

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Isabel Mendonça Moura

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2024

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Isabel Mendonça Moura
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Carla Patrícia Martins Gonçalves



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

Maria Isabel Mendonça Moura

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

Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves

Funchal e UMa, novembro de 2024

Aos meus pais



Agradecimentos

Onde quer que vás, leva as tuas esperanças, pega nos teus sonhos e nunca te esqueças – é na viagem que a descoberta acontece. Faz tudo com amor. Segue o teu coração até onde ele te levar. Vais encontrar obstáculos, ter medo, e não vai ser fácil. É possível que não percebas o quão realmente bom podes ser. E é possível que não entendas o quão importante és. Mas é possível, talvez seja só uma hipótese, que o mundo tenha esperado uma eternidade por alguém exatamente como tu.

(Kobi Yamada, 2019)

A vontade de alcançar um sonho fez-me embarcar nesta aventura e seguir por caminhos incertos, repletos de desafios. Ao longo do percurso, fui abalroada por um turbilhão de emoções. Vivi, intensamente, medos e alegrias. Combati o cansaço e, na exaustão, senti-me fraquejar. Mas, enquanto o corpo pedia para parar, o coração gritava para ir em frente. Agora, a pequenos passos de concluir mais uma etapa, sinto orgulho do meu trajeto, dos resultados de todo o trabalho, de toda a dedicação. Sinto-me realizada.

Contudo, não caminhei sozinha pelas estradas desta viagem encantada. Muitos foram aqueles que fizeram parte da história e que contribuíram para a realização do sonho. A todos eles, o meu sincero agradecimento.

Obrigada a todas/os e cada uma/um das/os crianças/alunos que fizeram parte das minhas práticas pedagógicas, por todo o carinho e entusiasmo. Pelas palavras e gestos revestidos de sinceridade e pureza. Por tudo o que me ensinaram. São crianças/alunos incríveis que guardo na minha memória e no meu coração.

Às docentes cooperantes e a toda a comunidade educativa onde decorreram as minhas intervenções pedagógicas, por me terem recebido de braços abertos. Pela oportunidade e pela confiança depositada em mim. Um agradecimento especial à professora Sónia Fernandes, que é, para mim, uma inspiração, não só como profissional, como também enquanto pessoa. Agradeço pela liberdade e pela possibilidade de me descobrir enquanto docente. Por despertar em mim a ambição de querer ser melhor. Obrigada por me mostrar o encanto de ser professora.

Às minhas orientadoras das práticas pedagógicas, Professora Doutora Maria José de Jesus Camacho e Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves, por todos os conselhos e acompanhamento. Obrigada pela disponibilidade e por todas as partilhas construtivas. Um agradecimento especial à Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves, pela orientação deste relatório, pela dedicação e pela exigência. No centro da tempestade, foi uma estrela guia, com palavras de reconhecimento e incentivo.

A todos os docentes que fizeram parte da minha formação e que me inspiraram.

Às minhas colegas e amigas, pela empatia e pelo companheirismo. Ao meu quarteto fantástico, Érica, Georgia, Sílvia e Vera pela grande amizade, nos momentos bons e menos bons desta caminhada. À minha querida Beatriz, que coloriu os meus dias com o seu brilho resplandecente. Obrigada a todas, pelas gargalhadas, pela companhia nas noites mal dormidas, pelo sentimento de irmandade.

À minha família mais próxima, por todas as palavras de conforto nos momentos difíceis e por serem o meu porto seguro. Agradeço particularmente à avó Serafina, pelo seu olhar terno, pelas palavras doces e pelo sorriso contagiante.

Em especial, ao meu namorado, Rúben, por ter incentivado a concretização deste sonho e ser o meu melhor companheiro. Obrigada por toda a motivação, presença e amor. Pela paciência e pelo apoio incansável. Pelas palavras e pelos abraços apertados que

colaram os meus pedaços partidos. Por ser a minha calma no meio da agitação. Sou grata por tê-lo ao meu lado em todos os momentos. Com ele, de mãos dadas, sinto-me capaz de enfrentar qualquer desafio.

Ao meu irmão, Bruno, que por vezes faz-me perder a paciência, mas sem o qual não sei viver. Agradeço pelo amor camuflado nos gestos de apoio e proteção. Por todo o carinho e preocupação. Por ser uma grande motivação e uma força inspiradora. Por ser parte de mim e estar sempre presente. É, sem dúvida, o melhor mano do mundo.

Ao meu sobrinho, João, que, mesmo pequenino, tem em si uma energia cósmica. Obrigada pela ternura e por todos os mimos. Pela alegria e pelo sentimento de orgulho a cada conquista. Por dar outro sentido ao amor e à própria vida. Sem ele, os dias seriam menos turbulentos, mas muitíssimo mais cinzentos. É dos meus maiores tesouros.

Aos meus pais, Conceição e José, um agradecimento especial, por serem os pilares da minha vida. Agradeço por todo o apoio, compreensão e amor incondicional. Por terem acreditado sempre nas minhas capacidades, mesmo nos momentos de maior fragilidade, encorajando-me a nunca desistir. Obrigada por me ajudarem a crescer e contribuírem diariamente para a minha felicidade. Por demonstrarem constantemente o seu orgulho. Fizeram de mim a pessoa que sou.

Carregada de amor e sonhos, sigo para uma nova aventura...

A todas as pessoas da minha vida, muito obrigada, de coração! ♥

Resumo

A reflexão e a partilha de experiências são elementos indissociáveis da profissão docente, principalmente para quem procura alcançar uma prática educativa de excelência. Neste sentido, o presente relatório, elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, representa a combinação de competências e de conhecimentos adquiridos e desenvolvidos no decorrer de dois anos de formação académica na área da educação.

Neste relatório, além da explanação dos alicerces do sistema educativo português, do perfil docente e da metodologia de Investigação-Ação, privilegiou-se um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que preveem a construção de aprendizagens significativas e a promoção do desenvolvimento integral das/os crianças/alunos. Destacam-se, neste contexto, a influência da afetividade na promoção de um ambiente educativo de qualidade, o potencial da literatura infantil como ferramenta pedagógica intencional e a importância da interdisciplinaridade para uma educação harmoniosa.

Este documento relata ainda uma visão crítica sobre a Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em articulação com a fundamentação teórica e metodológica que sustenta a prática educativa.

Desta forma, mais do que uma descrição, este relatório constitui uma partilha reflexiva sobre a vivência pedagógica de um longo percurso de crescimento e transformação, pautado pelos desafios, pela mudança, pela criatividade e pela capacidade de superação. Convictamente, afirma-se que, para colher os frutos de uma aprendizagem de qualidade, é necessário semear o amor na educação.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Afetividade; Literatura Infantil; Interdisciplinaridade.

Abstract

Reflection and the sharing of experiences are inseparable elements of the teaching profession, particularly for those striving to achieve excellence in educational practice. In this regard, the present report, prepared for the attainment of a master's degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, represents the combination of skills and knowledge acquired and developed over two years of academic training in the field of education.

In this report, alongside the explanation of the foundations of the Portuguese educational system, the educators' profile, and the action research methodology, emphasis was placed on a set of didactic and pedagogical strategies aimed at fostering meaningful learning and promoting the holistic development of children/students. In this context, particular attention is given to the influence of affection in cultivating a quality educational environment, the potential of children's literature as a deliberate pedagogical tool, and the importance of interdisciplinarity toward a well-balanced education.

This document also provides a critical perspective on Teaching Practices in Pre-school Education and Primary School, aligned with the theoretical and methodological framework that underpins educational practice.

Thus, more than a description, this report constitutes a reflective sharing of the pedagogical experience of a long journey of growth and transformation, marked by challenges, change, creativity, and the ability to overcome. I firmly believe, and it is widely accepted, that to foster quality learning, it is essential to nurture love in education.

Keywords: Pre-school Education; Primary School Teaching; Teaching Practice; Affection; Children's Literature; Interdisciplinarity.

Sumário

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	IX
ABSTRACT	XI
SUMÁRIO.....	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XIV
ÍNDICE DE TABELAS	XIX
LISTA DE APÊNDICES NO CD-ROM.....	XXII
LISTA DE SIGLAS.....	XXIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	3
CAPÍTULO 1 SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL.....	4
1.1 ALICERCES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	4
1.1.1 <i>A Educação Pré-Escolar.....</i>	9
1.1.2 <i>O Ensino Básico no 1.º Ciclo.....</i>	12
CAPÍTULO 2 O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	17
2.1 O PERFIL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E DO PROFESSOR DO 1.º CEB	17
2.1.1 <i>A Planificação como Chave da Intencionalidade Pedagógica.....</i>	23
2.1.2 <i>A Avaliação como Essência da Ação Educativa.....</i>	26
CAPÍTULO 3 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: AGIR COM INTENÇÃO.....	29
3.1 EDUCAR COM O CORAÇÃO: SEMEAR SENTIMENTOS, CULTIVAR AFETOS	29
3.2 ERA UMA VEZ... O PODER DAS HISTÓRIAS NA INFÂNCIA	34
3.3 A INTERDISCIPLINARIDADE NA HARMONIA ENTRE OS SABERES: PONTES FACILITADORAS NO CAMINHO DA APRENDIZAGEM	38
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	44
4.1 FUNDAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	44
4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	48
4.2.1 <i>Observação Participante</i>	48
4.2.2 <i>Entrevistas Informais</i>	49

4.2.3 <i>Produções das Crianças</i>	51
4.2.4 <i>Análise Documental</i>	52
4.2.5 <i>Diários de Bordo</i>	52
4.2.6 <i>Registos Fotográficos</i>	54
4.3 MÉTODO DE ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS.....	55
PARTE II INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: EXCERTOS DO MEU PERCURSO	58
CAPÍTULO 5 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR..	59
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	59
5.1.1 <i>Caraterização do Meio Envolvente</i>	60
5.1.2 <i>Caraterização do Estabelecimento Educativo</i>	62
5.1.2.1 <i>Projeto Educativo</i>	65
5.1.3 <i>Caraterização do Espaço Pedagógico na Educação Pré-Escolar</i>	67
5.1.4 <i>Organização do Tempo Pedagógico na Educação Pré-Escolar</i>	73
5.1.5 <i>Caraterização do Grupo da Educação Pré-Escolar</i>	77
5.1.5.1 <i>Projeto Curricular de Grupo</i>	83
5.2 PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	85
5.2.1 <i>Enquadramento do Problema</i>	86
5.2.2 <i>Questão de Investigação-Ação</i>	89
5.2.3 <i>Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica I</i>	89
5.3 MOMENTOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA I.....	93
5.3.1 <i>A Sementinha dos Afetos</i>	95
5.3.2.1 <i>História “O Ladrão de Girassóis”</i>	96
5.3.2.2 <i>Sementes de girassol</i>	100
5.3.2.3 <i>Girassol dos Sentimentos</i>	103
5.3.2.4 <i>Caça às Flores</i>	107
5.3.2.5 <i>Avaliação geral da sequência A Sementinha dos Afetos</i>	110
5.4 AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	111
5.5 PROJETO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA NA PPI	114
5.6 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA I.....	123
CAPÍTULO 6 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	126
6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	126
6.1.1 <i>Caraterização do Meio Envolvente</i>	127

6.1.2 <i>Caraterização do Estabelecimento Educativo</i>	129
6.1.2.1 <i>Projeto Educativo</i>	131
6.1.3 <i>Caraterização do Espaço Pedagógico do 1.º ano</i>	134
6.1.4 <i>Organização do Tempo Pedagógico do 1.º ano</i>	138
6.1.5 <i>Caraterização da Turma do 1.º ano</i>	139
6.1.5.1 <i>Projeto Curricular de Turma</i>	143
6.2 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA II	146
6.3 MOMENTOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA II	149
6.3.1 <i>Tempo para Aprender</i>	154
6.3.1.1 <i>Descoberta do Calendário</i>	156
6.3.1.2 <i>História “Chiu! Temos um plano”</i>	159
6.3.1.3 <i>Charadas das Estações</i>	162
6.3.1.4 <i>Eu Vejo a Diferença!</i>	164
6.3.1.5 <i>Avaliação geral da sequência Tempo para Aprender</i>	167
6.4 PROJETO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA NA PPII	169
6.5 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA II	179
CAPÍTULO 7 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	182
7.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	182
7.1.1 <i>Caraterização do Espaço Pedagógico do 4.º ano</i>	183
7.1.2 <i>Organização do Tempo Pedagógico do 4.º ano</i>	186
7.1.3 <i>Caraterização da Turma do 4.º ano</i>	188
7.1.3.1 <i>Projeto Curricular de Turma</i>	190
7.2 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA III	192
7.3 MOMENTOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA III	195
7.3.1 <i>Ilha das Descobertas</i>	199
7.3.1.1 <i>História “Ponto minúsculo no meio do oceano”</i>	201
7.3.1.2 <i>Ilha de vulcões</i>	203
7.3.1.3 <i>Arte de circunferências</i>	205
7.3.1.4 <i>A grande erupção!</i>	208
7.3.1.5 <i>Avaliação geral da sequência Ilha das Descobertas</i>	212
7.4 PROJETO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA	214
7.5 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA III	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS	225

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	227
REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....	247

Índice de Figuras

Figura 1 Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	7
Figura 2 Competências para o século XXI (adaptado de World Economic Forum).....	8
Figura 3 Organização das OCEPE (2016).....	11
Figura 4 Matriz curricular-base para o 1.º CEB da RAM	13
Figura 5 Domínios da Educação para a Cidadania.....	15
Figura 6 Ações da prática docente para desenvolver as competências do PASEO.....	20
Figura 7 Referencial de competências de um profissional do Ensino.....	22
Figura 8 Fatores que influenciam a escolha das estratégias de ensino.....	24
Figura 9 Ciclo de reflexão sobre a prática pedagógica.....	25
Figura 10 Funções da avaliação formativa.....	27
Figura 11 Definições de interdisciplinaridade.....	39
Figura 12 Grau de integração das disciplinas.....	40
Figura 13 Triângulo de Lewin.....	45
Figura 14 Espiral de ciclos da Investigação-Ação	46
Figura 15 Questões de orientação colocadas às cooperantes no início das práticas pedagógicas	50
Figura 16 Freguesia de São Pedro, Funchal	61
Figura 17 Espaços de uso comum do estabelecimento da PPI.....	65
Figura 18 Sala da Educação Pré-Escolar.....	67
Figura 19 Planta da sala da Educação Pré-Escolar.....	68
Figura 20 Diário de Bordo, I. Moura, terça-feira, 18 de outubro de 2022	70
Figura 21 Placar de informações da sala da Educação Pré-Escolar	70

Figura 22 Casa de banho partilhada da Educação Pré-Escolar	71
Figura 23 Cacifos das crianças da Educação Pré-Escolar	71
Figura 24 Parede com exposição de produções das crianças da Educação Pré-escolar	72
Figura 25 Organização percentual dos momentos da rotina do grupo da Educação Pré-Escolar	75
Figura 26 Horário visual da criança com PEA.....	77
Figura 27 Percentagem de crianças dos sexos masculino e feminino do grupo da EPE	78
Figura 28 Diário de Bordo, I. Moura, quarta-feira, 26 de outubro de 2022	86
Figura 29 Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 14 de novembro de 2022	97
Figura 30 Versos e instruções da canção Chamar o Silêncio (para a história escutar) .	98
Figura 31 Momento de leitura da história “O Ladrão de Girassóis”	99
Figura 32 Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 14 de novembro de 2022	100
Figura 33 Letra da canção “A Saquinha das Surpresas”	100
Figura 34 Crianças a semear sementes de girassol.....	101
Figura 35 F. a apreciar o canteiro de girassóis	102
Figura 36 Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 14 de novembro de 2022	103
Figura 37 Diário de Bordo, I. Moura, terça-feira, 15 de novembro de 2022	104
Figura 38 Produção da A. - desenho com cores de cera.....	105
Figura 39 Construção do Girassol dos Sentimentos.....	105
Figura 40 Danças de roda	106
Figura 41 Concretização do jogo Caça às Flores, no Recreio da Abóbada.....	108
Figura 42 Agrupamento e contagem das flores	108
Figura 43 Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 21 de novembro de 2022	109
Figura 44 Encenação da peça “Pão por Deus”	115
Figura 45 Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 31 de outubro de 2022.....	116

Figura 46 Modelagem em barro branco	117
Figura 47 Sacos com as produções em barro, entregues aos encarregados de educação	117
Figura 48 Exposição fotográfica das produções em barro	119
Figura 49 Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 31 de outubro de 2022.....	120
Figura 50 Peça de marionetas “O Sonho da Fada Ofélia” da Equipa de Animação da DSEAM	121
Figura 51 Jogo de reciclagem e dança da Equipa de Animação da DSEAM.....	122
Figura 52 Freguesia de São Roque, Funchal	128
Figura 53 Sala de aula do 1.º ano	135
Figura 54 Planta da sala do 1.º ano.....	136
Figura 55 Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 27 de fevereiro de 2023.....	137
Figura 56 Horário das atividades curriculares da turma do 1.º ano.....	138
Figura 57 Percentagem de alunos do sexo masculino e do sexo feminino do 1.º ano	140
Figura 58 Agregado familiar dos alunos do 1.º ano	141
Figura 59 Exploração do calendário interativo de cartolina.....	157
Figura 60 Resolução de exercícios com recurso ao calendário individual.....	158
Figura 61 Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 24 de abril de 2023	158
Figura 62 Diário de Bordo, I. Moura, terça-feira, 18 de abril de 2023	159
Figura 63 Ilustrações com ações do livro “Chiu! Temos um plano”	160
Figura 64 Diário de Bordo, I. Moura, terça-feira, 16 de maio de 2023.....	160
Figura 65 Ilustração do ambiente noturno do livro “Chiu! Temos um plano”.....	161
Figura 66 Dinâmica da atividade “Charadas das Estações”	162
Figura 67 Preenchimento do cartaz das estações do ano.....	163
Figura 68 Resolução de exercícios ao som da chuva acompanhado	165

Figura 69 Ilustrações de filtro ótico do livro “Olá. Adeus. Os opostos num álbum mágico”	165
Figura 70 Exploração de imagens com filtro ótico	166
Figura 71 Diário de Bordo, I. Moura, quarta-feira, 17 de maio de 2023	166
Figura 72 Esquemas dos jogos tradicionais do Projeto com a Comunidade Educativa	170
Figura 73 Marco de um jogo e tabela de organização	172
Figura 74 Realização do “jogo do lenço”	173
Figura 75 Realização da “caça ao ovo”	173
Figura 76 Realização do jogo âncora “derruba o cone”	174
Figura 77 Realização do “jogo da corda”	175
Figura 78 Realização do jogo “1, 2, 3, meia, meia-lua”	176
Figura 79 Realização do jogo “dança dos arcos”	177
Figura 80 Sala de aula do 4.º ano	184
Figura 81 Planta da sala do 4.º ano	185
Figura 82 Horário das atividades curriculares da turma do 4.º ano	187
Figura 83 Percentagem de alunos do sexo masculino e do sexo feminino do 4.º ano	188
Figura 84 Diagnósticos dos alunos com NSE do 4.º ano	189
Figura 85 Mapa dos arquipélagos dos Açores e da Madeira	201
Figura 86 Diapositivos da apresentação do texto “Ponto minúsculo no meio do oceano”	202
Figura 87 Diário de Bordo, I. Moura, terça-feira, 24 de outubro de 2023	203
Figura 88 Esboço e modelo de vulcão	204
Figura 89 Carimbagem e contorno com vulcões para criação de círculos e circunferências	205

Figura 90 Composições de circunferências	206
Figura 91 Pintura das composições de circunferências	207
Figura 92 Composição de circunferências de aluno com disgrafia	208
Figura 93 Diário de Bordo, I. Moura, quarta-feira, 25 de outubro de 2023	209
Figura 94 Protocolo de atividade experimental: Erupção Vulcânica	210
Figura 95 Concretização da atividade experimental: Erupção Vulcânica.....	211
Figura 96 Diário de Bordo, I. Moura, quarta-feira, 25 de outubro de 2023	212
Figura 97 Produções do Dia Mundial do Animal.....	215
Figura 98 Puma e Siri.....	216
Figura 99 Guião da ação de sensibilização sobre os cuidados para o bem-estar animal	217
Figura 100 Ação de sensibilização sobre o bem-estar animal.....	218
Figura 101 Interação dos alunos com os cães	219
Figura 102 Grupo envolvido no Projeto com a Comunidade Educativa.....	220
Figura 103 Produções artísticas dos alunos sobre a ação de sensibilização do bem-estar animal	221

Índice de Tabelas

Tabela 1 Perfil geral de desempenho do educador e do professor do ensino básico e secundário.....	18
Tabela 2 Perfis específicos de desempenho profissional do educador e do professor de 1.º CEB.....	19
Tabela 3 Subgéneros da literatura infantil.....	35
Tabela 4 Organização dos espaços do estabelecimento educativo da PPI.....	64
Tabela 5 Objetivos gerais e específicos e estratégias do PEE da PPI.....	66
Tabela 6 Organização das áreas da sala da Educação Pré-Escolar.....	69
Tabela 7 Rotina da sala da Educação Pré-Escolar.....	74
Tabela 8 Atividades de enriquecimento curricular facultativas para a Educação Pré-Escolar.....	76
Tabela 9 Competências das crianças da Educação Pré-Escolar por Áreas de Conteúdo.....	80
Tabela 10 Necessidades e potencialidades do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar.....	82
Tabela 11 Objetivos gerais e estratégias do PCG da PPI.....	84
Tabela 12 Cronograma do Projeto de I-A da Sala de Educação Pré-Escolar.....	85
Tabela 13 Calendarização das Atividades do Grupo de Educação Pré-Escolar.....	92
Tabela 14 Estratégias para operacionalizar os objetivos do projeto de I-A.....	94
Tabela 15 Aprendizagens a promover com a sequência “A Sementinha dos Afetos”..	96
Tabela 16 Aspetos positivos e constrangimentos da sequência A Sementinha dos Afetos.....	110
Tabela 17 Organização dos espaços do estabelecimento educativo.....	130

Tabela 18 Membros das equipas docente e não docente	131
Tabela 19 Pontos fortes e constrangimentos do estabelecimento educativo das PPII e PPIII.....	132
Tabela 20 Resultado dos inquéritos sobre os Valores Fundamentais na Conduta da Escola	133
Tabela 21 Potencialidades da turma do 1.º ano por área curricular.....	142
Tabela 22 Estratégias para colmatar problemas e otimizar potencialidades da turma do 1.º ano	145
Tabela 23 Estratégias para operacionalizar os objetivos definidos para a turma do 1.º ano	151
Tabela 24 Aprendizagens Essenciais a promover com a sequência “Tempo para Aprender”	155
Tabela 25 Aspectos positivos e constrangimentos da sequência Tempo para Aprender	168
Tabela 26 Organização e distribuição das turmas por jogos	171
Tabela 27 Estratégias para otimizar potencialidades e colmatar problemas da turma do 4.º ano	191
Tabela 28 Estratégias para operacionalizar os objetivos definidos para a turma do 4.º ano	196
Tabela 29 Aprendizagens Essenciais a promover com a sequência “Ilha das Descobertas”	200
Tabela 30 Aspectos positivos e constrangimentos da sequência Ilha das Descobertas	214

Lista de Apêndices no CD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio

1. Relatório de Estágio em Formato *Word*
2. Relatório de Estágio em Formato *PDF*

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 | Pedido de Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 2 | Planificações Semanais

Apêndice 3 | Diários de Bordo

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

Apêndice 1 | Pedido de Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 2 | Planificações Semanais

Apêndice 3 | Diários de Bordo

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

Apêndice 1 | Pedido de Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 2 | Planificações Semanais

Apêndice 3 | Diários de Bordo

Lista de Siglas

- AE** - Aprendizagens Essenciais
- AEC** - Atividades de Enriquecimento Curricular
- AGD** - Atraso Global do Desenvolvimento
- CEB** - Ciclo do Ensino Básico
- DB** - Diário de Bordo
- DSEAM** - Direção de Serviços de Educação Artística da Madeira
- EPE** - Educação Pré-Escolar
- EEC** - Ensino Experimental das Ciências
- ENEC** - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- EEFM** - Expressão e Educação Físico-Motora
- INE** - Instituto Nacional de Estatística
- I-A** - Investigação-Ação
- LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo
- MSAI** - Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
- NSE** - Necessidades de Saúde Especiais
- OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PASEO** - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEA** - Perturbação do Espectro do Autismo

PAA - Plano Anual de Atividades

PP - Prática Pedagógica

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PCT - Projeto Curricular de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

RAM - Região Autónoma da Madeira

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório representa uma etapa basilar na formação do profissional de educação e destina-se à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, refletindo o culminar de um percurso de dois anos de aprendizagem e vivências no âmbito do respetivo mestrado. Em termos estruturais, encontra-se dividido em duas partes, Enquadramento Teórico e Metodológico e Intervenção Pedagógica, pressupondo uma articulação harmoniosa entre ambas.

A Parte I subdivide-se em quatro capítulos. O primeiro centra-se na questão da gestão curricular da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo por base a legislação portuguesa e os documentos orientadores, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE). O segundo capítulo foca-se no perfil do docente, enquanto orientador e impulsionador de aprendizagens significativas, e debruça-se sobre a importância da planificação e da avaliação como ferramentas indispensáveis à prática educativa. O terceiro capítulo assenta na intencionalidade pedagógica, através da exaltação da afetividade, da literatura infantil e da interdisciplinaridade como estratégias pedagógicas intimamente relacionadas com a intervenção pedagógica. Já o quarto, expõe a Investigação-Ação (I-A) enquanto metodologia fundamental para uma ação reflexiva e intencional.

A Parte II deste relatório incide na partilha reflexiva da componente prática desenvolvida, tendo, por um lado, no quinto capítulo, a intervenção na EPE, e, por outro, nos sexto e sétimo capítulos, a ação no 1.º CEB. Os três capítulos apresentam uma organização semelhante e contam com a contextualização sobre o ambiente educativo da respetiva prática, as estratégias selecionadas com base nas características e interesses de

cada grupo/turma, e momentos de aprendizagem criados com o intuito de promover aprendizagens significativas e favorecer o desenvolvimento integral das/os crianças/alunos. De igual modo, incluem-se neste relatório os projetos desenvolvidos com a comunidade educativa e as reflexões críticas relativas a cada Prática Pedagógica (PP).

Para terminar, são tecidas as considerações finais que sintetizam o longo percurso desta formação. Estas refletem não só as angústias deste árduo desafio pedagógico, como também a satisfação pelo caminho percorrido, repleto de experiências enriquecedoras, nutridas com sentimentos de concretização.

Parte I | Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo 1 | Sistema Educativo em Portugal

“A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre” (UNICEF, 2019, p. 24).

O presente capítulo oferece uma análise da organização e gestão do sistema educativo português, à luz da legislação e dos principais documentos orientadores, com foco nos referenciais para EPE e para o 1.º CEB.

1.1 | Alicerces para a Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico

A educação é uma prática intencional, própria dos seres humanos, essencial para a construção e desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Através desta, o Homem é capaz de produzir “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber” (Saviani, 2011, p. 12). Trata-se de um processo que procura corresponder às necessidades da sociedade e formar os cidadãos do futuro. Nas palavras de Moran (2007):

A educação olha para trás, buscando e transmitindo referências sólidas no passado. Olha para hoje, ensinando os alunos a compreender a si mesmos e à sociedade em que vivem. Olha também para o amanhã, preparando os alunos para os desafios que virão. (p. 15)

O mesmo autor refere que a “educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas” (p. 21), indicando as

escolas como espaços privilegiados para essa concretização. Contudo, tal só é possível se o currículo estiver articulado com a realidade.

Também Roldão e Almeida (2018) referem que o currículo reflete e interage com as necessidades e valores sociais de cada época. As autoras definem currículo escolar como um conjunto de aprendizagens que a escola deve garantir e organizar, em função do contexto e das necessidades da sociedade. Gerir o currículo implica decidir o quê, quando e como ensinar, com que recursos e para que fins. Esta gestão também acompanha a mudança social e apresenta uma tendência cada vez mais descentralizada. Ou seja, apesar de existir sempre influência do poder global e nacional, “uma larga maioria das decisões virão a entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes” (p. 9).

Em Portugal, é a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986), reconhecida como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estrutura e estabelece os princípios do sistema educativo, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Superior. Esta visa assegurar o direito à educação para todos os portugueses, promovendo o seu “desenvolvimento pleno e harmonioso” (p. 3068), preparando-os para uma participação ativa e consciente na sociedade democrática. Esta lei também prevê a descentralização do ensino e a maior autonomia das escolas, para que as respostas educativas sejam adequadas às necessidades específicas de cada contexto.

Ao serem delegadas competências, responsabilidades e recursos às escolas, estas conseguem fazer uma gestão mais flexível e adaptada do currículo, através da elaboração e execução de documentos como o Projeto Educativo de Escola (PEE). Este documento, referido pela primeira vez no Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de fevereiro (1989), deve ser construído de acordo com o contexto, funcionando como uma ponte entre o currículo e as necessidades da escola e da comunidade.

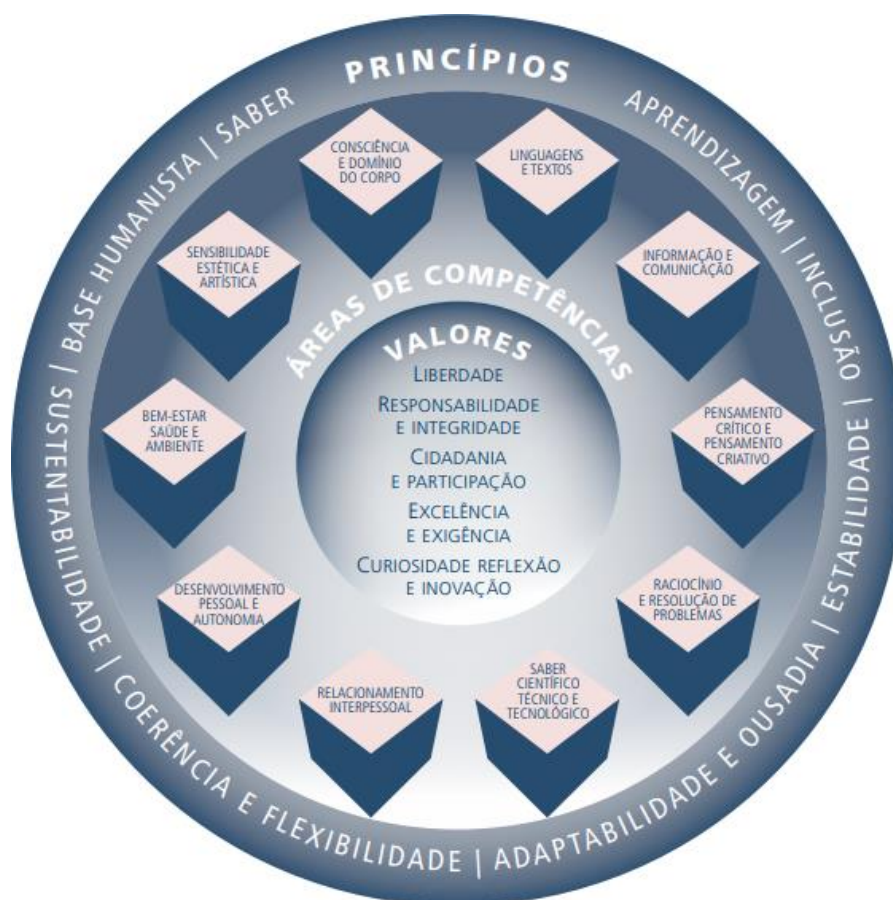
A partir da LBSE, surge a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (1997), designada Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Esta valoriza e reconhece a EPE como a primeira etapa da educação básica, cujas principais finalidades são a promoção do desenvolvimento integral e equilibrado da criança e a preparação para a entrada no 1.º CEB. A EPE deve estimular as interações sociais, tendo em vista o crescimento pessoal e social, favorecer “aprendizagens significativas e diversificadas”, “despertar a curiosidade e o pensamento crítico” e oferecer “condições de bem-estar e segurança” (pp. 671-672).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho (2018), também transpõe para a prática educativa os princípios e objetivos da LBSE, estabelecendo o currículo dos ensinos básico e secundário. Este decreto-lei introduz medidas de flexibilidade e autonomia na gestão curricular, permitindo a adaptação do currículo às necessidades específicas dos alunos e dos contextos locais, para garantir que todos alcancem as competências previstas no PASEO.

O PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (2017) e definido como referencial curricular pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho (2021), “afirma-se [...] como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p. 8). Este define os princípios, as competências e os valores que os alunos devem adquirir ao longo da escolaridade obrigatória, como demonstra a Figura 1.

Figura 1

Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Nota. Retirado de PASEO (2017, p. 11).

Apesar de ser uma referência de perfil desejável, o PASEO não é um modelo inflexível (Martins, 2021). Através das suas orientações, as escolas devem desenvolver um trabalho “congruente com as exigências e os desafios pessoais e sociais dos estudantes no mundo e nas sociedades do século XXI” (Trindade, 2018, p. 14). Assim, o que se ambiciona é um currículo flexível, capaz de promover competências ajustadas à realidade, como evidencia a Figura 2, e munir os alunos com as ferramentas necessárias para que se tornem cidadãos ativos na sociedade (Cohen & Fradique, 2018).

Figura 2

Competências para o século XXI (adaptado de World Economic Forum)



Nota. Retirado de Cohen e Fradique (2018, p. 23).

Todavia, a realidade de hoje não será a mesma de amanhã, pois, o mundo e as sociedades alteram-se constantemente. Neste sentido, é necessário que a educação esteja de mãos dadas com a mudança e que a escola se ajuste à própria natureza das relações humanas “que, certamente, são diferentes de geração para geração” (Lima, 2017, p. 227).

A educação e a gestão do currículo são processos complexos, que enfrentam não apenas as mudanças da sociedade, mas também a grande heterogeneidade de alunos. Não é possível ensinar tudo a todos da mesma maneira, pois cada um aprende de forma única. É nesta perspetiva que se exalta a necessidade de uma escola inclusiva, estabelecida no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho (2018), alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro (2019). Uma escola inclusiva e verdadeiramente democrática reside na

capacidade de oferecer, não uma escola igual para todos, mas uma escola que cumpra a promessa de sucesso para cada um. Assim, é necessário pensar na diferenciação pedagógica como um desafio para a mudança, que permita criar um ambiente de aprendizagem onde todos caminhem juntos em direção ao sucesso coletivo (Cosme, 2018).

Em termos regionais, aplica-se os pareceres educativos do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (2020). Este decreto é uma adaptação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-Lei n.º 55/2018 ao contexto específico da Região Autónoma da Madeira (RAM). Neste, é reconhecida a necessidade de diferenciar e flexibilizar o currículo, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos, com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens e ao sucesso educativo. Assim, é reforçado o compromisso de educação inclusiva e equitativa, em concordância com os objetivos nacionais.

1.1.1 | A Educação Pré-Escolar

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar admite a EPE como base para todo o processo educativo, ainda que de caráter facultativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Nesta perspetiva, surgem as OCEPE, homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho (2016), cuja implementação foi fundamental para a afirmação da especificidade e do caráter educativo da EPE. Estas “constituem um quadro de referência para todos os educadores, trazendo uma certa unidade à educação pré-escolar, [...] uma referência explícita” (Ludovico & Teixeira, 2008, pp. 35-36).

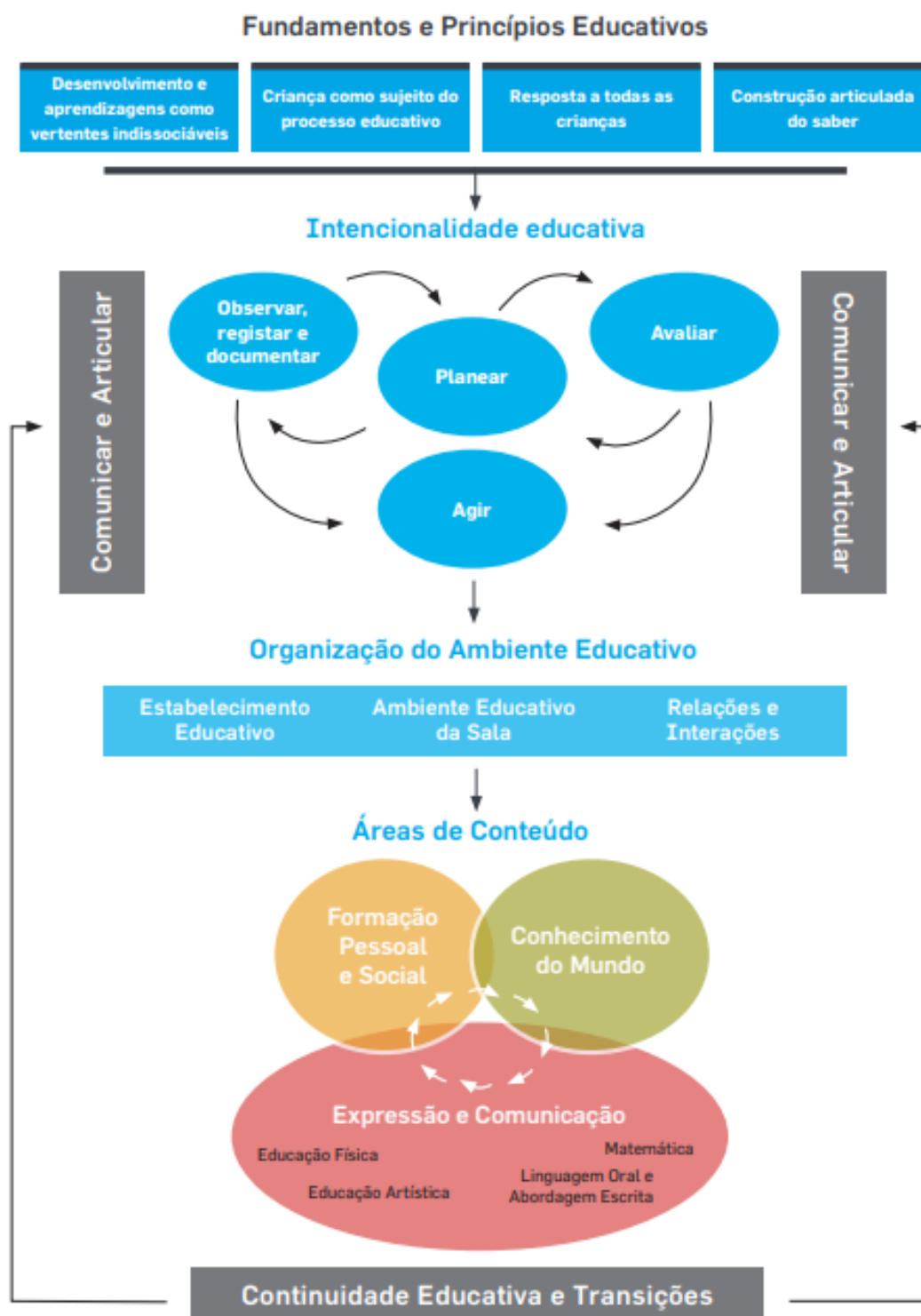
As OCEPE, como a maioria dos documentos educativos, sofreram alterações ao longo do tempo, conforme as perspetivas e necessidades sociais. Todavia, desde o seu surgimento, está patente a necessidade de articular o cuidado com a educação das

crianças, com o intuito de assegurar o seu bem-estar e promover o seu desenvolvimento global. O documento mais recente também alerta para o cuidado de não escolarizar a EPE, salvaguardando o direito de brincar da criança e enaltecendo as potencialidades do lúdico (Lemos, 2017).

Este documento de referência para a educação de infância apresenta três secções: Enquadramento Geral; Áreas de Conteúdo; e Continuidade Educativa e Transições. Como sumariza a Figura 3, as Áreas de Conteúdo apontam os fundamentos e princípios das áreas de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo, numa abordagem integrada e globalizante.

Figura 3

Organização das OCEPE (2016)



Nota. Retirado de Silva et al. (2016, p. 7).

Por sua vez, o Enquadramento Geral subdivide-se em três tópicos: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; Intencionalidade educativa; e Organização do ambiente educativo. O primeiro tópico apresenta uma visão sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, enaltecendo a união entre cuidar e educar. O segundo assenta na prática do/a educador/a de infância, a qual deve ser intencional e reflexiva. Já o último tópico expressa o valor do ambiente educativo para o desenvolvimento das crianças e a importância das relações educativas.

A última secção das OCEPE aponta para a Continuidade Educativa e Transições. Esta revela que é fundamental valorizar o percurso de aprendizagem das crianças, para desenvolver o potencial de cada uma, e foca na importância da continuidade educativa, tanto nas transições dentro da educação de infância, como na passagem para o 1.º CEB.

1.1.2 | O Ensino Básico no 1.º Ciclo

No 1.º CEB o percurso educativo segue um currículo, tal como definem o Decreto-Lei n.º 55/2018. Dada a autonomia atribuída às escolas, a gestão curricular é feita pelo professor titular, em colaboração com os demais docentes da turma. No entanto, é necessário cumprir a matriz curricular estabelecida, no caso da RAM, no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, apresentada na Figura 4.

de 19 de julho (2018) e definidas como referencial curricular pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho (2021). Estas foram construídas “a partir dos programas de cada uma das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares em vigor” (Trindade, 2018, p. 14), com a ambição de consolidar aprendizagens de maneira mais efetiva e desenvolver competências através de trabalho exigente, prolongado e diferenciado. Por definição do Decreto-Lei n.º 55/2018, as AE são:

o 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. (2018, p. 2930)

Em termos de organização, cada referencial curricular das AE, especifica a disciplina/área e o ano de escolaridade, apresenta uma introdução, referencia as Áreas de Competência do PASEO e expõe uma tabela de operacionalização das AE. Na tabela constam o domínio/tema, os objetivos de aprendizagem (conhecimentos, capacidades e atitudes), as ações estratégicas de ensino e os descritores do PASEO (Roldão et al., 2017).

Através do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho (2021), as políticas educativas estabelecidas no Decreto-Lei n.º 54/2018 (inclusão e diferenciação pedagógica) e no Decreto-Lei n.º 55/2018 (flexibilidade e autonomia) são reforçadas. Este define como referenciais curriculares o PASEO, as AE e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

A ENEC, produzida pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, criado pelo Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio (2016), abrange diversos domínios, como consta na Figura 5, que devem ser trabalhados transversalmente, nas demais

disciplinas do currículo ou em momentos especificamente dedicados à Cidadania e Desenvolvimento. Os domínios encontram-se organizados por obrigatoriedade, em três grupos (sendo o 1.º obrigatório em todos os ciclos do ensino básico, o 2.º em pelo menos dois ciclos do ensino e o 3.º opcional). Esta estratégia, à semelhança das AE, também está alinhada com o PASEO.

Figura 5

Domínios da Educação para a Cidadania

1.º Grupo
<ul style="list-style-type: none"> ● Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); ● Igualdade de Género; ● Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); ● Desenvolvimento Sustentável; ● Educação Ambiental; ● Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico).
2.º Grupo
<ul style="list-style-type: none"> ● Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva); ● Media; ● Instituições e participação democrática. ● Literacia financeira e educação para o consumo; ● Segurança rodoviária; ● Risco.
3.º Grupo
<ul style="list-style-type: none"> ● Empreendedorismo (nas suas vertentes económica e social); ● Mundo do Trabalho; ● Segurança, Defesa e Paz; ● Bem-estar animal; ● Voluntariado. ● Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de EC proposto pelo Grupo).

Nota. Adaptado de ENEC (2017, p. 7).

O principal objetivo da ENEC é formar crianças e jovens com valores, conscientes dos seus direitos e deveres, para que se tornem cidadãos “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” (Ministério da Educação, 2017, p. 1).

Assim, os documentos referenciais, nomeadamente o PASEO, as AE e a ENEC, estruturam o currículo educativo e definem os princípios, as competências e os valores que cada aluno deve desenvolver e adquirir ao longo do processo escolar. Com estes, o currículo ambiciona garantir uma base sólida de conhecimentos, capacidades e atitudes, necessários à vida em sociedade democrática. Neste sentido, o grande desafio centra-se no/a professor/a que tem a responsabilidade de criar estratégias que motivem a aprendizagem e que abracem, simultaneamente, a realidade e as especificidades dos alunos e os objetivos curriculares.

Capítulo 2 | O Profissional de Educação no Processo de Ensino-Aprendizagem

Ensinar é um ofício difícil, no qual é preciso *permanecer* e fazer face a escolhas existenciais: aceitar instalar-se numa rotina confortável mas aborrecida, pensando que a vida está fora disso? Ou inspirar-se no professor apaixonado que, no *Clube dos poetas mortos*, todos os dias reinventa a pedagogia correndo, por isso, riscos consideráveis? (Perrenoud, 1995, p. 221)

Realmente, ser educador/professor transcende a mera transmissão de conhecimentos, mas cabe a cada profissional escolher o caminho que quer seguir. Existem funções e objetivos a cumprir, mas a forma como o educador/professor atua e encara o seu trabalho é que irá definir o seu verdadeiro carácter.

Neste capítulo será apresentado o quadro normativo da profissão docente, nomeadamente os perfis de desempenho geral e específico do educador de infância e do professor de 1.º CEB, de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 e o Decreto-Lei n.º 241/2001, respetivamente. Serão ainda tecidas algumas considerações sobre as características que mais se associam ao profissional de educação.

2.1 | O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (2001), determina o perfil geral do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, sendo um referencial comum para os profissionais de educação. Este tem por base quatro dimensões: Dimensão

profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade; e Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Como mostra a Tabela 1, cada uma aponta funções que devem ser desempenhadas pelo docente.

Tabela 1

Perfil geral de desempenho do educador e do professor do ensino básico e secundário

Dimensões	Funções do docente
Dimensão profissional, social e ética	● Ensina com base em conhecimentos específicos, respeita as diferenças e promove o bem-estar dos alunos.
Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	● Ensina com rigor, comunica corretamente e adapta as suas estratégias para ir ao encontro das necessidades de todos os alunos.
Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade	● Contribui para os projetos da escola e trabalha com as famílias e com a comunidade.
Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	● Reflete sobre a sua prática, procura formação contínua e trabalha em equipa, para melhorar as suas capacidades.

Nota. Dados adaptados do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (2001).

Numa perspetiva mais direcionada, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (2001), são estabelecidos os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Aqui, são indicados os comportamentos e atitudes espectáveis dos educadores e dos professores de 1.º CEB, relativamente à conceção e desenvolvimento e à integração do currículo, sintetizados na Tabela 2.

Tabela 2

Perfis específicos de desempenho profissional do educador e do professor de 1.º CEB

Educador de Infância	Professor do 1.º CEB
Conceção e desenvolvimento do currículo	
<ul style="list-style-type: none"> ● Concebe e desenvolve o currículo, planificando, organizando e avaliando estratégias, para promover aprendizagens integradas; ● Organiza o espaço, os materiais e o tempo de forma flexível e adequada ao bem-estar e desenvolvimento das crianças; ● Observa e avalia as crianças, adaptando as práticas às suas necessidades; ● Promove a curiosidade, a autonomia e a cooperação; ● Fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cooperar na construção e avaliação de documentos escolares; ● Considera os conhecimentos prévios e adapta o currículo às características dos alunos; ● Promove a articulação curricular e a autonomia dos alunos; ● Incentiva o uso de tecnologias da informação e ensina estratégias de estudo; ● Avalia e monitoriza as aprendizagens; ● Estimula a convivência, o respeito, a colaboração e a solidariedade; ● Cria relações positivas com os alunos, famílias e comunidade, através de um ambiente afetivo.
Integração do currículo	
<ul style="list-style-type: none"> ● Organiza um ambiente estimulante e rico em interações; ● Estimula o desenvolvimento da linguagem oral, a leitura e a escrita; ● Promove diferentes formas de expressão artística (plástica, musical, dramática, motora); ● Desenvolve a motricidade e a socialização através de atividades lúdicas; ● Incentiva a observação, a exploração, a descoberta e a descrição do ambiente; ● Estimula a curiosidade sobre o meio natural e social; ● Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomenta competências de leitura, escrita e comunicação oral; ● Promove o gosto pela matemática e a resolução de problemas, relacionando com a vida real; ● Estimula a curiosidade científica e a aprendizagem integrada sobre o meio natural e social; ● Promove o desenvolvimento físico-motor e de hábitos de vida saudável; ● Integra as expressões artísticas com os demais conteúdos e estimula a criatividade.

Nota. Dados adaptados do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

O PASEO (2017) determina que a ação educativa é “uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens” (p. 32). Deste modo, na Figura 6 são apresentadas as ações que o docente deve adotar, para que os alunos desenvolvam as competências previstas no referido documento.

Figura 6

Ações da prática docente para desenvolver as competências do PASEO



Nota. Adaptado de PASEO (2017, p. 31).

A prática pedagógica é “caracterizada por saberes muito diversos, que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático” (Pacheco, 2004, p. 12). Apesar das ações do docente serem influenciadas pelas necessidades contextuais e pelas características pessoais do próprio educador/professor (Zabalza, 1992; Sacristán, 1995), importa perceber que este tem a responsabilidade de motivar a aprendizagem e estimular as capacidades das/os crianças/alunos.

Conforme Abreu (2004):

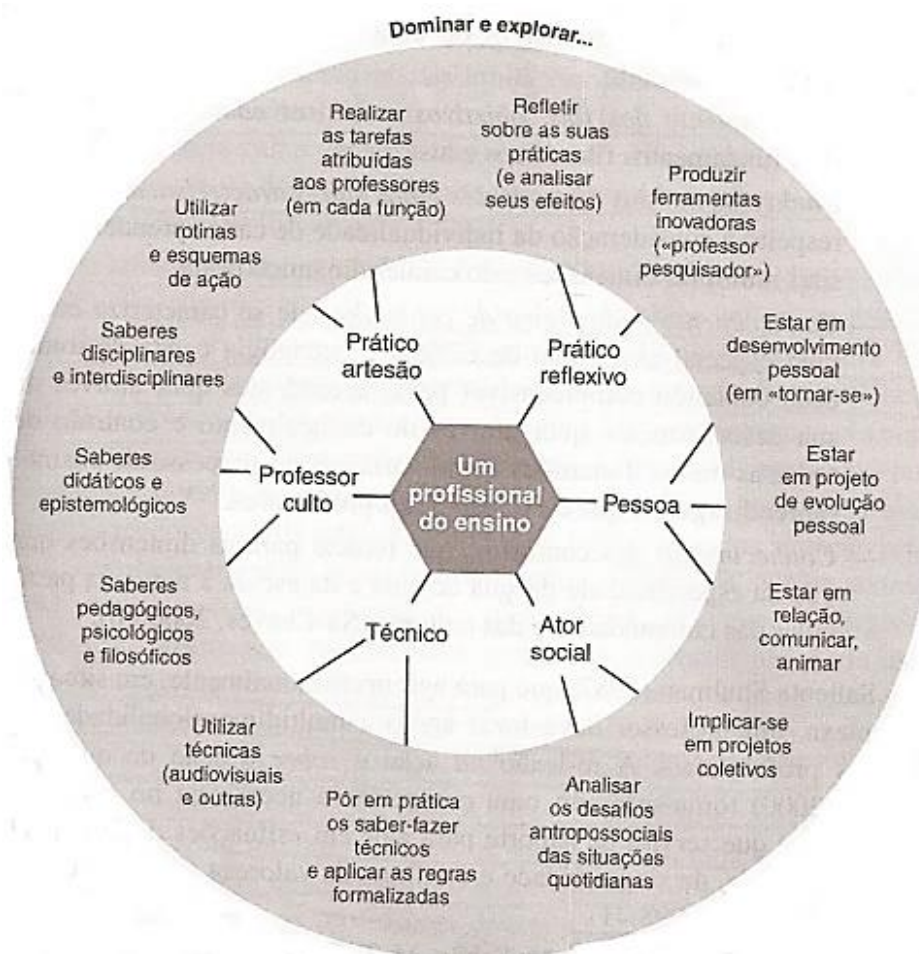
As funções dos educadores e dos professores exigem, por um lado, *uma grande abertura e flexibilidade face à multiplicidade e complexidade dos problemas* suscitados pela rapidez das transformações sociais, científicas e tecnológicas e, por outro lado, *uma sólida confiança nas capacidades humanas para resolver com sucesso esses problemas* e enfrentar os desafios que o fluxo contínuo das mudanças nos coloca. (p. 288)

Sem dúvida, a docência é uma profissão complexa e multifacetada, que não tem um padrão para seguir (Lapo, 2010). Um educador/professor não se limita a ensinar os conteúdos do currículo, pois, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2009, p. 47). Também Roldão (2018b) partilha da mesma opinião, quando refere que a prática pedagógica exige não só competências científicas e técnicas, como também pedagógicas, pois, é necessário contribuir para a aprendizagem e não apenas transmitir conhecimento.

Como resposta ao caráter multifacetado da profissão docente, Paquay e Wagner (2001) defendem que o profissional do ensino deve ser: culto, técnico, prático artesão, prático reflexivo, ator social e pessoa. A cada uma dessas seis qualidades, como representa a Figura 7, são associadas as competências essenciais para a profissão.

Figura 7

Referencial de competências de um profissional do Ensino



Nota. Adaptado por Mesquita (2013b, p. 25), de Paquay e Wagner (2001).

O docente que queira ser bem-sucedido e crescer na sua profissão deve, realmente, considerar estas competências. É também essencial investigar ativamente, cooperar com os outros e refletir continuamente sobre a sua prática, procurando formas de a melhorar (Lapo & Flores, 2016). Este tem de “conceber, organizar, executar, avaliar e reformular o processo de ensino aprendizagem” (Antunes & Silva, 2015, p. 79), na procura de um ambiente propício ao desenvolvimento integral das/os crianças/alunos.

De mãos dadas com a flexibilidade e com a reflexão, devem estar a criatividade e a curiosidade. Sem curiosidade não existe procura, e sem procura o caminho para as novas

descobertas é ocultado, impedindo o ensino e a aprendizagem (Freire, 2009). Nesta linha de pensamento, importa reforçar a necessidade de abertura à mudança. O educador/professor não deve ter receio de arriscar e inovar, apresentando estratégias diversificadas que cativem os seus educandos (Perrenoud, 1995).

O educador/professor não tem de ser o melhor, tem de dar o seu melhor e trabalhar em função das/os crianças/alunos, assumindo a responsabilidade da sua profissão. Acima de tudo, tem de acreditar que pode fazer a diferença na vida dos seus educandos e tem de ser apaixonado pela sua profissão. Conforme Day (2004):

All effective teachers have a passion for their subject, a passion for their pupils and a passionate belief that who they are and how they teach can make a difference in their pupils' lives, both in the moment of teaching and in the days, weeks, months and even years afterwards. Passion is associated with enthusiasm, caring, commitment, and hope, which are themselves key characteristics of effectiveness in teaching. (p. 12)

2.1.1 | A Planificação como Chave da Intencionalidade Pedagógica

O processo educativo, para ser eficaz, tem de se basear numa ação diversificada, flexível e intencional. Contudo, nem sempre é fácil para o educador/professor dar resposta às especificidades de cada criança/aluno. É neste plano que se destaca a planificação como ferramenta pedagógica essencial na vida de um educador/professor.

Planificar “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (Zabalza, 1994, p. 47). É a tomada de decisões, de forma consciente, sobre a estrutura do processo pedagógico. A principal função da planificação “is to transform and modify

curriculum to fit the unique circumstances of each teaching situation” (Clark & Peterson, 1984, p. 24).

No processo de planificação, é necessário considerar o tempo, o espaço e os materiais disponíveis, mas também as distintas capacidades de aprendizagem dos educandos. Assim, os docentes devem ter em conta fatores como os que são apresentados na Figura 8 e questionar-se: “O que é importante que os alunos aprendam?”; “Que atividades devo proporcionar para que aprendam?”; “Como posso verificar se aprenderam o pretendido?” (Silva & Lopes, 2015, p. 5).

Figura 8

Fatores que influenciam a escolha das estratégias de ensino



Nota. Retirado de Silva e Lopes (2015, p. 54).

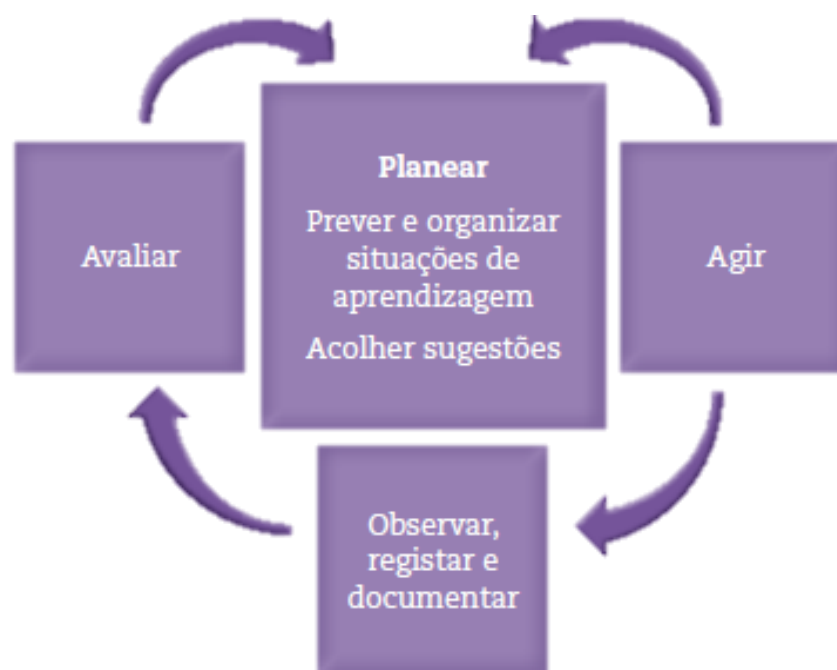
Apesar das questões e fatores apresentados serem especificamente direcionados a alunos, também se adequam ao contexto da EPE. Cardona et al. (2021) alertam que o/a educador/a deve “não só planear prioridades de aprendizagem para o grupo, mas também

prever como vai orientar e organizar o processo educativo, [...] como vai fazer e porquê, como vai avaliar a sua ação e as aprendizagens das crianças” (p. 72).

Enquanto planifica, o docente reflete sobre o impacto e a eficácia das suas estratégias no processo de aprendizagem das crianças/alunos. Do mesmo modo, considera as dificuldades/potencialidades do currículo, os materiais e atividades propícios à motivação, os apoios necessários e os métodos de avaliação (Ferreira, 2021). Assim, planificar implica avaliar, refletir e adaptar a ação pedagógica continuamente, face às respostas das/os crianças/alunos, como representa a Figura 9.

Figura 9

Ciclo de reflexão sobre a prática pedagógica



Nota. Retirado de Cardona et al. (2021, p. 65).

Em suma, planificar é um ato indissociável da prática educativa e a planificação é um dos elementos-chave da intencionalidade pedagógica, através da qual o professor/educador reflete e expõe com clareza os seus propósitos. A planificação faz

assim parte de um ciclo de reflexão que atribui sentido à prática, onde o educador/professor observa, regista, documenta, planifica e avalia (Silva et al., 2016). Neste, o docente segue as orientações e diretrizes curriculares, mas também considera as particularidades do seu grupo/turma. Conforme Cardona et al. (2021):

As sucessivas planificações e avaliações, que vão sendo feitas, terão sempre em conta as características próprias de cada grupo e de cada criança (e a sua evolução), e serão necessariamente flexíveis, concebendo de forma integradora a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo. (p. 76)

2.1.2 | A Avaliação como Essência da Ação Educativa

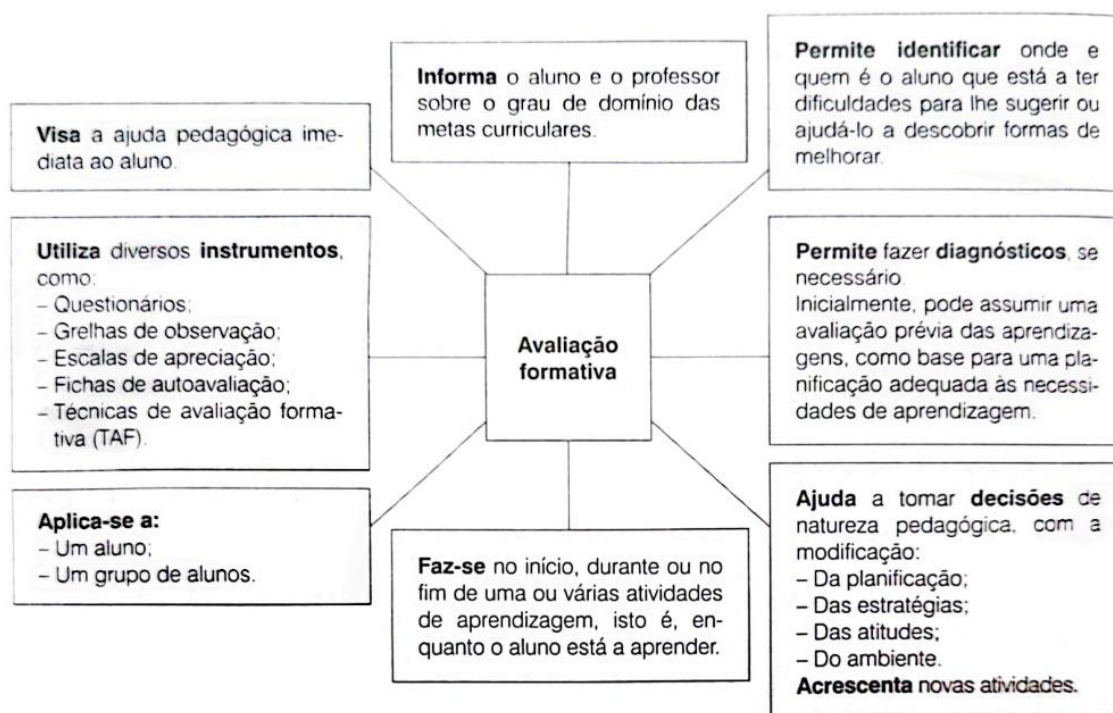
Como fora referido, a avaliação faz parte do processo de reflexão e análise da ação educativa. É ela que sustenta as escolhas na planificação que, por sua vez, conduzem a novas avaliações. “Por isso, planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Silva et al., 2016, p. 13).

Existem três modalidades de avaliação: a sumativa, com função certificativa (classifica as aprendizagens); a diagnóstica (reconhece os conhecimentos prévios); e a formativa, com função reguladora (verifica a eficácia das estratégias) (Zabalza, 1994; Gaspar & Roldão, 2007). A primeira, por si só, “representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do discurso didático” (Zabalza, 1994, p. 226), pois avaliar pressupõe detetar dificuldades e ajustar estratégias para melhorar a aprendizagem, não apenas classificar um resultado. Neste sentido, o foco, aqui, reverte para as avaliações diagnóstica e, principalmente, formativa.

Como demonstra a Figura 10, a avaliação formativa acarreta uma série de benefícios e, por isso, é considerada a principal modalidade de avaliação na prática educativa (Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, 2018).

Figura 10

Funções da avaliação formativa



Nota. Retirado de Lopes e Silva (2020, p. 14).

A avaliação é fundamental para que o educador/professor compreenda quais as competências dos elementos do seu grupo/turma e que caminho seguir para alcançar as aprendizagens desejadas (Cardona et al., 2021). Esta acompanha toda a ação e permite avaliar não só as aprendizagens das/os crianças/alunos como também as estratégias do docente. O Decreto-Lei n.º 241/2001, prevê que o profissional da educação avalie “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados,

bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (2001, p. 5573).

Tal como toda a ação educativa, a avaliação também deve ser flexível, diversificada e adaptada às necessidades de cada criança/aluno. Deste modo, o docente promove a inclusão e a diferenciação pedagógica, garantindo a avaliação equitativa (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

Em suma, a avaliação é um processo contínuo de reflexão e análise, essencial na ação educativa. Esta permite identificar conhecimentos prévios, diagnosticar dificuldades, ajustar a planificação e as estratégias, abrindo portas à construção de novas aprendizagens. “A avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2020, p. VII).

Capítulo 3 | Estratégias de Intervenção Pedagógica: Agir com Intenção

“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar” (Alves, 2004, p. 7).

O presente capítulo retrata alguns dos pressupostos que sustentaram as Práticas Pedagógicas I, II e III. Em contexto educativo, o clima afetivo é essencial para assegurar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, as histórias revelam-se ferramentas pedagógicas poderosas e a interdisciplinaridade promove uma visão mais ampla e real do mundo. Assim, aqui, são destacados estes três grandes pilares da minha *praxis*: o clima afetivo, as histórias infantis e a interdisciplinaridade.

3.1 | Educar com o Coração: Semear Sentimentos, Cultivar Afetos

De acordo com Wallon (1968), as emoções são manifestações afetivas e representam as primeiras formas de comunicação. Desde o seu nascimento, quando sentem desconforto ou prazer, os bebês apresentam sinais de necessidade afetiva. “Parece difícil não fazer depender da afetividade, como expressão de indisposição ou de bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal do lactante” (p. 141). Assim, a afetividade constitui um fator decisivo de sobrevivência para o ser humano.

Posteriormente, a afetividade adquire um caráter social, “passando a ser expressa por palavras e outras manifestações” (Alexandroff, 2012, p. 38). Através das interações sociais, a criança vai construindo a sua personalidade e desenvolvendo a sua identidade pessoal (Galvão, 1996). Além disso, como acrescentam Hohmann e Weikart (2003), são as interações, positivas ou negativas, que influenciam a visão da criança sobre o mundo.

Segundo Vygotsky (s.d.), citado por Oliveira (1992), a criança constrói o seu conhecimento através das vivências e das interações e, por isso, a cognição e a afetividade não podem ser vistas como dimensões isoladas. Aliás, existe uma relação de interdependência entre as duas, na medida em que “a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa” (Dantas, 1992, p. 90). Também para Piaget (1932), referido por Taille (1992), a afetividade e a razão influenciam-se mutuamente e as ações do ser humano constroem-se tendo por base estas duas dimensões.

No contexto educativo, os afetos representam um papel fundamental nas relações entre as crianças (Mendes, 2019, p. 212). A própria aprendizagem “está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir de interações sociais, num processo vincular” (Sarnoski, 2014, p. 8). Assim, na escola, cabe ao educador/professor criar oportunidades para que essas interações ocorram e para que o clima afetivo desabroche.

Frequentemente, o afeto é associado ao toque, mas afetividade não se limita ao contacto nem ao carinho físico (Sarnoski, 2014; Sousa et al., 2016). É possível demonstrar afeto, por exemplo, através de atitudes de respeito e reciprocidade. Para Lopes e Silva (2010) este também pode ser expresso por meio do elogio que “deverá consistir num reconhecimento sincero de um comportamento bem definido para que os alunos compreendam o que fizeram para obter reconhecimento por parte do professor” (p. 49).

Quando o educador/professor adequa as atividades às necessidades do grupo/turma, fornece ferramentas para que todos os elementos sejam bem-sucedidos, reconhece e respeita as individualidades e escuta as/os crianças/alunos, também opera com afetividade (Lopes & Silva, 2010; Sarnoski, 2014; Sousa et al., 2016). “Mesmo mantendo-se o contato corporal, como forma de carinho, falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem formas cognitivas de

vinculação afetiva” (Leite & Tassoni, 2007, p. 106). Assim, uma prática afetiva pode contemplar o carinho e o toque, mas vai muito além do contacto físico. Como em qualquer ação pedagógica, é necessário que exista intencionalidade, com vista a melhorar o rendimento, mas também o bem-estar socioemocional (Lopes & Silva, 2010).

“Todo o ser humano necessita de afeto, em sala de aula, não é diferente” (Sarnoski, 2014, p. 10). Quando uma criança se sente bem a sua predisposição para aprender aumenta. Mas para garantir o bem-estar, é necessário não só assegurar as necessidades físicas das/os crianças/alunos como também as afetivas (Silva et al, 2016). Importa, por isso, organizar um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e social, através de estratégias que facilitem as relações afetivas. Neste sentido, o desafio do educador/professor “é o de ser um parceiro na formação de um cidadão preparado para viver em sociedade” (Sousa et al., 2016, p. 172) e não apenas um transmissor de conhecimentos.

Torna-se claro que a educação deve ser um meio de desenvolver não só as capacidades cognitivas como também afetivas. Na escola, “o amor e o afeto serão determinantes para promover nos estudantes o interesse e a vontade de aprender” (Hofferer et al., 2021, p. 31). No mesmo sentido, Saltini (2022) alerta que a educação deve focar-se mais nos aspetos humanos e nas questões emocionais, pois, a preocupação com os conteúdos e técnicas ainda se sobrepõem às necessidades afetivas das/os crianças/alunos. O educador/professor deve “ser capaz de criar um clima de compreensão, afecto e aceitação, de alegria e desinibição expressiva” (Zabalza, 1992, p. 74), para que a/o criança/aluno se sinta acolhida/o e mantenha a sua postura natural.

Segundo Silva et al. (2016), as crianças devem desenvolver a capacidade de expressar as suas emoções e reconhecer os sentimentos dos outros. É preciso, no entanto, que o educador/professor acredite e valorize o papel da afetividade na prática educativa,

que deixe de se preocupar tanto com os conteúdos programáticos e que invista no bem-estar das/os crianças/alunos.

Delors (2010) defende que a educação baseia-se em quatro princípios: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Nestes, além de exaltar a importância dos saberes e das relações interpessoais, o autor também explica que a aprendizagem deve ser integral. A preparação para a vida social implica a construção de conhecimento científico, mas também requer o desenvolvimento de competências afetivas, de relacionamento interpessoal. Entre estas competências encontram-se a cooperação, a comunicação, a solidariedade, a tolerância, a empatia e o respeito (Martins et al., 2017).

O afeto é uma porta que se abre para o caminho da felicidade, permite uma melhor compreensão dos valores, das emoções e dos sentimentos e potencia a criação de amizades (Antunes, 2015). Mas este não se contrapõe à necessidade de ordem, regras e assertividade. Tal como anuncia Freire (2009): “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que a minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (p. 141).

É fundamental que exista um equilíbrio entre a afetividade e a autoridade. “O amor vem em primeiro lugar, é claro. Mas a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois sem ela não há limites” (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 13). Existe uma série de estratégias que o educador/professor pode aplicar quando as/os crianças/alunos não cumprem as regras ou ultrapassam algum limite: dar avisos, solicitar silêncio, pedir que façam uma pausa, conduzir ao pedido de desculpa, retirar brinquedos ou privar de algo, cancelar atividades prazerosas e atribuir tarefas adicionais. Para Silva e Lopes (2015), além dessas estratégias, os professores também podem recorrer à punição

simbólica, por exemplo, com a atribuição de pontos por mau comportamento. Porém, importa ter em atenção que existem punições que interferem com as relações afetivas, de carácter coercivo, como a utilização de ameaças e a imposição do poder, que devem ser evitadas (Lopes & Silva, 2010).

Quando o educador/professor alia a afetividade à autoridade, trabalha para a promoção do autocontrolo dos seus educandos. “É com uma atitude intermediária entre a afeição e a severidade que o educador, no seu envolvimento afetivo com a criança, pode chegar a uma paz harmoniosa” (Marchand, 1985, p. 96). As duas dimensões são fundamentais para promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Por um lado, a afetividade potencia um ambiente acolhedor e calmo, por outro, a autoridade permite a organização clara desse ambiente.

Ao longo das minhas práticas pedagógicas, empenhei-me em cultivar o afeto, tanto na minha interação com as/os crianças/alunos como nas relações entre as/os mesmas/os. Na PPI, no contexto da EPE, priorizei o trabalho cooperativo, por fomentar as relações interpessoais, e desenvolvi um projeto de I-A em torno das emoções e dos sentimentos, com vista a promover o clima afetivo e diminuir os conflitos entre as crianças. Já nas PPII e PPIII, embora não tenha sido tão evidente por meio de estratégias, mantive uma postura afetiva e tentei assegurar o clima acolhedor e harmonioso. Não faltaram os gestos e palavras de carinho, mas o afeto foi também contemplado de outras maneiras. Em todas as intervenções tive em consideração as necessidades e os interesses do/a grupo/turma, adaptei as minhas estratégias, escutei, elogiei e valorizei o esforço de cada criança/aluno.

Enquanto educadora/professora, tinha como propósito criar um ambiente que favorecesse o desenvolvimento integral e as aprendizagens significativas das/os crianças/alunos, cumprindo os objetivos estabelecidos. Porém, procurei fazê-lo de forma

harmoniosa, equilibrando a afetividade e a assertividade. Quis educar com o coração. “Não há educação sem amor. [...] Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar” (Freire, 2003, p. 15).

3.2 | Era uma vez... O Poder das Histórias na Infância

Para a criança, a literatura infantil é sempre algo que se vê, lê, ouve, sente e saboreia; é vida palpitante, é coração que bate ritmado, é transparência, olhar vítrico sobre si, sobre os outros, sobre o mundo. Com efeito, sempre que lê, ouve ou conta um texto, a criança imagina, sente, transborda de criatividade imaginativa e emotiva, porque, para ela, esse texto não é mera palavra; é vida. (Couto, 2003, p. 215)

A literatura infantil é um gênero literário direcionado especialmente para crianças, mas que não se restringe apenas a esse público, visto que também é apreciada pelos “mais velhos, que se vêem e revêem nos textos” (Couto, 2003, p. 214). É considerada uma manifestação artística, composta por histórias que relatam situações da natureza humana (Magalhães, 2003; Ribeiro & Oliveira, 2002). Esta oferece a oportunidade de contactar com diversas realidades simbólicas, ajudando a preparar as crianças para os desafios da vida social (Debus, 2003; Azevedo, 2004). Deste modo, a literatura infantil “facilita a compreensão de certos valores básicos da conduta humana e do convívio social” (Mesquita, 2013a, p. 179).

As histórias para a infância, além da função de entretenimento, também têm o objetivo de instruir o leitor, facilitando a expansão do conhecimento acerca do mundo (Azevedo & Balça, 2016). Estas “mostram-se boas não só para pensar, mas também para ensinar como proceder e agir em determinadas situações de vida” (Silva, 2003, p. 286).

Segundo Bastos (2010), a literatura infantil pode ser organizada em subgêneros, como demonstra a Tabela 3, dos quais o mais popular é o conto. Os contos, por sua vez, são narrativas curtas e simples, que, por norma, apresentam um contraste entre o bem e o mal (Ribeiro & Oliveira, 2002). Este contraste atribui sentido moral à história, visto que os comportamentos bons devem ser promovidos e os maus rejeitados (Silva, 2003).

Tabela 3

Subgêneros da literatura infantil

SUB-GÊNEROS	DEFINIÇÃO
Rimas e canções	Ideias sucintas expressas de forma ritmada, por vezes em cantigas. As canções folclóricas geralmente contam uma história com recurso a um padrão melódico.
Parábolas e Fábulas	Narrativas breves que descrevem um comportamento e que contêm uma moral explícita ou implícita. As parábolas geralmente têm personagens humanas, enquanto as fábulas têm personagens animais.
Contos	Narrativas que incluem personagens humanas ou animais que falam e uma estrutura directa com um desfecho que aponta claramente para o certo e o errado. <i>Folktales</i> estão mais associadas a pessoas comuns, animais falantes e sabedoria convencional, enquanto as <i>fairy tales</i> estão associadas sobretudo ao mágico e à realeza.
Mitos e Lendas	Narrativas que explicam porque ocorrem fenómenos naturais e cósmicos; quem são os nossos heróis e heroínas; que relações existem entre os deuses e os homens. Os mitos referem-se mais a outros mundos ou são mais abstractos; as lendas começam com um núcleo relacionado com a verdade e adquirem depois um cariz mais exagerado.

Nota. Retirado de Bastos (2010, p. 65).

De acordo com Mesquita (2013a), a partir de “contos maravilhosos, explicam-se à criança, de uma forma poética e estilizada, questões sobre a causa das coisas e a origem de certos comportamentos” (p. 178). Ou seja, apesar de cultivarem a fantasia, com elementos e situações mágicas (que atraem naturalmente as crianças), as narrativas

infantis retratam temas reais. “Frequentes vezes também, esta dimensão fantasiosa articula-se de forma humorística com a realidade, [...] com subtileza, alerta o leitor para pequenos/grandes problemas da vida” (Bastos, 2010, p. 127).

As histórias infantis, ajudam na superação de desafios e medos, facilitam a compreensão de sentimentos e desejos, beneficiam a formação da personalidade e permitem um crescimento mais saudável. Frequentemente, são narrativas da tradição oral, transmitidas ao longo do tempo, mas alteradas em função do contexto. Neste sentido, dão resposta aos desafios sociais emergentes e, por isso, as suas potencialidades são “tão válidas hoje como nos tempos do «Era uma vez...»” (Mesquita, 2013^a, p. 183).

No contexto educativo, importa criar oportunidades para que as crianças tenham contacto com histórias e textos literários de qualidade, “lendo-os, contando-os, mostrando-os... com grande expressividade e clareza, por forma a despertar [...] o desejo de aprender a ler” (Couto, 2003, p. 212). Conforme se consolidam os hábitos de leitura, o gosto e interesse pela leitura aumentam. Deste modo, o docente tem o dever de possibilitar a relação entre as crianças e os livros, com o intuito de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e da imaginação criativa, mas também para incentivar os hábitos de leitura e formar leitores fluentes. “Contar histórias às crianças aumenta as probabilidades de as transformar em «bons leitores» e redactores” (Ribeiro & Oliveira, 2002, p. 15).

O professor/educador desempenha um papel fundamental na construção desta relação, na medida em que se constitui um mediador entre as crianças e o texto, principalmente quando estas ainda não dominam o código escrito (Sardinha & Ferrinho, 2013). Frequentemente, as histórias chegam às crianças através da voz do educador/professor. Este tem a importante tarefa de escolher, interpretar e adaptar os textos ao/à seu/sua grupo/turma, quebrando as barreiras da faixa etária (Debus, 2003;

Sardinha & Machado, 2013). Contudo, para fomentar o gosto pelas histórias e livros, “importa que o educador/professor seja ele próprio um bom leitor, um leitor crítico, que saboreia as páginas que folheia e sente prazer em conversar/dialogar com os alunos sobre as leituras feitas” (Couto, 2003, p. 221).

Em suma, as histórias apelam ao gosto pela leitura e pela escrita, promovem a imaginação e fomentam a criatividade, mas também contribuem para a formação do caráter social e intelectual das crianças. Neste sentido, são consideradas ótimas ferramentas pedagógicas e devem ser promovidas pelo educador/professor em contexto educativo, com as diversas faixas etárias. “Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro” (Alves, 2004, p. 18).

Ao longo das minhas práticas pedagógicas procurei contemplar, com frequência, a literatura infantil. Na EPE recorri às histórias como ferramentas motivadoras, utilizando-as como ponto de partida na abordagem de novos temas. No 1.º ano do 1.º CEB os livros também tiveram uma presença assídua, servindo, muitas vezes, para incentivar a aprendizagem da leitura e da escrita. Já no 4.º ano do 1.º CEB, dada a extensão dos conteúdos curriculares, grande parte das vezes, foram trabalhados mais excertos textuais, apresentados de diversas formas (desde a utilização da voz ao uso de audiovisuais). Em todas as intervenções, apesar de existirem abordagens distintas, procurei sempre fazer das leituras das histórias e textos momentos aliciantes e dinâmicos, pois, a “magia que envolve o momento de contar vai desde [...] rituais, aos gestos, às inflexões de voz, às exclamações, e até às interpelações dirigidas aos ouvintes” (Ribeiro & Oliveira, 2002, p. 13).

Carrego em mim um amor eterno por histórias para a infância. Nelas encontro conforto, nostalgia e uma vastidão de outras sensações. Quando leio, deixo-me envolver pela imaginação e pela curiosidade, permitindo que as palavras tecidas em linhas e

entrelinhas me transportem para mundos fantásticos, repletos de magia e significados. Enquanto profissional de educação, ambiciono fomentar esse interesse também nas/nos crianças/alunos, promovendo o gosto pela leitura e impulsionando o seu desenvolvimento integral. Desejo que os livros ultrapassem a condição de objetos e se transformem em portais para novos mundos, descobertas, sentimentos e sonhos. Tal como afirma Couto (2003) “a literatura infantil é sempre a maior das maiores” (p. 215).

3.3 | A Interdisciplinaridade na Harmonia entre os Saberes: Pontes Facilitadoras no Caminho da Aprendizagem

Atualmente, o sistema educativo enfrenta alguns desafios relativos à fragmentação das áreas curriculares, onde as numerosas disciplinas apresentam limites bem acentuados que as separam umas das outras. Por certo que esta separação surgiu “da necessidade de sistematizar e organizar o conhecimento de forma a produzi-lo e a utilizá-lo melhor” (Paviani & Botomé, 1993, p. 18). Todavia, este plano fragmentado não é compatível com um mundo “cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo” (Thiesen, 2008, p. 550). Neste sentido, a divisão de conhecimentos deixa de corresponder às necessidades reais, uma vez que “a natureza dos problemas transborda os limites das áreas, das disciplinas do conhecimento” (Paviani & Botomé, 1993, p. 69).

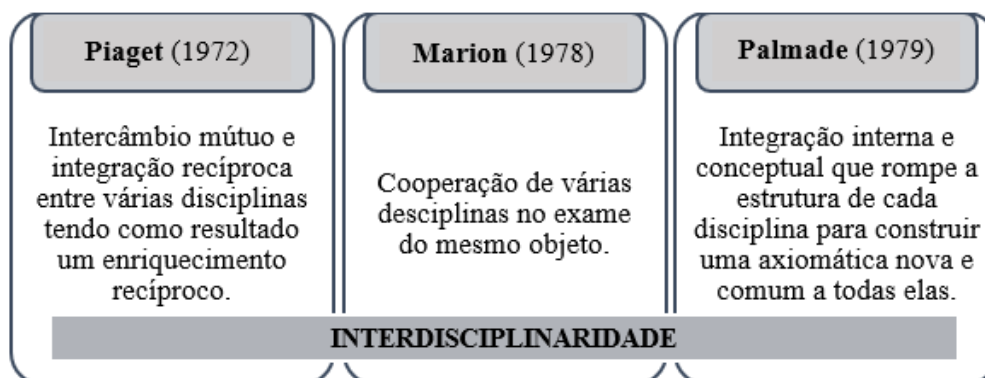
É preciso caminhar em direção à mudança, transformar e adequar o processo educativo às exigências da sociedade, atuar de forma consciente, eficaz, relevante e significativa. “É necessário ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras” (Pombo et al., 1994, p. 26). Para colmatar a fragmentação do saber, como consequência das vastas especializações, surge o tema da interdisciplinaridade (Abreu, 2014).

Trindade (2018) expressa que a valorização da interdisciplinaridade como objetivo curricular parte da necessidade de relacionar o conhecimento com a complexidade dos desafios culturais. Neste sentido, Dodge (2005) argumenta que os professores devem receber formação para serem capazes de apresentar estratégias diversificadas nas suas aulas, utilizando o trabalho cooperativo, a música, as artes visuais, a expressão dramática, os recursos multimídia e muito mais. Também Roldão e Almeida (2018) acrescentam que a interdisciplinaridade tem como principal objetivo criar “espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas cognitivas” (p. 42). Ou seja, o professor deve promover estratégias que envolvam a cooperação e a articulação de diversas áreas, para que os alunos trabalhem em conjunto e resolvam problemas complexos. Assim, aprendem uns com os outros enquanto constroem conhecimentos úteis para o contexto real.

Mas o que é a interdisciplinaridade? Segundo Pombo et al. (1994), não existe ainda um consenso sobre o seu conceito. “Ninguém sabe exactamente o que é a interdisciplinaridade” (p. 10). Contudo, os autores expõem três definições, apresentadas por Piaget (1972), Marion (1978) e Palmade (1979), sintetizadas na Figura 11.

Figura 11

Definições de interdisciplinaridade

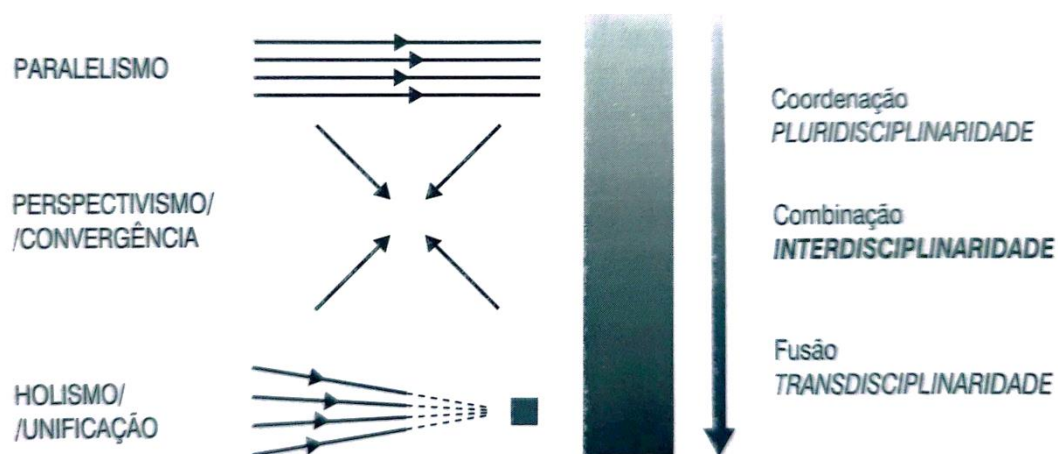


Nota. Adaptado de Pombo et al. (1994, p. 10).

Associadas à interdisciplinaridade são destacadas outras terminologias: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. O que as distingue são os “diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas” (Pombo et al., 1994, p. 11). Por um lado, a pluridisciplinaridade é associada a uma relação mínima entre duas ou mais disciplinas que partilham um tema comum, na qual existe alguma cooperação. Por outro, a transdisciplinaridade é entendida como “o nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar” (p. 13), é a dissolução das barreiras disciplinares, a real unificação/fusão dos saberes. Por sua vez, a interdisciplinaridade situa-se entre as duas, é “mais do que a pluridisciplinaridade e menos do que a transdisciplinaridade” (p. 11). Apesar das diferenças, como demonstra a Figura 12, todas fazem parte do mesmo processo progressivo de integração disciplinar.

Figura 12

Grau de integração das disciplinas



Nota. Retirado de Pombo et al. (1994, p. 39).

Fourez et al. (2008) reconhecem que em cada situação existe uma ligação implícita ou explícita de diferentes saberes. Estes também concordam que o género de relação varia, sendo possível distinguir práticas de justaposição, conexão, ou transferência de saberes.

Neste efeito, é possível considerar a interdisciplinaridade como a combinação entre duas ou mais disciplinas, para que, através da união de diferentes pontos de vista, se compreenda determinada situação (Pombo et al., 1994). Não se trata de uma simples coordenação, mas também não pressupõe fusão, é sim “uma combinação dos saberes” (p. 37). É um sentido de relação e diálogo entre o todo e as partes, que garante a construção do conhecimento global e a aproximação do real. O real, neste sentido, enquadra-se no paradigma sistémico, onde o mundo é visto como um conjunto de sistemas abertos, complexos e interativos (Thiesen, 2008; Fourez et al., 2008).

Considerando esta visão, por vezes, o trabalho concretizado na prática não corresponde efetivamente à interdisciplinaridade, pois, assiste-se a uma ligação artificial de disciplinas (Roldão, 2018a). No entanto, as tentativas de superar as barreiras disciplinares, por parte dos professores, devem ser valorizadas, pois são sinal de boa vontade, dedicação e esforço para melhorar as suas práticas e tornar as aprendizagens dos alunos mais significativas (Pombo et al., 1994).

A verdade é que “nenhum professor [...] se limita ao ensino estrito dos conteúdos programáticos da sua disciplina, porque o próprio facto de ensinar o obriga a ter que recorrer a exemplos e referências várias” e “todo o bom professor pratica, necessariamente, pelo menos alguma interdisciplinaridade” (Pombo et al., 1994, pp. 16-17). Assim, não é algo que tenhamos forçosamente de fazer, pois, já está a ser feita, quer queiramos ou não. Todavia, a interdisciplinaridade não deixa de ser um grande desafio para o docente, que tem de contornar as limitações do espaço (instalações e materiais

insuficientes), do tempo (horário rígido) e dos conteúdos programáticos (extensos e com carência de articulação horizontal¹). Aqui, entra o fator criativo do docente, uma vez que “a criatividade passa pela capacidade de conectar o desconectado” (Pais, 2019, p. 16).

Em suma, a interdisciplinaridade permite criar pontes entre domínios aparentemente afastados e oferece condições para ultrapassar a divisão provocada pelo pensamento analítico (Pombo et al., 1994). Possibilita criar uma harmonia entre diversas áreas de conhecimento, para que as/os crianças/alunos consigam interpretar e reconhecer o mundo como um todo. Além disso, uma visão ampliada atribui mais sentido aos objetos de estudo e cria um caminho para a construção de aprendizagens mais efetivas e significativas (Cohen & Fradique, 2018).

No decorrer das PPI, PPII e PPIII, também tentei contemplar esta articulação, entre as diversas áreas e disciplinas, para enriquecer a aprendizagem das/os crianças/alunos. Considero que na PPI a relação foi estabelecida com mais facilidade, quase naturalmente, uma vez que as crianças tinham de recorrer a competências das três áreas de conteúdo para concretizar as atividades propostas. Já na PPII e na PPIII, a interdisciplinaridade revelou-se um desafio maior, essencialmente pela extensão do conteúdo programático, facultado semanalmente (impossibilitando uma visão a longo prazo), e pela escassez de tempo. Ainda assim, procurei harmonizar as minhas intervenções, criando pontes e evitando quebras entre as disciplinas. Do mesmo modo, tentei relacionar os conteúdos com situações reais, para auxiliar na compreensão e atribuir mais significado às aprendizagens. Conforme Pombo (2004), “a interdisciplinaridade é um conceito quase mágico” (p. 29), que quebra barreiras e tem uma visão holística do

¹ Entenda-se por articulação horizontal a "harmonização e interação da aquisição de conhecimentos num mesmo patamar de aprendizagem, implicando a aquisição de diversas lentes para compreender o real, correspondentes às várias áreas do conhecimento" (Roldão, 2018c, p. 12).

mundo. Por isso, ambiciono continuar a trabalhar nesse sentido e melhorar a minha ação docente em função das/os crianças/alunos.

Capítulo 4 | Metodologia de Investigação-Ação

4.1 | Fundamentos da Investigação-Ação

No século XX, como consequência da abertura de mentalidades, surgiram movimentos sociais e políticos libertários por todo o mundo (Máximo-Esteves, 2008). A investigação deixou de ser uma tarefa que competia apenas aos investigadores externos e passou-se a valorizar os investigadores que se envolviam com as comunidades em estudo, visto que procuravam recolher informações fidedignas sem que houvesse grande interferência nos comportamentos do grupo que era observado (Bogdan & Biklen, 1994).

Este pensamento influenciou a evolução da Investigação-Ação (I-A) e do próprio processo educacional, pois, no âmbito da educação, passa a ser valorizado o professor-investigador, que utiliza “métodos científicos de experimentação e observação dos seus efeitos nas salas de aula” (Máximo-Esteves, 2008, p. 24) e está em constante formação. Assim, quando o professor-investigador deteta, na sua turma, um problema (ou potencialidade), cria e aplica estratégias de resolução (ou otimização) e, através da observação e análise de dados, reflete sobre os resultados da sua prática. É este processo de reflexão que permite a evolução profissional do professor, tendo por base a interligação e continuidade da ação, da investigação e da formação, tal como ilustra a Figura 13.

Figura 13*Triângulo de Lewin*

Nota. Retirado de Latorre (2005, p. 24).

Apesar de não existir uma definição exata de I-A, sabemos que é uma metodologia de natureza qualitativa, que implica o estudo de um problema social e envolve o investigador num processo de reflexão, pressupondo uma articulação entre a teoria e a prática, com o propósito de melhorar as condições ou resolver o problema em estudo (Latorre, 2005). Assim, no contexto educativo, a I-A é “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24).

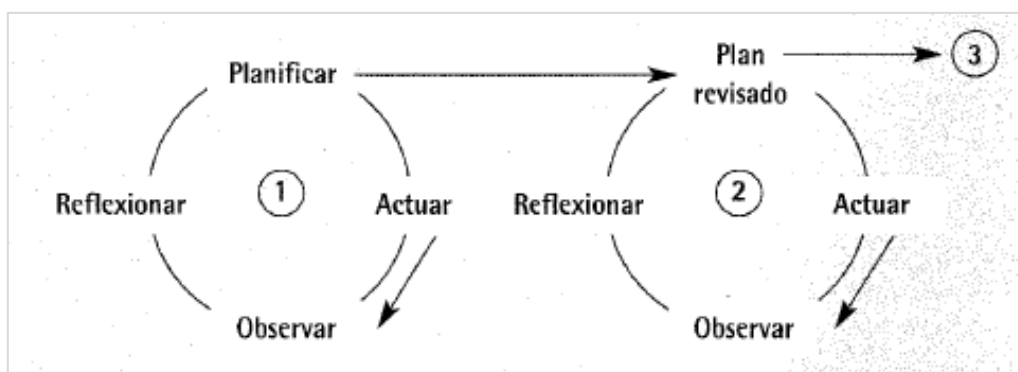
John Dewey (1859-1952) é reconhecido como um dos impulsionadores de ideias associadas à I-A. Porém, é, frequentemente, Kurt Lewin (1890-1947) que recebe o desígnio de pai desta metodologia, por ter consolidado o termo *action research* (Bento, 2015). Este definia a I-A como ciclos de ação reflexiva, compostos por três etapas: *planificación, acción e evaluación da acción*. Em primeiro lugar, era necessário definir um tema ou um problema, para o qual era definido um plano de ação. Com base nesse plano, eram verificadas as potencialidades e fragilidades, antes da passagem para a ação. Após

a ação, os resultados eram avaliados e o plano era reajustado, conforme necessário, dando-se início a um novo plano de ação (Latorre, 2005).

Nesta linha de pensamento, a I-A é exposta como um processo em espiral que alterna entre a ação e a reflexão. Esta desenvolve-se de forma contínua e segue uma sequência composta por *planificação, ação, observação e reflexão*, como ilustra a Figura 14. “Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Figura 14

Espiral de ciclos da Investigação-Ação



Nota. Retirado de Latorre (2005, p. 32).

Máximo-Esteves (2008) expressa que esta metodologia é um processo aberto, interativo e dinâmico, composto pelas seguintes fases: *Planear com flexibilidade* – definir estratégias para solucionar um problema; *Agir* – colocar essas estratégias em prática; *Refletir* – organizar os dados e refletir sobre os resultados; *Avaliar/validar* – verificar a eficácia das suas práticas; e *Dialogar* – apresentar os resultados e partilhar ideias com outros investigadores.

No âmbito da educação, a I-A começou a adquirir grande importância quando se procurou saber quais os aspetos que influenciavam o aproveitamento escolar das crianças, verificando-se que o contexto social era um fator importante para a aprendizagem. Os professores/educadores também começaram a encarar a I-A como uma aliada para o aperfeiçoamento das suas práticas, adotando a postura de investigadores ativos, em prol do bem-estar e das aprendizagens dos/as alunos/crianças (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, a I-A contribui para o crescimento profissional e satisfação pessoal do professor/educador, enquanto melhora as condições de aprendizagens das crianças (Sousa, 2009). Esta permite, não só melhorar e compreender a prática educativa, como também aprender com as consequências das mudanças (Kemmis & McTaggart, 1988).

Contudo, realizar uma I-A implica adquirir conhecimentos sobre a própria metodologia e sobre a problemática em estudo. É fundamental perceber em que consiste, para que serve e como se processa. Assim, respeitando a rigorosidade científica que este tipo de estudo exige, o investigador efetua a revisão da literatura, recorrendo à fundamentação teórica de autores devidamente verificados e relacionando os conhecimentos existentes com o seu estudo. Além disso, uma “boa revisão de literatura potencia a *credibilidade* da investigação” (Coutinho, 2011, p. 55).

É possível concluir que a I-A é uma ferramenta de conhecimento e mudança, a partir da qual o educador/professor consegue avaliar e aperfeiçoar a qualidade das suas práticas. Esta tem como intuito melhorar o ambiente educativo e facilitar as aprendizagens das crianças. Tendo em conta estes benefícios, ao longo das minhas práticas pedagógicas, procurei utilizar esta metodologia. Saliento que, apesar de só ter realizado um projeto de I-A na PPI, nas PPII e PPIII continuei a valorizar e a aplicar os mesmos princípios, nomeadamente a identificação de problemas e potencialidades, a planificação e implementação de estratégias e a avaliação e reflexão sobre os resultados.

4.2 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Ao longo da I-A, o investigador precisa recolher informações, de forma a visualizar e avaliar, com objetividade, os efeitos da sua intervenção. Segundo Coutinho (2011), são diversas as técnicas e instrumentos que facilitam esse trabalho.

Porém, a seleção das técnicas e instrumentos, num determinado estudo de I-A, dependerá do problema com o qual o investigador se depara no terreno (Máximo-Esteves, 2008). Assim, em primeiro lugar, é necessário recolher dados que permitam entender e analisar o contexto, possibilitando a criação de objetivos que visem uma mudança positiva (Sousa, 2009).

No âmbito do projeto de I-A realizado, no contexto da PPI, foram selecionadas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: a observação participante, as entrevistas informais, as produções das crianças, a análise documental, a revisão de literatura, o diário de bordo (DB) e os registos fotográficos. As mesmas técnicas e instrumentos também foram utilizados nas PPII e PPIII, ainda que sem a formalidade de um projeto de I-A.

4.2.1 | Observação Participante

A técnica de observação permite ao investigador recolher dados em primeira mão, sem influenciar a atividade natural do grupo/objeto em estudo. Esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Porém, enquanto observa, o investigador

recebe diversos estímulos e informações e, para evitar a dispersão do seu foco, deve ter sempre presente a questão que pretende trabalhar.

No contexto das minhas práticas pedagógicas, técnica de observação utilizada foi a observação participante. Esta tem a particularidade de envolver o investigador na comunidade que pretende estudar, “como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2009, p. 113). Apesar desse envolvimento, procurei não ser invasiva, salvaguardando o decurso normal dos acontecimentos e reconhecendo as crianças/alunos como atores principais da ação. Na observação participante, os observadores devem integrar-se na ação do grupo em estudo, “de modo a compreenderem essa actividade, mas sem serem, no entanto, admitidos no centro dessa actividade” (Fino, 2003, p. 108).

4.2.2 | Entrevistas Informais

A entrevista consiste numa conversa entre duas ou mais pessoas, das quais uma é o entrevistador que pretende recolher informação. Esta é uma das técnicas mais utilizadas para a recolha de dados, a nível da investigação social (Latorre, 2005).

Existem dois géneros de entrevista: formal e informal. A primeira caracteriza-se pela presença de uma estrutura rigorosa. Já a segunda ocorre espontaneamente e aproxima-se mais de uma conversa comum, distinguindo-se pela intencionalidade (Jorgensen, 1989). Estas podem ser utilizadas em simultâneo com outras técnicas de recolha de dados, tais como a observação participante e a análise documental (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao longo das minhas práticas pedagógicas, recorri, maioritariamente, a entrevistas informais, baseadas em diálogos com as equipas pedagógicas e com as crianças/alunos.

Contudo, numa fase inicial, senti necessidade de estruturar um guião com perguntas dirigidas à educadora/professora cooperante, visíveis na Figura 15, para obter informações específicas do/a grupo/turma.

Figura 15

Questões de orientação colocadas às cooperantes no início das práticas pedagógicas

- 1 - Como será organizado o horário da prática pedagógica?
- 2 - Por quantas crianças/alunos é composto o grupo/turma?
- 3 - Quais as idades das crianças/alunos?
- 4 - Existem casos com Necessidades de Saúde Especiais? Quais e que estratégias usar?
- 5 - Quais as principais potencialidades e fragilidades detetadas no grupo/turma?
- 6 - Quais os temas do Projeto Educativo de Escola e do Projeto Curricular de Grupo/Turma?
- 7 - Quais são os principais objetivos do Projeto Curricular de Grupo/Turma?
- 8 - Qual a metodologia privilegiada pela educadora/professora cooperante?
- 9 - Existe mais alguma particularidade a considerar no trabalho com este grupo/turma?

Estas questões foram uma mais-valia no início das práticas pedagógicas, uma vez que as cooperantes já acompanhavam e estavam familiarizadas com as características das/os crianças/alunos. Unir essa informação ao conhecimento que obtive no terreno possibilitou a planificação de estratégias de intervenção adequadas ao/à grupo/turma alvo.

Posteriormente, no decorrer dos estágios, as entrevistas informais e os diálogos (com o/a grupo/turma e com a respetiva equipa pedagógica) ofereceram *feedback* sobre a eficácia das estratégias utilizadas. No entanto, importa destacar um constrangimento desta técnica, com o qual me deparei: uma vez que os diálogos e entrevistas informais ocorreram durante as práticas, era impossível realizar um registo detalhado aquando da sua ocorrência, resultando na perda de detalhes e precisão.

4.2.3 | Produções das Crianças

Quando se desenvolvem práticas no âmbito da educação de infância, torna-se imprescindível analisar as produções e as respostas das crianças. Estas representam uma fonte de dados indispensável à compreensão das suas necessidades, dificuldades e potencialidades, bem à avaliação da eficácia das estratégias pedagógicas. Essas produções ajudam os educadores/professores a “compreenderem como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com os tópicos em questões complexas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Além de permitirem a reflexão sobre as necessidades das crianças e a eficácia das práticas educativas, as produções das crianças oferecem informações contínuas sobre a evolução das aprendizagens ao longo do tempo. Por essa razão, são um instrumento frequentemente utilizado para fins de avaliação (Máximo-Esteves, 2008).

Atendendo à sua importância, ao longo das três práticas pedagógicas, procurei sempre valorizar, não só a voz das/os crianças/alunos, como também os seus trabalhos/produções, com a intenção de adequar e melhorar a intervenção e facilitar as aprendizagens. Através das suas produções as/os crianças/alunos são capazes de expressar pensamentos ou ideias que não transparecem na oralidade. Contudo, importa referir que nem sempre foi fácil analisar estes instrumentos e que a sua avaliação foi, por vezes, um constrangimento. Esta sensação parte, essencialmente, da grande diversidade de produções, do carácter subjetivo da avaliação e da falta de critérios padronizados. Além disso, a atribuição de significados varia conforme o contexto e desenvolvimento pessoal de cada um, tornando o processo de análise e avaliação ainda mais complexo, suscetível a diferentes interpretações.

4.2.4 | Análise Documental

De acordo com Coutinho et al. (2009), a técnica de análise documental tem grande importância na I-A e “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (p. 373). Esses documentos fazem parte e contêm informações específicas do contexto em estudo.

A análise documental visa condensar a informação de documentos extensos, através da seleção de dados pertinentes para o estudo, com o intuito de facilitar a compreensão do contexto ou grupo-alvo da investigação. Nesta análise, o investigador deve procurar perceber “o tema central, as ideias, problemas, raciocínios e argumentações” (Sousa, 2009, p. 264) expressos nos documentos que consulta.

Em cada uma das intervenções pedagógicas, tive acesso a dois documentos de grande importância para a orientação da prática educativa: o PEE e o Projeto Curricular de Grupo/Turma (PCG/PCT). Realmente, a extensão destes documentos constituiu um constrangimento no momento da análise e condensação de informação. Porém, procurei extrair os dados que considerei mais relevantes, nomeadamente os temas de cada um, a caracterização física e social das instituições e dos grupos, os objetivos gerais e específicos, as potencialidades e fragilidades detetadas e as estratégias idealizadas. Estas informações, apresentadas no início dos capítulos 5, 6 e 7, serviram de alicerce para a criação das estratégias que implementei nas práticas.

4.2.5 | Diários de Bordo

O diário de bordo “representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-

investigador” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Este é um dos instrumentos de investigação mais recomendados, devido ao seu forte carácter descritivo, interpretativo e reflexivo.

Brazão (2007) esclarece que o DB é construído a partir da observação participante dos investigadores “diaristas”, que descrevem “as actividades de rotina, factos marcantes, descobertas inéditas, incidentes significativos, reuniões, leituras, problemas, conflitos, etc.” (p. 293). Segundo este autor, no ensino, o diário de bordo pode ser visto como:

- Instrumento de formação profissional, pois, permite melhorar as técnicas pedagógicas através da reflexão sobre as práticas;
- Método de pesquisa, visto facilitar a análise de determinadas situações através dos registos;
- Dispositivo de ação, no sentido de possibilitar a planificação e mudança das intervenções pedagógicas, com base na avaliação de resultados.

Nas palavras de Latorre (2005), o diário de um investigador, no âmbito da I-A, é descrito da seguinte forma:

El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica. El diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una «dimensión del estado de ánimo» a la acción humana. (pp. 60-61)

No decorrer das minhas práticas pedagógicas, foram redigidos DB reflexivos, com enfoque nos resultados e na avaliação das estratégias implementadas, em relação às respostas das/os crianças/alunos. Saliento que esta avaliação reflexiva foi enriquecida

pelo *feedback* contínuo da orientadora científica de cada prática, após as suas leituras e análises detalhadas.

Sem dúvida, os DB constituíram um grande apoio para a realização deste relatório. Contudo, a sua elaboração foi uma tarefa complexa e morosa. Durante a intervenção, foram apenas concretizadas breves notas escritas que, juntamente com os registos fotográficos, serviram de suporte à sua redação (Amado, 2014). Idealmente, deveriam ser redigidos após cada dia de prática, mas, devido à sua complexidade, tal nem sempre foi possível. Considero que o grande constrangimento dos DB foi o tempo necessário à sua elaboração. Além disso, a par deste processo escrito intenso, era necessário pensar e planificar novas estratégias, bem como preparar os recursos e materiais necessários à sua implementação.

4.2.6 | Registos Fotográficos

Os registos fotográficos são cada vez mais populares no âmbito da I-A, pois, representam uma boa fonte de dados. Estes têm “como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91) os contextos, as ações e as produções das crianças, e, para facilitar consultas, devem ser bem organizados e datados.

As fotografias podem ser utilizadas para documentar ações e comprovar situações, servindo como evidência de determinado acontecimento (Latorre, 2005). Estas representam um grande suporte à investigação qualitativa, uma vez que “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são fortemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). Mesmo que só por si a fotografia não forneça muitos dados, em conjunto com outros registos é uma grande fonte de informação e simplifica a recolha de informação factual.

No decorrer das práticas pedagógicas, foram realizados registos fotográficos que enriqueceram os testemunhos presentes no DB. Estes funcionaram como auxiliares de memória e facilitaram a avaliação das intervenções e das produções das/os crianças/alunos. Porém, nem sempre foi possível captar os momentos desejados, para não interferir ou interromper a ação.

Com o intuito de salvaguardar a privacidade das crianças, elaborei pedidos de autorização de recolha de imagens a todos os encarregados de educação, com garantia de que estas serviriam apenas para fins académicos. Ainda que tenham sido favoravelmente concedidas todas as autorizações, existiu o cuidado de proteger as/os crianças/alunos, através da ocultação dos rostos, nomes e qualquer outro indício que pudesse revelar as suas identidades.

4.3 | Método de Análise e Tratamento de Dados

A análise de dados consiste na organização e interpretação da informação recolhida ao longo do estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Porém, trata-se de um processo complexo, uma vez que o carácter qualitativo da investigação faz com que exista “uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida [...] por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (Coutinho, 2011, p. 192). Para facilitar essa interpretação e análise é necessário reduzir e organizar a informação.

Os dados podem ser apresentados em forma de relatos, fotografias, objetos, desenhos, gravações, etc. Cabe ao investigador organizar e dar significado ao material recolhido, tornando-o compreensível (Bogdan & Biklen, 1994). Com este processo, o investigador tenta encontrar “o que se esconde sob a aparente realidade, [...] o que

querem dizer em profundidade certas afirmações/constatações aparentemente superficiais” (Coutinho, 2011, p. 196). Importa destacar que, durante o tratamento de dados qualitativos, as interpretações devem passar por um processo de refinação, para que os resultados da investigação sejam válidos no seu contexto e para que se criem estudos fidedignos (Máximo-Esteves, 2008).

Uma das técnicas que viabiliza a credibilidade da análise qualitativa é a triangulação (Bento, 2015). Esta, consiste no cruzamento de “múltiplas fontes de dados que apoiam a robustez de interpretação e conclusões na investigação qualitativa” (p. 86). Assim, a triangulação permite validar e melhorar a confiabilidade dos resultados da análise e confere qualidade à investigação. Além disso, esta oferece ao investigador uma visão mais crítica sobre os dados recolhidos, ajudando-o a fortalecer a sua pesquisa, a evitar conclusões precipitadas e a corrigir possíveis preconceitos.

Em suma, após a recolha de dados, é necessário não só organizá-los e interpretá-los, como também compará-los entre si e com outras fontes. Este processo, principalmente num estudo de carácter qualitativo, é moroso e trabalhoso, não só a nível da organização dos dados como também na sua interpretação. Contudo, esta análise deve ser encarada “como uma série de decisões e tarefas, em vez de ser vista como um imenso esforço de interpretação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Nas práticas pedagógicas, foi possível recolher dados (a partir das técnicas e instrumentos mencionados anteriormente), analisar e tirar conclusões. Para garantir a conformidade das minhas interpretações, senti também a necessidade de efetuar triangulações, comparando informações recolhidas (pelas fotografias, textos, desenhos) e cruzando-as com documentos orientadores e de fundamentação teórica. Este processo permitiu criar estratégias que iam ao encontro das necessidades do/a grupo/turma em

estudo, tendo por base a promoção da afetividade, a motivação para aprender e a dinamização variada de conteúdos programáticos.

Durante o processo de análise e tratamento de dados para a elaboração do presente relatório, verifiquei que, de facto, um dos grandes constrangimentos foi a organização e redução da informação recolhida, principalmente, pela elevada quantidade de estratégias desenvolvidas e pela extensão dos DB. Além disso, quando é feita tamanha seleção, naturalmente, a visão externa sobre o estudo fica amplamente reduzida. Porém, tentei destacar e refletir sobre os aspetos mais relevantes, apoiando-me na articulação com fundamentos teóricos, para viabilizar e conferir qualidade ao meu trabalho.

**Parte II | Intervenção Pedagógica:
Excertos do Meu Percorso**

Capítulo 5 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 670).

O presente capítulo incide sobre a partilha refletida da PPI, desenvolvida na Educação Pré-Escolar, com um grupo heterogéneo de 19 crianças. Esta decorreu de 10 de outubro a 07 de dezembro de 2022, com 15 horas de observação participante e 120 horas de intervenção pedagógica, distribuídas por 5 horas diárias, com horário estabelecido das 08h00 às 13h00, às segundas e terças-feiras, e das 09h00 às 16h00 (com 2 horas de intervalo), às quartas-feiras.

Neste, apresento a contextualização do ambiente educativo da PPI, o Projeto de I-A e respetiva avaliação, as estratégias e os momentos de aprendizagem, o projeto com a comunidade educativa e a reflexão crítica desta prática.

5.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo é “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 5). Assim, podemos

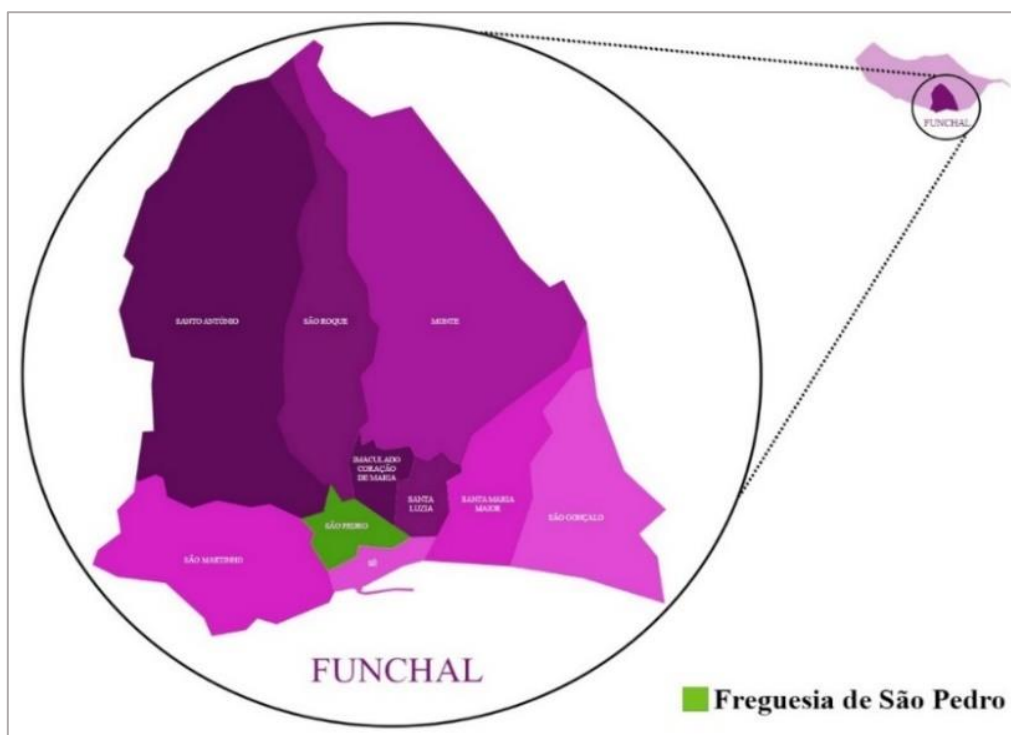
dizer que a qualidade do ambiente educativo está dependente dos diversos fatores físicos, materiais e sociais que o compõem.

Considerando a importância do ambiente educativo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é da máxima relevância investigar e considerar as características do meio, da instituição educativa, da sala e do grupo envolvido, a fim de se averiguar, avaliar e adequar as práticas pedagógicas.

5.1.1 | Caracterização do Meio Envolverte

Existe uma relação de interdependência e influência entre o estabelecimento educativo, o meio envolvente e a sociedade, pois, o estabelecimento educativo organiza-se-á tendo em conta o contexto do meio no qual está inserido e ambos (estabelecimento educativo e meio envolvente) reger-se-ão pelas necessidades da sociedade (Silva et al., 2016).

A instituição onde decorreu a PPI localiza-se no concelho do Funchal, na freguesia de São Pedro. Esta freguesia conta com 1,49 km² de área e encontra-se a 182 metros de altitude (do nível médio do mar). Situada no litoral sul da ilha, como ilustra a Figura 16, faz fronteira com as freguesias da Sé, de São Martinho, de Santo António, de São Roque, do Imaculado Conceição de Maria e de Santa Luzia.

Figura 16*Freguesia de São Pedro, Funchal*

Nota. Adaptado de <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/sao-pedro/>.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), pelos Censos de 2021 (atualizados a 23 de novembro de 2022), nesta freguesia, residiam 7204 pessoas (aproximadamente 6,81% dos residentes do concelho), das quais 866 eram crianças dos 0 aos 14 anos (cerca de 12,02% da população da freguesia). São Pedro contava ainda com 2047 núcleos familiares, sendo que 304 tinham pelo menos um filho menor de 6 anos.

Esta zona urbanística é considerada uma das mais habitadas do Funchal e possui um grande valor histórico e patrimonial. Junto ao edifício, onde decorreu esta primeira intervenção pedagógica, encontravam-se diversos prédios habitacionais, alguns estabelecimentos de restauração e comércio local (minimercados, frutarias, padarias, cafés, etc.), a Junta de Freguesia de São Pedro, a Fortaleza de São João Baptista do Pico, o Jardim da Fortaleza do Pico e o Parque Infantil da Fortaleza. Tirando partido da

proximidade destes locais, este estabelecimento educativo tinha a possibilidade de promover, com mais frequência, atividades fora do infantário, contribuindo para uma maior ligação com a comunidade e com o meio envolvente.

Além dos mencionados, existiam outros pontos de interesse, nos arredores desta instituição, tais como: Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira; Biblioteca Municipal do Funchal, Casa Museu Frederico Freitas, Centro Cívico e Cultural de Santa Clara - Universo de Memórias João Carlos Abreu, Colégio dos Jesuítas, Convento de Santa Clara, Igreja de São Pedro, Museu da Quinta das Cruzes, Museu de História Natural do Funchal, Piscinas Olímpicas da Penteadá, Quinta de São Roque e Universidade da Madeira. Esta grande variedade de prestação de serviços permite enriquecer significativamente as ações pedagógicas e, por sua vez, melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças.

5.1.2 | Caraterização do Estabelecimento Educativo

O estabelecimento educativo deve ser organizado de modo a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, mas também para criar oportunidades de formação para os adultos. É também imperativo realizar a caraterização do estabelecimento, pois, cada um possui “as suas características próprias e uma especificidade que decorre da rede em que está incluído (pública, privada solidária ou privada cooperativa), da dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe, diferenciando-se ainda pelos níveis educativos que engloba” (Silva et al., 2016, p. 23).

De acordo com os dados consultados no PEE (2022-2026), este estabelecimento é uma Associação de Beneficência, fundada a 4 de julho de 1902, com o intuito de acolher crianças abandonadas e auxiliar as mais desfavorecidas. Inicialmente, operava-se como

um Internato, mas foi convertida em Creche e Jardim de Infância e, em 1996, o edifício foi oficialmente inaugurado, com esse fim.

À data da minha intervenção, o espaço era gerido e administrado por 1 Assembleia Geral, 1 Direção e 1 Conselho Fiscal, compostos, cada um, por 3 membros (Presidente, Vice-Presidente e Secretária), e contava com a colaboração de 1 coordenadora, 2 administrativas, 1 rececionista, 17 educadoras, 38 auxiliares de ação educativa, 14 auxiliares de limpeza, 2 auxiliares de cozinha e 1 chefe de cozinha, que, em equipa, trabalhavam em prol do bem-estar e segurança das crianças.

O edifício de 2 pisos estava cercado por um muro que garantia a proteção e segurança das crianças, quando estas brincavam na extensa área exterior. Já no interior, este estabelecimento encontrava-se dividido em duas valências: Creche e Jardim de Infância. Somavam um total de 18 salas, 9 salas de Creche, 3 salas de Transição e 6 salas de Jardim de Infância, cada uma com a sua designação e ilustração, alusivas aos animais.

Ao 1.º piso era possível aceder por meio de uma rampa ou por escadas, que liga a estrada à porta principal, ou por uma porta lateral de serviço. O acesso ao 2.º piso era feito através de escadas pelo interior. Na Tabela 4, organizei os espaços físicos que compoñham o estabelecimento, de acordo com os 2 pisos.

Tabela 4*Organização dos espaços do estabelecimento educativo da PPI*

1.º PISO	<ul style="list-style-type: none"> ● 9 salas de Creche; ● 2 salas de Transição; ● 2 salas de Jardim de Infância; ● Hall de entrada (espaço acolhedor com decoração colorida, baseada em contos clássicos infantis); ● Recepção; ● Secretaria / Papelaria; ● Sala das Educadoras; ● 3 casas de banho; ● Área de brincadeira da Creche (exterior às salas da valência, protegida com cancela de madeira); * ● Piscina (espaço descoberto); * ● Refeitório (ligado à cozinha e ao Salão Polivalente; zona ampla e iluminada, com várias mesas e cadeiras para as crianças, armários de apoio e dois lavatórios); * ● Cozinha industrial (onde eram preparadas as refeições das crianças); ● Salão Polivalente (espaço amplo e coberto, com uma televisão, um rádio e materiais de Educação Física; onde eram acolhidas as crianças até às 08h00 e onde se realizavam as aulas de Educação Física quando as condições meteorológicas não eram favoráveis); * ● Recreio do “Labirinto” (ligado ao Salão Polivalente; área exterior ampla, com piso revestido de tartan, pneus, 2 casinhas, 2 escorregas e “cavalos de baloiço”; espaço de eleição para a atividade física orientada); * ● Horta (no espaço do recreio do “Labirinto”); * ● Jardim; * ● Acesso à cave de arrumação (com mesas, cadeiras, armários, materiais de Educação Física e Expressão Musical, etc.); ● Espaço restrito aos colaboradores (com casa de banho, cacifos, cozinha e 2 despensas), lavandaria, sala de tratamento de roupa e terraço;
2.º PISO	<ul style="list-style-type: none"> ● 1 sala de Transição; ● 4 salas de Jardim de Infância; ● Gabinete da Direção; ● Gabinete da Coordenação; ● Recreio da “Abóbada” (espaço amplo descoberto, revestido com tartan; equipado com colchões, mesas, casinhas, escorrega e arrecadação com diversos materiais propícios à atividade física - bolas, arcos, cordas, etc.); * ● Lavandaria (com acesso pela área de serviço); ● Sala de tratamento de roupa (junto à lavandaria); ● Terraço (destinado à secagem da roupa).

Nota. Os espaços assinalados com * eram partilhados por várias salas.

Tendo em conta que alguns espaços deste estabelecimento, visíveis na Figura 17, eram de uso comum, era fundamental que a equipa educativa fizesse a gestão dos mesmos, estipulando horários de utilização para cada sala. Importa referir que o recreio da “Abóbada” era destinado às crianças das salas do 2.º piso, enquanto o recreio do “Labirinto” era partilhado pelas crianças das salas do 1.º piso. Acrescento ainda que cada sala tinha uma varanda e cada duas partilhavam uma casa de banho (com exceção de uma sala de Transição que tinha casa de banho de uso exclusivo).

Figura 17

Espaços de uso comum do estabelecimento da PPI



5.1.2.1 | Projeto Educativo

Segundo a LBSE (1986), cabe aos estabelecimentos educativos a grande responsabilidade de fazer uma gestão mais flexível e adaptada do currículo às necessidades específicas do contexto. Esta flexibilidade e adaptação torna-se possível através da elaboração e execução de documentos como o PEE.

O PEE (2022-2026) da instituição onde decorreu a PPI foi elaborado pela respetiva equipa educativa e apresentava um tema relacionado com a Educação para a Cidadania. Este tema derivou da identificação de problemas e características a nível do

contexto social, considerando as necessidades e interesses das crianças, das famílias, da equipa educativa e da comunidade.

Durante a elaboração do PEE, foram realizados inquéritos aos encarregados de educação, sobre a relevância do tema. A partir das respostas, a equipa educativa verificou que estes eram a favor de promover a cidadania, trabalhar as emoções e desenvolver valores (respeito pelo outro e pela Natureza, autoestima, amizade, igualdade, partilha, etc.). Assim, foram definidas as prioridades (Emoções, Valores e Educação Ambiental) e traçados os objetivos gerais, específicos e as estratégias, expostos na Tabela 5.

Tabela 5

Objetivos gerais e específicos e estratégias do PEE da PPI

OBJETIVOS	
Gerais	Específicos
<ul style="list-style-type: none"> ● Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; ● Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores; ● Criar condições de promoção do sucesso educativo a todas as crianças; ● Estimular o desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características e necessidades individuais e fomentando aprendizagens significativas; ● Promover o desenvolvimento da inteligência emocional; ● Inculcar o respeito pelo meio ambiente; ● Aprender a trabalhar em grupo, cooperando de forma coordenada; ● Educar na verdade, com responsabilidade, amor e respeito pelo seu semelhante; ● Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos; ● Promover uma educação para a cidadania, onde as crianças aprendam a intervir de uma forma ativa e crítica; ● Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança/família; ● Estimular a vivência em grupo; ● Inculcar nas crianças valores de partilha e ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar e (re)conhecer, em si e nos outros as emoções básicas; ● Cooperar em diversas atividades; ● Interiorizar atitudes de respeito e solidariedade para com os outros; ● Compreender e valorizar as consequências dos próprios atos; ● Desenvolver atitudes positivas face ao amor e à amizade; ● Reconhecer e identificar sentimentos e expressá-los através da arte corporal e da música; ● Compreender e manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente; ● Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e não vivos; ● Conhecer e distinguir os animais de acordo com as suas características (locomção, alimentação, revestimento, habitat); ● Compreender os cuidados necessários à preservação da vida; ● Conhecer as partes constituintes de uma planta; ● Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais; ● Reconhecer a importância e praticar a política dos três “R” (reduzir, reutilizar e reciclar).
ESTRATÉGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> ● Favorecer o relacionamento interpessoal e afetivo, ajudando a criança a afirmar-se no grupo; ● Explorar diferentes formas de expressão artística; ● Realizar atividades que suscitem a partilha, cooperação, solidariedade, respeito e igualdade; ● Valorizar as diferentes iniciativas individuais e de grupo; ● Incentivar a interajuda; ● Aproveitar momentos de brincadeira espontânea e/ou orientada para abordar uma temática e/ou promover novos hábitos; ● Envolver a família nas abordagens da instituição; ● Realizar atividades que promovam o contacto com novas experiências tendo em conta as temáticas abordadas. 	

Nota. Dados consultados no PEE (2022-2026).

5.1.3 | Caracterização do Espaço Pedagógico na Educação Pré-Escolar

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 26).

A sala da EPE era ampla, arejada e colorida, como é possível verificar na Figura 18. As paredes tinham placares de cortiça, onde estavam expostos trabalhos das crianças, folhas de registos e informações relevantes. O chão desta sala era revestido por um material plástico, resistente e de fácil lavagem.

Figura 18

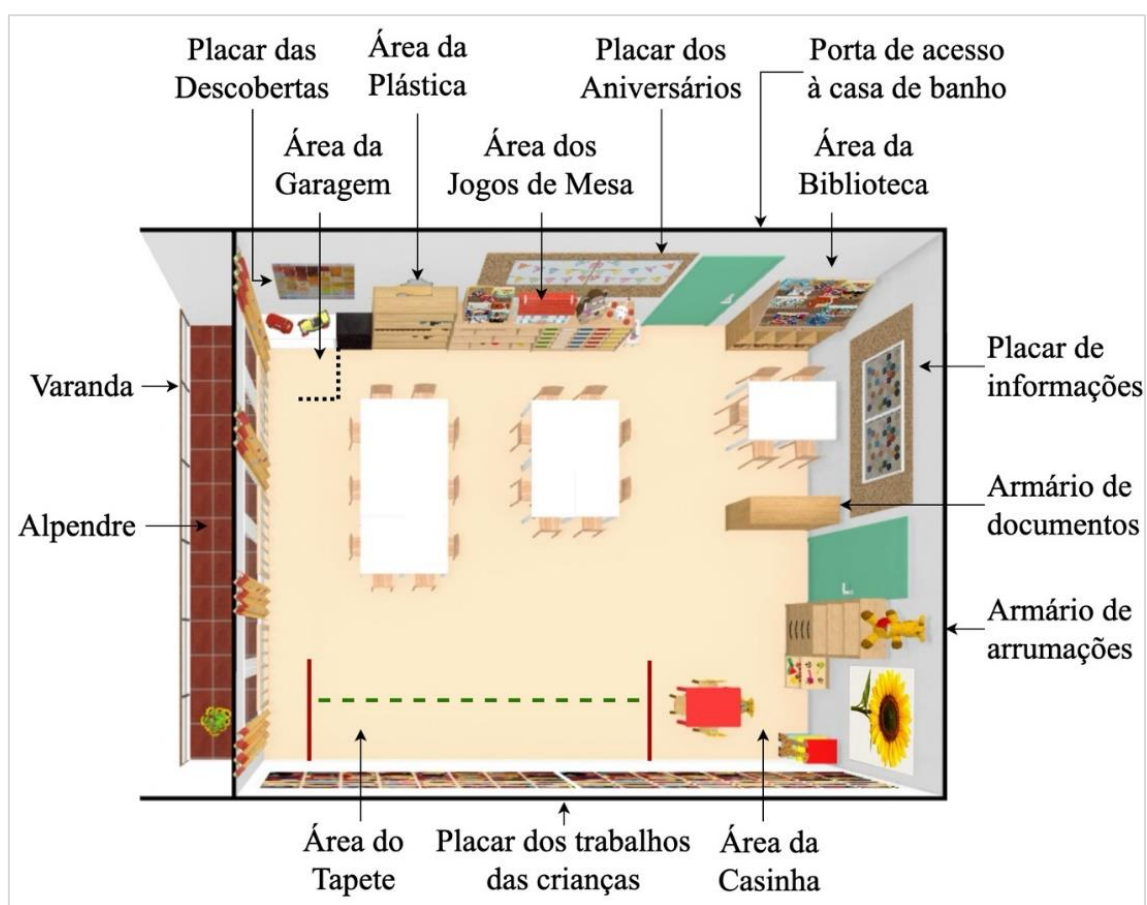
Sala da Educação Pré-Escolar



Como ilustra a Figura 19, tinha três portas envidraçadas, que permitiam a entrada de ar e luz natural na sala e ofereciam acesso a um alpendre com varanda, duas mesas no espaço central e diversas áreas. Além do *tapete* (área de estimulação), existiam mais cinco áreas (*cantinhos*), identificadas com os respetivos nomes: *plástica*, *garagem*, *jogos de mesa*, *biblioteca* e *casinha*.

Figura 19

Planta da sala da Educação Pré-Escolar



Nota. Elaborada por I. Moura no programa *FloorPlanner*.

Todas as áreas eram de fácil acesso às crianças e permitiam o uso autónomo dos recursos. Na Tabela 6 é possível verificar, de maneira sintetizada, a capacidade e a organização de cada uma.

Tabela 6

Organização das áreas da sala da Educação Pré-Escolar

<p>Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para 5 crianças; • Situada entre a área da garagem e a dos jogos de mesa; • Continha um armário de arrumação, com diversos materiais de artes visuais (folhas, cores de cera, lápis de cor, desenhos para colorir, plasticina, materiais de modelagem e aventais), e contava com o apoio de três grandes mesas. 	<p>Garagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para 4 crianças; • Situada junto de uma das portas de acesso ao alpendre, ao lado da área da plástica; • Continha um pequeno móvel com carros de diversas formas, cores e tamanhos, duas pistas de construir (uma em madeira e outra em plástico) e duas caixas de arrumação. 	<p>Jogos de Mesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para 6 crianças; • Situada entre a área da plástica e a porta de acesso à casa de banho; • Partilhava o apoio das três mesas, com as áreas da plástica e da biblioteca, e continha um armário com uma vasta diversidade de jogos (jogos de encaixe, lego, jogos de enfiamento, puzzles, dominós, jogos de construção, etc.). 
<p>Biblioteca (ou cantinho da leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para 5 crianças; • Situada junto à parede, num recanto da sala, por ser uma zona mais reservada e calma; • Contava com o apoio das três mesas, mas, por questões de proximidade, existia preferência pela mais pequena; • Continha uma série de histórias, adequadas às idades das crianças do grupo, arrumadas numa estante de fácil acesso. 	<p>Casinha (ou cantinho faz de conta),</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para 4 crianças; • Situada no lado esquerdo da sala; • Continha diversos objetos (um fogão, uma mesa com quatro cadeiras, talheres, pratos, copos, chávenas, panelas; uma mala de médicos, um berço com bebés e várias peças de vestuário), que pretendiam representar os utensílios do quotidiano. 	<p>Tapete (ou zona de estimulação)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não possuía limites de lotação; • Não continha qualquer tipo de material (porém poderiam ser utilizados materiais de outros cantinhos nos momentos de brincadeiras livres); • Situada entre a casinha e as janelas; • Área retangular, delimitada por fitas autocolantes presas ao chão; • Espaço onde o grupo se reunia, para o acolhimento e para a concretização das atividades pedagógicas orientadas. 

As três mesas que existiam, de 5, 8 e 10 lugares, eram utilizadas nos momentos de brincadeira livre, na hora do “sumo” (reforço da manhã) e em atividades orientadas. Para controlar a lotação dos *cantinhos*, ao escolher a área de brincadeira, cada criança colocava a sua fotografia num cartão com o limite estabelecido (a ordem de escolha era aleatória). As áreas da *plástica* e da *garagem* eram frequentemente as primeiras a ter

lotação completa (sendo a *plástica* a preferencial), seguidas dos *jogos de mesa*. Já a área da *casinha* raramente ficava preenchida e a *biblioteca*, por vezes, nem chegava a ser selecionada por nenhuma criança, como se verifica pelo registo do DB da Figura 20.

Figura 20

Diário de Bordo, I. Moura, terça-feira, 18 de outubro de 2022

O primeiro *cantinho* a ficar preenchido foi, novamente, o *cantinho da Plástica*, seguido pelo da *Garagem*. A *Casinha* foi escolhida por apenas duas crianças e as restantes ficaram nos *Jogos de Mesa*. O *cantinho da Leitura* não foi selecionado.

DB PPI, 18 de outubro de 2022, 1.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

À entrada da sala, estavam afixadas informações relevantes para a orientação dos adultos e das crianças (planificação mensal, quadro de medicamentos, horários das terapias e das atividades extracurriculares, contactos das outras salas do estabelecimento, folha de presenças e regras da sala), como ilustra a Figura 21. Existiam também dois armários com materiais de apoio (fotografias, contactos, babetes, copos e jarro de água, etc.) e documentos (fichas individuais das crianças, autorizações, etc.).

Figura 21

Placar de informações da sala da Educação Pré-Escolar



Entre esta e a sala vizinha, existia um espaço de arrumação para os catres (colocados na sala apenas na hora do sono) e uma casa de banho partilhada, visível na Figura 22. Os horários de utilização da casa de banho eram organizados pelas equipas de ambas as salas, para facilitar o processo de higiene.

Figura 22

Casa de banho partilhada da Educação Pré-Escolar



No exterior da sala estavam os cacifos das crianças, visíveis na Figura 23, devidamente identificados. Estes serviam para guardar os objetos pessoais de cada uma (geralmente, continham uma muda de roupa, casaco e chapéu).

Figura 23

Cacifos das crianças da Educação Pré-Escolar



Junto à porta, estava um horário visual pertencente a uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). A respeito desta, existia uma preocupação acrescida na escolha e disposição dos materiais, tendo em conta as suas particularidades (“trepava” os móveis, empurrava e puxava equipamentos de grandes dimensões). Assim, para garantir a segurança de todos, eram sempre averiguados os cenários possíveis e as condições, antes de serem introduzidos novos equipamentos ou materiais na sala. “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 26).

A parede intitulada “Os Nossos Trabalhos” servia para expor e dar visibilidade às produções das crianças, como mostra a Figura 24. As OCEPE expressam que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Silva et al., 2016, p. 26). Além disso, quando o/a educador/as faz esta exposição permite que “todas as crianças do grupo observem as produções realizadas, dialoguem sobre as mesmas, apresentem as suas opiniões e se apropriem das mesmas” (Botelho & Dias, 2021, p. 60).

Figura 24

Parede com exposição de produções das crianças da Educação Pré-escolar



De um modo geral, a sala encontrava-se bem organizada e dispunha de materiais de qualidade, variados, resistentes, apelativos e adequados. Porém, considero que o *cantinho da plástica* ainda possuía muitas limitações: alguns materiais de grande interesse (tintas, pinceis, carimbos, colas, etc.) encontravam-se fechados, num armário de acesso restrito à educadora, e o uso da plasticina (muito apreciada pelas crianças) era extremamente regulado pelos adultos.

5.1.4 | Organização do Tempo Pedagógico na Educação Pré-Escolar

A fim de promover um bom ambiente educativo na sala, o/a educador/a deve considerar não só a organização do espaço, como também a organização do tempo. Neste sentido, são criadas rotinas que contribuem para a estabilidade e segurança das crianças. “Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27).

A rotina do grupo da EPE iniciava-se 07h45 (com a abertura do infantário), e terminava pelas 18h30. Os horários eram definidos pela equipa educativa, que procurava estruturar, da melhor maneira, os tempos de partilha dos espaços comuns. Porém, cada educadora tinha autonomia para adaptar a rotina, conforme as necessidades das suas crianças, sem que isso prejudicasse ou invalidasse os direitos e as atividades dos outros grupos. Desta forma, na Tabela 7 é possível visualizar a organização da rotina da sala da EPE.

Tabela 7*Rotina da sala da Educação Pré-Escolar*

		Alterações notadas	
07h45 – 09h30	Acolhimento das crianças		
09h30 – 09h45	Reforço da manhã (fruta + bolacha)		
09h45 – 10h00	Acolhimento no <i>tapete</i>		
10h00 – 10h45	Atividade orientada (sala)		
10h45 – 11h00	Higiene (wc)		
11h00 – 11h45	Brincadeiras livres (recreio da abóbada)		
11h45 – 12h30	Almoço (refeitório)		
12h30 – 13h00	Higiene (wc)		
13h00 – 14h30	Repouso (sala)		13h00 – 15h00
14h30 – 15h00	Levantar/higiene (sala/wc)		15h00 – 15h30
15h00 – 16h00	Brincadeiras livres (<i>cantinhos</i>)		15h30 – 16h00
16h00 – 16h30	Lanche (refeitório)		
16h30 – 16h45	Higiene (wc)		
16h45 – 17h30	Brincadeiras livres (recreio do labirinto)		
17h30 – 17h45	Higiene (wc)		
17h45 – 18h30	Brincadeiras livres (salão polivalente)		

Nota. Dados retirados do Plano Curricular de Grupo e alterações detetadas durante a PPI.

A gestão e organização do tempo é indispensável para o bom funcionamento e aproveitamento dos espaços, principalmente quando se trata de áreas partilhadas, com a sobreposição de horários. Como referi, a casa de banho era partilhada e, por isso, os dois grupos cruzavam-se com frequência. Então, as educadoras ajustavam os horários de higiene e orientavam as crianças, a fim de evitar ajuntamentos.

A rotina, além de pedagógica, quer-se flexível, pois, dentro de cada grupo existem inúmeras particularidades e cada criança tem o seu ritmo. Cabe ao/à educador/a organizar e adaptar o tempo de forma a tirar partido dos diversos momentos da rotina, com vista a proporcionar oportunidades de aprendizagens ricas em diversidade e intencionalidade. “Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que

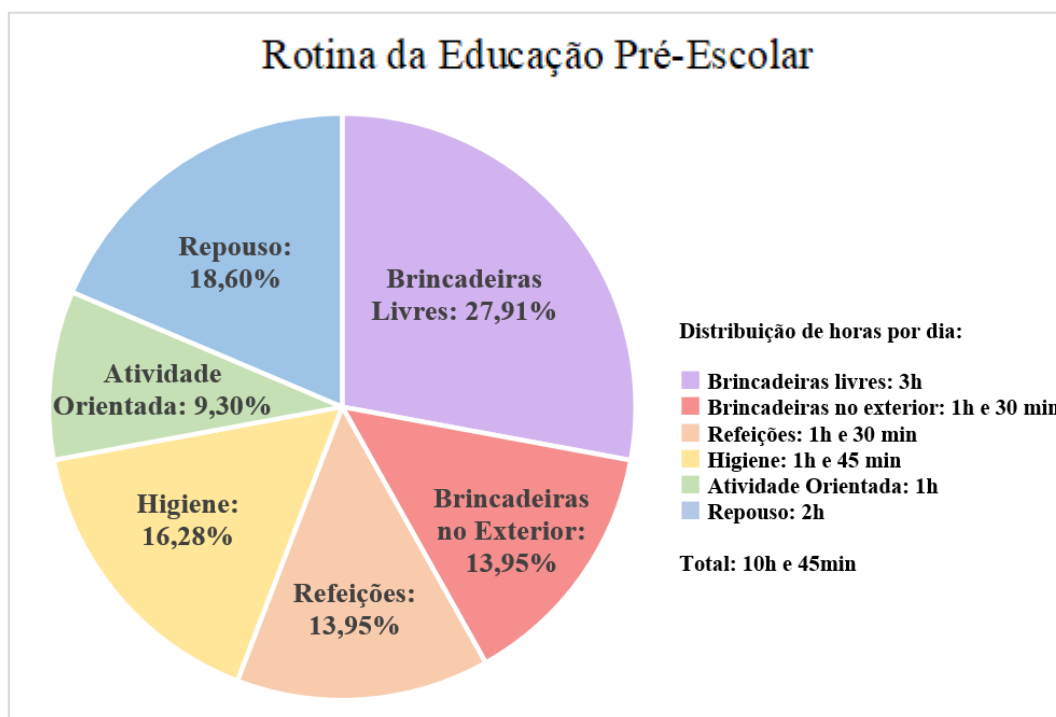
os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo” (Silva et al., 2016, p. 27)

Como é possível verificar na tabela da rotina, notei algumas alterações durante a minha intervenção. A decisão de prolongar o tempo de repouso partiu da educadora e deveu-se à dificuldade de algumas crianças em adormecer e à importância do sono nestas idades. Esta alteração implicou um atraso na restante rotina (no “levantar” e na higiene) e encurtou o tempo de brincadeira antes do lanche.

Em suma, tal como ilustra a Figura 25, por dia, eram oferecidas, às crianças da EPE, 4h e 30 minutos para brincadeiras livres, das quais 1h e 30 minutos eram no exterior. As atividades orientadas tinham, geralmente, 1h de duração. A higiene ocupava 1h e 45 minutos do tempo diário, as refeições 1h e 30 minutos e o repouso cerca de 2h.

Figura 25

Organização percentual dos momentos da rotina do grupo da Educação Pré-Escolar



Para além da rotina, existiam ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular, como a Educação Física e a Expressão Musical (para esta última não existia docente ou horário, por isso, a atividade encontrava-se suspensa no momento da minha intervenção pedagógica). A Educação Física realizava-se às quartas-feiras, das 10h30 às 11h00, sobre a orientação de uma professora convidada, no *Recreio do Labirinto* ou no *Salão Polivalente*. No que concerne às Atividades de Enriquecimento Curricular facultativas (mediante pagamento mensal extra), à data da realização da PPI, existiam diversas opções como Futebol, Natação, Yoga, Dança e Inglês, expressas na Tabela 8.

Tabela 8

Atividades de enriquecimento curricular facultativas para a Educação Pré-Escolar

Atividade	Horário	Local	N.º de crianças inscritas
Futebol	Segunda-feira das 10h00 às 10h50	Recreio do “Labirinto”	1
Natação	Segunda-feira das 15h00 às 15h45	Piscinas da Penteada	5
Yoga	Segunda-feira das 16h30 às 17h15	Sala “Pandas”	1
Dança	Terça-feira das 15h20 às 16h00	Salão Polivalente	7
Inglês	Quinta-feira das 09h00 às 10h00	Refeitório	6

Nota. A mesma criança pode ser contabilizada em atividades distintas.

Nesta sala, existia ainda acompanhamento especializado para a criança com PEA. Deste modo, às terças-feiras esta criança tinha o acompanhamento de uma educadora de educação especial e quartas-feiras era acompanhada por uma terapeuta da fala e por uma terapeuta ocupacional. Os horários das terapias variavam e eram ajustados em conjunto com a equipa de educação especial. Para esta criança fora criado o horário visual, com a rotina da sala, exposto na Figura 26. Com a orientação de um adulto da sala, a criança retirava do horário as ilustrações (presas com velcro) que correspondiam à ação que ia executar, para que esta tomasse consciência da existência de uma sequência de acontecimentos.

Figura 26

Horário visual da criança com PEA



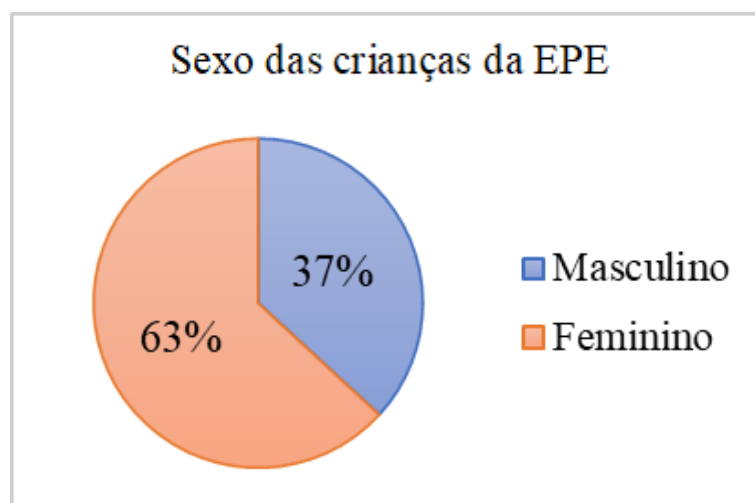
5.1.5 | Caracterização do Grupo da Educação Pré-Escolar

Organizar um ambiente educativo de qualidade implica conhecer as crianças que dele fazem parte. Deste modo, o/a educador deve planificar e adaptar a sua prática “em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (Silva et al., 2016, p. 10).

O grupo com o qual desenvolvi a minha PPI era heterogéneo, composto por 19 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Das 19 crianças, 7 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino, como representa a Figura 27.

Figura 27

Percentagem de crianças dos sexos masculino e feminino do grupo da EPE



Parte do grupo já era acompanhado pela mesma educadora desde os quatro meses de idade, na Creche (10 bebés). Com a passagem para uma sala de Transição, aumentou para 15 crianças, mas 3 deixaram a instituição. Já, no Jardim de Infância, às 12, juntaram-se outras 7 crianças (6 provenientes de outra sala de Transição e 1 de outra instituição). Assim, 19 crianças, 1 educadora e 2 auxiliares, compunham o grupo da EPE.

Este grupo apresentava diversas particularidades: 2 crianças tinham grandes dificuldades na articulação das palavras (frequentavam terapia da fala); 1 nascera prematura e tinha complicações alimentares (rejeitava muitos alimentos e ingeria pouca quantidade); 1 com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), diagnosticada com PEA e comorbidade em hiperatividade. Esta última era acompanhada por terapeutas (ocupacional e da fala) e tomava medicação (com prescrição médica) para dormir.

A caracterização do grupo foi feita com base nas diferentes áreas e domínios das OCEPE (2016), com o intuito de identificar as competências adquiridas, aspetos a serem melhorados, dificuldades e potencialidades. Segundo Silva et al. (2016), são as Áreas de Conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do

Mundo) que remetem “para os fundamentos e princípios para toda a educação de infância” (p. 6).

A área de Formação Pessoal e Social “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p. 6). A área de Expressão e Comunicação é a única área dividida por domínios (Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática) e é “entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 6). Já a área do Conhecimento do Mundo “é uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 6). Para facilitar a perceção destas três áreas, organizei as competências deste grupo na Tabela 9.

Tabela 9

Competências das crianças da Educação Pré-Escolar por Áreas de Conteúdo

ÁREAS DE CONTEÚDO	
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> ● Autonomia: eram autónomas na higiene pessoal (lavar as mãos, escovar os dentes e limpar-se) e na participação em tarefas da rotina como distribuição dos lanches, limpeza do espaço e formação do <i>comboio</i> (fila organizada de crianças para efetuar deslocações); ● Alimentação: comiam sozinhas, com colher, mas eram muito seletivas com os alimentos; ● Regras: compreendiam as regras, mas tinham dificuldades em cumpri-las, sendo necessária a intervenção constante do adulto; ● Interações sociais: originavam conflitos e disputas (verbais e físicos) por brinquedos e objetos, conduzindo a elevados níveis de frustração; manifestavam preferências, não só pelos tipos de brincadeira, como pelas amizades e formações de grupo. ● Atividades orientadas: demonstravam interesse e atenção; participavam e conseguiam manter-se concentradas durante longos períodos (leitura de histórias ou canções); manifestavam, com segurança, conhecimentos e opiniões; ● Sensibilidade pela diferença: tinham atenção às necessidades da criança com PEA, mostrando, por iniciativa própria, atitudes de apoio, proteção, respeito e compreensão.
Expressão e Comunicação	<p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tinham a motricidade grossa bem desenvolvida; ● Utilizavam o corpo na sua totalidade e de forma coordenada, demonstrando segurança na locomoção e sendo capazes de executar agilmente os movimentos; ● Aderiam às atividades de cariz mais físico e dinâmico com grande empenho e alegria; ● Motricidade fina: seguravam o lápis em pinça e revelavam bastante controlo sobre os movimentos do pulso; <p>Educação Artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Revelaram forte interesse por atividades de pintura e modelagem; <p>Demonstraram gosto pelas atividades de cariz musical;</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Utilizavam a linguagem para expressarem sentimentos e desejos e partilhar experiências familiares; ● Demonstravam vontade de aprender novos vocábulos e repetiam as palavras apresentadas; ● Reconheciam que era possível escrever aquilo que era dito e dizer o que estava escrito; <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conseguiram reconhecer formas geométricas, identificando-as em diversos objetos do quotidiano; ● Eram capazes de seriar e ordenar conjuntos; ● Faziam contagem progressiva (a maioria até 20, sem erros até 10).
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> ● Mostravam muita curiosidade e entusiasmo perante novos desafios e experiências; ● Faziam perguntas acerca de acontecimentos que observavam e tinham interesse em aprender sempre mais; ● Eram capazes de reconhecer os órgãos sexuais masculino e feminino, identificando diferenças e semelhanças; ● Reconheciam e identificavam as estações do ano e as suas características; ● Identificavam animais, enumerando atributos físicos e particularidades dos mesmos; ● Manifestavam curiosidade por tudo o que lhes rodeava; ● Estavam motivadas a aprender sobre a biodiversidade; ● Observavam, questionavam, criticavam, tomavam iniciativas, faziam as suas próprias ilações e procuravam aprofundar os conhecimentos nas suas áreas de interesse.

Nota. Dados obtidos pela observação direta e pelas conversas informais com a educadora.

No geral, era um grupo muito ativo e alegre, com crianças sociáveis que gostavam de dar e receber afeto, principalmente por parte dos adultos. Quando tinham algum comportamento menos adequado e eram chamadas à atenção, pediam desculpa e ofereciam um gesto de carinho (beijo ou abraço). Eram capazes de reconhecer as suas

emoções e as dos outros e expressavam, muitas vezes, os seus sentimentos, com declarações como “Gosto muito de ti.”.

A respeito da área de Expressão e Comunicação, importa destacar que as atividades artísticas, especialmente a pintura e a modelagem, e musicais eram muito apreciadas. O grupo teve oportunidade de experimentar diversas técnicas artísticas (pintura com cotonetes, giz, impressão digital e espuma, decalque, colagem e modelagem em barro) mostrando entusiasmo em todas elas. As canções fizeram parte de vários momentos do dia (atividades e rotina) e enriqueceram a PPI. Estas permitiram o trabalho com valores, proporcionaram oportunidades de interação lúdicas e educativas e foram utilizadas como estratégia de retorno à calma.

O gosto pelas histórias também era muito evidente, assim como pelas dramatizações e teatros de fantoches. No decorrer da PPI, por livre iniciativa, as crianças começaram a solicitar leituras no *cantinho da leitura*, aumentando gradualmente a popularidade dessa área.

A partir das características e interesses deste grupo, foi criada uma lista de necessidades e potencialidades de acordo com as três áreas, expressas na Tabela 10.

Tabela 10

Necessidades e potencialidades do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar

NECESSIDADES	POTENCIALIDADES
Área de Formação Pessoal e Social	
<ul style="list-style-type: none"> ● Ter cuidado pessoal e saúde (lavagem das mãos antes e após as refeições e após utilizar a casa de banho); ● Respeitar as regras; ● Ser cordial (utilizar “com licença”, “obrigada”, “por favor” e “desculpa”); ● Tentar resolver conflitos autonomamente utilizando a linguagem; ● Expressar ideias e dar sugestões; ● Saber esperar pela sua vez e respeitar a vez do outro. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Afetividade e relações bem estabelecidas com os adultos; ● Vontade de agradar e receber elogios por parte do adulto e dos outros; ● Reconhecimento de comportamentos menos adequados; ● Reconhecimento de sentimentos e emoções.
Área de Expressão e Comunicação	
Educação Física	
<ul style="list-style-type: none"> ● Controlar e coordenar o próprio corpo; ● Explorar posições e movimentos; ● Seguir instruções nos jogos de motricidade global; ● Segurar corretamente o lápis; ● Pintar dentro dos limites; ● Desabotoar e abotoar botões; ● Utilizar corretamente o garfo e a faca. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Gosto pelas atividades físicas; ● Envolvimento e gosto pelos jogos; ● Participação e gosto pelas atividades de expressões.
Educação Artística	
<ul style="list-style-type: none"> ● Seguir instruções simples de trabalho; ● Desenhar a figura humana com cabeça, tronco e membros; ● Utilizar corretamente técnicas e materiais; ● Representar com a cor correta a figura humana e os objetos; ● Utilizar corretamente a tesoura. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Gosto em explorar objetos do quotidiano; ● Gosto pela dramatização e imitação de ações do quotidiano; ● Gosto em experimentar novas técnicas e explorar diferentes materiais; ● Gosto em aprender novas canções e coreografias; ● Gosto em dançar livremente ou em pares.
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> ● Articular melhor as palavras; ● Pronunciar palavras e frases cada vez mais complexas e perceptíveis; ● Enriquecer o vocabulário; ● Participar em conversas de grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Gosto em ouvir o conto de histórias; ● Gosto em folhear livros; ● Capacidade de concentração e atenção.
Matemática	
<ul style="list-style-type: none"> ● Classificar os objetos quanto à cor, forma e tamanho; ● Perceber semelhanças e diferenças entre objetos; ● Selecionar o número correto de objetos pedidos (quantidades); ● Adquirir noções espaço-temporais. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Gosto pela exploração de objetos novos; ● Capacidade de observação e dedução.
Área do Conhecimento do Mundo	
<ul style="list-style-type: none"> ● Experimentar atividades sensoriais; ● Conhecer alimentos saudáveis e não saudáveis; ● Conhecer e participar em vivências e eventos do meio social e cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Curiosidade sobre o mundo que rodeia; ● Interesse pelas tarefas desempenhadas pelo adulto; ● Gosto pela exploração de materiais e objetos.

Saliento que, apesar de existirem algumas características que, por norma, indicam fases do desenvolvimento das crianças conforme a sua faixa etária, não existe um padrão exato e rigoroso a ser seguido. Cada criança é um ser único, com capacidades, dificuldades e potencialidades particulares. Além disso, são muitos os fatores que

influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, desde psicológicos, a socioculturais e biográficos.

5.1.5.1 | Projeto Curricular de Grupo

O PCG apresentava um tema relacionado com emoções, afetos e valores. Neste, a educadora procurou adaptar os objetivos do PEE às necessidades do seu grupo e reafirmar a importância de trabalhar as emoções, uma vez que o desenvolvimento emocional permite o conhecimento próprio e dos outros, facilita as interações e melhora a qualidade das relações.

O PCG expressava algumas preocupações face à decadência das habilidades socioafetivas. Certamente, a evolução tecnológica oferece muitas benesses, mas também cria fragilidades. As crianças (e adultos) da era tecnológica estão tão dependentes das tecnologias (computador, telemóvel, tablet, etc.) que as abstraem da realidade. Assim, uma poderosa ferramenta, que tem o poder de conectar pessoas de pontos opostos no mundo, é também capaz de distanciar aqueles que se encontram mais perto. “A conexão nas redes nos aproxima e integra, mas nos isola do ambiente, das pessoas e da realidade que fisicamente habitamos” (Kenski, 2020, p. 19). Neste sentido, o PCG ambicionava promover um ambiente rico em interações e afeto. Para tal, foram definidos objetivos e estratégias diversificadas, apresentadas na Tabela 11.

Tabela 11*Objetivos gerais e estratégias do PCG da PPI*

OBJETIVOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover o desenvolvimento pessoal, emocional e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; ● Despertar a curiosidade, o pensamento crítico e a vontade de aprender; ● Promover a conscientização da criança de si enquanto ser social e emocional e proporcionar-lhe ferramentas para uma eficaz gestão emocional de si e dos outros; ● Potenciar as capacidades de cooperação, autonomia e responsabilidade; ● Fomentar o desenvolvimento integral da criança, respeitando o ritmo individual de cada um, acionando capacidades afetivas e cognitivas; ● Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.
ESTRATÉGIAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Valorizar o trabalho das crianças através de exposições; ● Dialogar sobre diferentes temas ou situações do interesse das crianças; ● Ler contos infantis; ● Contar, recontar e dramatizar histórias; ● Explorar e descrever livros e imagens; ● Aplicar diversas técnicas de artes visuais; ● Cantar canções mimadas; ● Valorizar as crianças pelas suas vitórias; ● Realizar atividades que envolvam a participação da família; ● Trabalhar e vivenciar as épocas festivas; ● Semear e cuidar de plantas; ● Convidar associações de apoio a pessoas com necessidades especiais; ● Apresentar atividades desafiadoras e diversificadas.

Nota. Informações adaptadas a partir dos dados do PCG.

Como forma de motivar e promover a participação das crianças, a educadora do grupo decidiu recorrer ao jogo como principal instrumento de trabalho, pois, o carácter lúdico das atividades tornava-as mais atrativas, prazerosas e significativas. Como refere Silva (2016), “no que se refere ao desenvolvimento infantil, a prática de atividades lúdicas se revela o cerne de um desenvolvimento mais harmonioso e com aprendizagens mais significativas por parte das crianças” (pp. 5-6).

A avaliação era de carácter formativo (contínuo) e individual, em registo escrito, apresentada aos encarregados de educação no fim de dois períodos (fim de dezembro e junho). Silva et al. (2016) explicam que a avaliação é um processo de reflexão e análise que permite compreender a evolução das crianças e melhorar a prática pedagógica. Esta

possibilita identificar potencialidades e fragilidades, criar estratégias e dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem (Lopes & Silva, 2020).

5.2 | Projeto de Investigação-Ação

O projeto de Investigação-Ação, aqui apresentado, decorreu ao longo de nove semanas, entre os dias 10 de outubro e 07 de dezembro de 2022, durante o tempo de estágio na PPI, na valência de Educação Pré-Escolar. Neste período, como é possível observar no cronograma da Tabela 12, foram consideradas as fases da I-A: planejar, agir, refletir e avaliar (Máximo-Esteves, 2008).

Tabela 12

Cronograma do Projeto de I-A da Sala de Educação Pré-Escolar

CRONOGRAMA										
FASES	PROCEDIMENTOS	Duração								
		out.				nov.				dez.
		1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª	9.ª
Planear	Observação									
	Identificação do problema									
	Formulação da questão									
	Revisão preliminar da literatura									
	Definição de estratégias									
Agir	Operacionalização das estratégias									
Refletir	Recolha e análise de dados									
Avaliar	Apresentação dos resultados									

A primeira semana correspondeu ao tempo de observação participante, essencial para conhecer a rotina, a dinâmica, os interesses e as necessidades das crianças. Além da observação, foram realizadas entrevistas informais à educadora cooperante, para melhor conhecer o grupo. A definição e a implementação de estratégias tiveram em conta um

problema detetado inicialmente e outras fragilidades/potencialidades notadas, posteriormente, a partir da minha análise e reflexão dos dados recolhidos.

A intencionalidade pedagógica implica reflexão. Quando reflete, o/a educador/a é capaz de “tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva et al., 2016, p. 5). Ao longo da PPI, mesmo após a definição e implementação das estratégias, continuei a recolher informação, a refletir e a avaliar os resultados, para melhorar as minhas intervenções e ir ao encontro das reais necessidades das crianças.

5.2.1 | Enquadramento do Problema

No âmbito da PPI, deparei-me com crianças ativas e sociáveis que, rapidamente, fizeram com que me sentisse integrada e acolhida. Era frequentemente chamada para brincadeiras e recebia muitas demonstrações de afeto. Contudo, apercebi-me de que, apesar das relações com os adultos já estarem bem estabelecidas, o mesmo não se verificava entre as crianças, sendo frequentes os conflitos. Esta foi uma preocupação assinalada, tal como se verifica no registo da Figura 28.

Figura 28

Diário de Bordo, I. Moura, quarta-feira, 26 de outubro de 2022

Tendo em conta os cenários de conflitos que tenho vindo a observar, procurarei, na minha prática, desenvolver estratégias que promovam relações interpessoais saudáveis não só entre crianças-adultos, como também entre as próprias crianças, tendo em vista a construção de um ambiente educativo harmonioso, com um bom suporte emocional e afetivo.

DB PPI, 26 de outubro de 2022, 2.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

As crianças tinham dificuldades em aguardar pela sua vez, querendo ver as suas vontades satisfeitas de imediato e realizar sempre em primeiro lugar as atividades propostas. Nos momentos de diálogo em grande grupo, não respeitavam e sobreponham-se às intervenções dos outros. Além disso, existiam muitas disputas por brinquedos e discórdias em brincadeiras, que resultavam em conflitos.

A partir desta análise, e tendo em conta os objetivos do PEE (promover o desenvolvimento socioafetivo, a cooperação e a educação baseada em responsabilidade, amor e respeito) e do PCG (desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e emocionais, com base na cooperação, autonomia e respeito), verifiquei que as interações entre crianças eram um aspeto a melhorar. Assim, para atenuar os conflitos, considerei pertinente trabalhar a promoção da afetividade.

Um ambiente educativo com relações afetivas estáveis é fundamental para que as crianças se sintam bem e para que tenham vontade de interagir com o mundo e com os outros. Neste sentido, o ambiente afetivo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, na medida em que este exerce influência sobre o bem-estar das mesmas e deve, por isso, ser assegurado pelo/a educador/a (Silva et al., 2016).

De acordo com as OCEPE, quando o/a educador/a demonstra “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos [...] as crianças reconheçam a importância desses valores” (Silva et al., 2016, p. 33) e apropriam-se dos mesmos. Ou seja, para promover o afeto entre as crianças é necessário que o/a educador/a também demonstre, nos seus comportamentos, afetividade. Certamente, o ensino teórico dos valores oferece uma base conceptual de orientação, mas a perceção dos mesmos, apenas por essa via, torna-se muito limitada. Neste sentido, os

valores não podem ser simplesmente ensinados, é necessário que sejam vividos e experienciados, através da ação conjunta e das relações com o meio e com os outros.

O problema dos conflitos e a falta de demonstrações de afeto entre crianças podem ser enquadrados na área de Formação Pessoal e Social das OCEPE. Nesta área, é exposta a necessidade de desenvolver boas relações durante o processo de aprendizagem, com base no respeito e cooperação com os outros (Silva et al., 2016).

As atividades de cooperação podem representar uma excelente estratégia para atenuar conflitos e promover o afeto entre as crianças, pois, nessas atividades aprendem a trabalhar em conjunto, a comunicar mais eficazmente e a resolver os problemas em grupo. Ou seja, a cooperação permite o desenvolvimento de capacidades sociais favoráveis à criação de um ambiente mais harmonioso e afetuoso. Aprendizagem cooperativa “estimula e desenvolve as relações interpessoais” e “promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula em ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos” (Lopes & Silva, 2009, p. 50).

Porém, durante os jogos ou atividades de grupo, notei que predominavam o egocentrismo e a preocupação com o sucesso individual em detrimento da conquista coletiva. Apesar de serem propostos objetivos comuns, as crianças procuravam alcançá-los sozinhas, sem considerar a cooperação e ajuda. Como refere Piaget (1932):

Egocentrism in so far as it means confusion of the ego and the external world, and egocentrism in so far as it means lack of cooperation, constitute one and the same phenomenon. So long as the child does not dissociate his ego from the suggestions coming from the physical and from the social world, he cannot cooperate, for in order to cooperate one must be conscious of one's ego and situate it in relation to thought in general. (p. 87)

5.2.2 | Questão de Investigação-Ação

De acordo com Máximo-Esteves (2008), o ponto de partida de qualquer investigação é a formulação de uma questão de investigação e a mesma deve transparecer qual o conteúdo a ser investigado. A questão de I-A, ou questão-problema, também deve ser clara, exequível, pertinente e ética (Bento, 2011).

Tendo em conta as múltiplas dificuldades que se verificaram a nível das relações interpessoais deste grupo, principalmente no que diz respeito à predominância de conflitos em oposição a um clima harmonioso e afetuoso, direcionei o foco da I-A para esta problemática. Assim, com o intuito de fomentar o desenvolvimento das capacidades socioafetivas e cooperativas das crianças, construí a seguinte pergunta:

Como promover a cooperação e os afetos entre as crianças deste grupo, em função do seu bem-estar e com vista a um ambiente harmonioso?

5.2.3 | Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica I

No contexto educativo, “o termo estratégia implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a objectivos previamente fixados, traduzindo-se esse plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esses resultados” (Lopes & Silva, 2010, p. 135). Contudo, para que as estratégias sejam eficazes, importa ter em atenção não só os recursos e métodos como também as necessidades e interesses das crianças, promovendo o seu envolvimento no processo. Assim, considerando os problemas identificados e a questão-problema formulada, no âmbito do projeto de Investiga-Ação, procurei criar estratégias que fossem ao encontro dos objetivos previstos e que tivessem em conta os interesses deste grupo.

Partindo da minha observação direta e das conversas com a educadora cooperante, constatei que o grupo em estudo tinha um forte interesse por atividades lúdicas e histórias. Sendo que o objetivo era promover os afetos e a cooperação entre estas crianças, considerámos apropriado tomar partido desses interesses para o fazer. Assim, decidi utilizar as histórias como ponto de partida para a realização de atividades em grupo, trabalhando a cooperação, e propor atividades lúdicas para fomentar as interações e promover a troca de afetos entre as crianças.

Como foi evidenciado na primeira parte deste relatório, as histórias são uma ferramenta incontornável na educação de infância. Tendo em conta que o/a educador/a deve promover o contacto com os livros e com as histórias para enriquecer as aprendizagens das crianças, também procurei fazê-lo na minha intervenção pedagógica. Rosado (2011) refere que as histórias, além de promoverem a criação de hábitos de leitura, permitem trabalhar as emoções, pois, “através dos livros as crianças sonham, emocionam-se, confortam-se, aprendem e tornam-se futuros leitores.” (p. 17). Assim, considerei que através das histórias e dos contos infantis poderia criar estratégias que fossem ao encontro dos objetivos do PCG e do Projeto de I-A.

No Jardim de Infância, as atividades em grupo também são fundamentais para estimular e desenvolver as relações interpessoais. Através destas atividades é possível promover a cooperação e reforçar as competências socioafetivas. Na aprendizagem cooperativa, as crianças devem apoiar-se mutuamente, para alcançar o sucesso do grupo, pois, cada uma será bem-sucedida se todas o forem (Johnson & Johnson, 1989; Johnson et al., 1993, citados por Lopes & Silva, 2009). Neste sentido, tendo em conta o cenário de individualismo detetado no grupo, considerei pertinente recorrer a atividades em pares e em grupos para promover a cooperação e, por sua vez, a interdependência positiva. Além disso, a aprendizagem cooperativa abrange uma série de benefícios que

ambicionava trabalhar, como a estimulação das competências de comunicação oral, a melhoria da capacidade de resolução de conflitos e o desenvolvimento da empatia e do respeito pelo outro (Lopes & Silva, 2009).

No que concerne às atividades lúdicas, que, à semelhança das histórias, também eram do interesse do grupo, foram igualmente privilegiadas ao longo da minha intervenção pedagógica na EPE. Pelo seu caráter lúdico, estas atividades são naturalmente apelativas para as crianças. Além disso “ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais” (Silva et al., 2016, p. 45). Nesta linha de pensamento, considereei que os jogos/atividades lúdicas seriam uma boa estratégia para fomentar o entusiasmo das crianças ao mesmo tempo que se promoviam os valores definidos para este projeto.

Também senti a necessidade de criar estratégias que implicavam a manipulação e exploração de materiais, pois, tal como referem Portugal e Laevers (2010), as crianças são naturalmente curiosas e descobrem o mundo através dos seus sentidos. Os mesmos autores acrescentam ainda que um dos indicadores de desenvolvimento das crianças é o prazer e o gosto que estas demonstram pelo manuseamento e exploração de diferentes materiais e pelos jogos sensoriais. Assim sendo, naturalmente, nas minhas intervenções procurei privilegiar estratégias que envolvessem a exploração ativa das crianças com o intuito de fomentar o seu interesse e enriquecer as suas aprendizagens.

Tal como refere Miguel (2018), o domínio da Educação Artística contribui tanto quanto os domínios do Português ou da Matemática para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, as crianças, desde cedo, “revelam interesse por explorar materiais inerentes às explorações artísticas” (Botelho & Dias, 2021, p. 57). Neste sentido, considereei que as Expressões Artísticas poderiam motivar a participação das crianças e

potenciar o desenvolvimento de competências afetivas e pessoais ambicionadas com este projeto.

Deste modo, as atividades que propus e desenvolvi com as crianças deste grupo, ao longo da PPI, tiveram por base estratégias supramencionadas, não só pela sua pertinência em relação à promoção da cooperação e dos afetos como também pelos benefícios em termos de desenvolvimento e aprendizagem.

Importa referir que o PCG, de acordo com o Plano Anual de Atividades (PAA) do Infantário onde decorreu a minha PPI, indicava temáticas específicas que deveriam ser trabalhadas com as crianças. No espaço de tempo que decorreu a minha intervenção pedagógica (outubro a dezembro) era previsto trabalhar diversas temáticas, entre as quais o outono, o Pão por Deus, o Dia do Pijama e o Natal, como é possível verificar Tabela 13.

Tabela 13

Calendarização das Atividades do Grupo de Educação Pré-Escolar

<u>Meses do Ano</u>	<u>Atividades</u>
Setembro	Readaptação, exploração do novo espaço e dos novos brinquedos. Construção das regras da sala e as Vindimas.
Outubro	O Outono, o Dia Mundial da Alimentação, o Pão-por-Deus, os frutos de Outono e introdução do quadro dos cantinhos.
Novembro	Os tamanhos, o São Martinho, introdução do quadro do tempo, iniciação à higiene oral, o dia do Pijama , cantinho da Solidariedade (partilha) e iniciação ao Natal.
Dezembro	O Natal, ensaios para a festa de Natal e a inclusão.

Nota. Tabela retirada do PCG 2022-2023.

Assim, procurei corresponder a esta orientação salvaguardando, porém, os objetivos estratégicos que defini para este projeto:

- a) Fomentar o clima harmonioso e afetivo entre as crianças;
- b) Promover os valores da cooperação, da ajuda mútua e do respeito através de atividades em pares e em grupo;
- c) Desenvolver a compreensão dos sentimentos e das emoções;
- d) Utilizar as histórias infantis como base para o desenvolvimento de atividades;
- e) Recorrer aos jogos e às atividades lúdicas, para motivar o envolvimento das crianças;
- f) Estimular os sentidos através da manipulação e exploração de materiais;
- g) Promover o desenvolvimento global das crianças através das Expressões Artísticas.

5.3 | Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica I

No âmbito da minha intervenção pedagógica com o grupo de EPE, tentei criar momentos de aprendizagem dinâmicos que fossem ao encontro das OCEPE, dos objetivos previstos para este projeto de I-A e, naturalmente, das necessidades das crianças. Existiu também o cuidado de planificar atividades que se integrassem no PEE, no PAA e no PCG.

Como é possível constatar na Tabela 14, as atividades desenvolvidas na PPI foram organizadas por sequências. Importa referir que os objetivos estratégicos associados dizem respeito a cada sequência, na sua totalidade, e não às atividades isoladas.

Tabela 14

Estratégias para operacionalizar os objetivos do projeto de I-A

Estratégias para operacionalizar os objetivos do projeto I-A			
Sequência de Aprendizagem	Atividades/Estratégias	Data	Objetivos estratégicos
Os Sabores do Outono	A descoberta dos frutos do outono (visualização de imagens e exploração dos respectivos frutos reais)	17-10-2022	b), c), f), g)
	Confeção da <i>salada de outono</i> (salada de fruta - degustação e identificação de frutos)	18-10-2022	
	Piquenique de outono (com a <i>salada de outono</i>)	18-10-2022	
	Pintura do fruto favorito (giz molhado)	19-10-2022	
	Fruto favorito (construção e análise de pictograma)	24-10-2022	
	Canção "Comer fruta" (acompanhada de gestos)	24-10-2022	
A Magia das Folhas	História "O Ladrão de Folhas"	25-10-2022	a), b), c), d), e), f), g)
	Leves como as folhas ao vento (exploração das folhas de outono)	25-10-2022	
	Canção "A folhinha do outono" (acompanhada com gestos)	25-10-2022	
	É tempo de relaxar (meditação em grande grupo com voz a orientar)	25-10-2022	
	Saquinhos do Pão por Deus (decoração com carimbagem de folhas)	26-10-2022	
	Partilha do Pão por Deus	31-10-2022	
Vamos Brincar aos Animais	História "Mamã?"	02-11-2022	d), e), f), g)
	Jogo <i>O Rei Manda nos Animais</i> (imitação dos deslocamentos e sons dos animais da história)	02-11-2022	
	Jogo <i>Estátuas de Animais</i> (adaptação do jogo das estátuas/congela com a música "Há Festa na Floresta")	02-11-2022	
	Jogo " <i>Hedbanz</i> " dos Animais (descobrir os animais dos cartões a partir das suas características)	02-11-2022	
	Moldagem em barro (concretização de diferentes tamanhos - noção de pequeno, médio e grande)	07-11-2022	
	Decoração em família (decoração das peças em barro com a família e exposição de fotografias dos produtos finais)	28-11-2022	
Quentes e Boas	O João Castanhão e a Clarinha Castanhinha (teatro de fantoches)	08-11-2022	a), b), c), f), g)
	A lenda de São Martinho (contada com os fantoches e imagens)	08-11-2022	
	<i>O Assador Mágico</i> (continuação do teatro de fantoches com interação das crianças e degustação de castanhas)	08-11-2022	
	Canções "Castanhas na Brasa" e "Meia Dúzia de Castanhas" (acompanhadas com gestos)	08-11-2022	
	Pintura das castanhas (carimbagem com os dedos - para decoração dos cartuchos de jornal)	09-11-2022	
	Dramatização da lenda de São Martinho (em pequenos grupos)	09-11-2022	
A Sementinha dos Afetos	História "O Ladrão de Girassóis"	14-11-2022	a), b), c), d), e), f), g)
	Sementes de girassol (semear girassóis e descobrir os elementos necessários à germinação)	14-11-2022	
	<i>Girassol dos Sentimentos</i> (construção - desenho individual e montagem em grupo)	15-11-2022	
	Danças de roda (com acompanhamento da canção "Girassol")	15-11-2022	
	Jogo <i>Sopro Mágico</i> (estafeta com plumas coloridas através do sopro e troca de afetos)	16-11-2022	
	Jogo <i>Caça às Flores</i> (encontrar e agrupar as flores escondidas, em pares e em grande grupo)	21-11-2022	
	<i>O Sono das Borboletas</i> (passagem do jogo <i>O Rei Manda</i> para meditação orientada)	21-11-2022	
O Poder dos Abraços	História "Um Abraço"	22-11-2022	a), b), c), d), e), g)
	Jogo <i>A Procura de um Abraço</i> (adaptação do jogo "cabra-cega" aos pares)	22-11-2022	
	Canção "Canção dos Abraços" (acompanhada com gestos)	22-11-2022	
	<i>A Tenda dos Abraços</i> (apresentação e exploração da tenda - criação do <i>cantinho da calma</i>)	23-11-2022	
	Abraços instantâneos (registro fotográfico com máquina "polaroid" dos abraços das crianças)	28-11-2022	
Um Natal Encantado	História "O Melhor Presente do Mundo"	28-11-2022	a), b), c), d), f), g)
	Dramatização da história "O Melhor Presente do Mundo" em pequenos grupos	28-11-2022	
	Espuma mágica (explorar sensorial de espuma colorida)	29-11-2022	
	Pintura dos pinheirinhos de Natal (tinta de espuma)	29-11-2022	
	Decoração dos pinheirinhos de Natal (colagem)	30-11-2022	
	Sessão de cinema de Natal (simulação de ida ao cinema)	05-12-2022	
	Confeção de broos de Natal (exploração da receita, mistura de ingredientes e moldagem das broos)	07-12-2022	

Gostaria de referir que, ao longo do estágio da PPI, sem esquecer a importância da assertividade, adotei sempre uma postura afetuosa e de proximidade com as crianças, à base do carinho e dos reforços positivos. Esta postura vai ao encontro daquilo que idealizo como uma educação de qualidade, num ambiente onde as crianças se sentem seguras e acarinhadas e, por isso, dispostas a aprender (Silva et al., 2016).

Saliento que, na descrição dos momentos de aprendizagem que se seguem, são apresentadas apenas quatro atividades de uma sequência, devido à extensão de estratégias desenvolvidas. No entanto, é possível consultar as demais no DB da PPI, no apêndice 3 da pasta B do CD-ROM.

5.3.1 | A Sementinha dos Afetos

A *Sementinha dos Afetos* foi uma sequência de atividades planificada tendo em conta a aproximação do Dia Nacional do Pijama (20 de novembro), cuja temática incidia sobre as flores (especialmente girassóis). Esta decorreu entre o dia 14 e o dia 21 de novembro de 2022, durante a sexta e a sétima semanas de intervenção. Além dos objetivos identificados na tabela de estratégias, pretendia promover outras aprendizagens definidas pelas OCEPE, tal como se verifica na Tabela 15.

Tabela 15

Aprendizagens a promover com a sequência “A Sementinha dos Afetos”

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	
Área(s) de Conteúdo	Aprendizagens a promover (Silva et al., 2016)
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> ● “Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural” (p. 42); ● “Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural” (p. 42); ● “Cooperar com outros no processo de aprendizagem” (p. 42); ● “Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões” (p. 42); ● “Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação” (p. 42).
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> ● “Tomar consciência da sua identidade” (p. 95); ● “Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais” (p. 95); ● “Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural” (p. 95).
Expressão e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ● “Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras” (p. 47); ● “Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (p. 59); ● “Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos [...] e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos)” (p. 59); ● “Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros” (p. 59); ● “Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa” (p. 59); ● “Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação” (p. 73); ● “Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação” (p. 73); ● “Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral” (p. 73); ● “Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação” (p. 73); ● “Identificar quantidades através de diferentes formas de representação” (p. 84); ● “Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas” (p. 84).

Através das estratégias desta sequência, além de promover a cooperação e o afeto, também foi possível trabalhar outro constrangimento, detetado após a formulação do problema. Existiam duas crianças com muitas dificuldades a nível de exploração de novas texturas e que, por sua vez, também se retraíam mais ao toque de outras. Neste sentido, quando planifiquei as atividades desta sequência, também considerei esse aspeto.

5.3.2.1 | História “O Ladrão de Girassóis”

No dia 14 de novembro de 2022, tal como acontecera em grande parte das sequências de aprendizagem, recorri a uma história infantil para iniciar uma nova

temática, mas desta vez a história não fora escolhida por mim. Tendo em conta que a sala da EPE aderira à iniciativa Missão Pijama, no âmbito das comemorações do Dia Nacional do Pijama, foi proposta a realização de algumas atividades, entre as quais a leitura e exploração da história “O Ladrão de Girassóis”.

Porém, considerei que a história era extensa e com vocabulário demasiado complexo, como é possível verificar no registo da Figura 29. Assim, estudei o texto e adaptei-o ao grupo de crianças, tornando-o mais simples e reduzido, com o intuito de facilitar a sua compreensão.

Figura 29

Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 14 de novembro de 2022

Tendo em conta que esta narrativa é demasiado extensa para esta faixa etária, seleccionei as passagens que considerei mais relevantes e sintetizei a história (previamente).

DB PPI, 14 de novembro de 2022, 5.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

No *tapete (cantinho)* onde decorria a maioria das atividades orientadas), antes de proceder à leitura, preparei o ambiente com a canção *Chamar o Silêncio (para a história escutar)*. Esta, acompanhada dos gestos indicados na Figura 30, tornou-se uma prática comum antes dos contos.

Figura 30

Versos e instruções da canção Chamar o Silêncio (para a história escutar)

Tic tic tic... [estalinhos com os dedos]
Eu sou pequenino(a)... [mãos para baixo]
Tic tic tic... [estalinhos com os dedos]
Mas eu vou crescer! [mãos para o alto]
As pernas eu vou cruzar, [cruzar as pernas]
Os braços vou arrumar... [cruzar os braços]
A boca eu vou fechar, clic clac, [fechar a boca à chave]
Para a história escutar! [guardas a chave no bolso]
Shhh! [gesto de silêncio]

Nota. Canção de autoria desconhecida.

No início da PPI, as crianças desconheciam a letra e os gestos desta canção, mas desde logo tentaram acompanhar. Após algumas repetições, o grupo aprendeu (sem dificuldade) e familiarizou-se com a estratégia de *Chamar o Silêncio* nos momentos antecedentes à leitura. Esta estratégia foi eficaz (daí tornar-se recorrente) e cumpriu o seu propósito: deixar o grupo calmo, atento e mais envolvido na atividade orientada.

Durante a história, projetei a voz e dirigi-me a todo o grupo. Também adicionei dramatização às falas, fiz expressões faciais e modifiquei a voz, de acordo com as diferentes personagens, para tornar a leitura mais apelativa e cativante. Importa referir que, nas leituras, posicionei-me num nível ligeiramente superior ao das crianças, para que todas conseguissem visualizar as ilustrações do livro, como ilustra a Figura 31.

Figura 31

Momento de leitura da história “O Ladrão de Girassóis”



Seguiu-se a exploração oral do texto, na qual coloquei questões ao grande grupo. Esta permitiu não só verificar a compreensão da história como também promover a expressão oral. O diálogo em grande grupo também fomentou o desenvolvimento de competências de convivência democrática, pois, apelei ao respeito pelo outro e pelas diversas opiniões ao longo das intervenções.

Considero que tornei a narrativa adequada ao público-alvo e que, apesar das adaptações, a relação entre o texto e as ilustrações manteve-se, para que conseguissem complementar o que estava a ser contado com o que estavam a ver. Pelas respostas assertivas do grupo, verifiquei facilidade de compreensão, como expressa a Figura 32. Saliento que o propósito desta história ultrapassava a introdução de uma nova temática. Através da mesma, procurei exaltar os valores da partilha e da amizade e reforçar a importância das emoções e sentimentos para o bem-estar das pessoas.

Figura 32

Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 14 de novembro de 2022

De forma geral, as crianças conseguiram interpretar a história e tiveram a capacidade de identificar e recontar diversos momentos da narrativa. Além disso, detetaram algumas emoções, transmitidas pelas personagens (perceberam que as pessoas ficavam felizes com a presença das flores e tristes na sua ausência) e a simbologia do girassol (alegria).

DB PPI, 14 de novembro de 2022, 5.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

5.3.2.2 | Sementes de girassol

Com o intuito de motivar e despertar a curiosidade das crianças, cantei *A Saquinha das Surpresas*, de acordo com a Figura 33, e revelei um saco de sementes de girassol. As crianças ficaram imediatamente entusiasmadas e aproveitei o momento para recordar, segundo a história, quais os elementos necessários para a germinação: sementes, terra, água, sol e amor!

Figura 33

Letra da canção “A Saquinha das Surpresas”

A saquinha, das surpresas
ninguém sabe, o que ela tem.
Tão quietinha, tão calada
vamos ver o que lá vem.

Nota. Versão do livro com CD “Cantar Juntos 1” de 2007 - faixa 32.

No alpendre da sala já estavam colocados os materiais para a atividade: canteiro, substrato para flores, regador com água e as instruções sobre a germinação de girassóis.

A sementeira foi preparada em conjunto, passo a passo, como reflete a Figura 34, de acordo com as instruções dadas: com as mãos, cada criança retirou do saco uma porção de substrato e colocou dentro do canteiro; com um dedo, fizeram um buraco na terra e colocaram a semente; para que a semente ficasse aconchegada, “abafaram-na” com substrato. A tarefa de regar a sementeira foi atribuída aos “ajudantes do dia” (função rotativa - 2 crianças responsáveis pelas tarefas diárias - formam o *comboio*, distribuem os lanches, recolhem os utensílios, etc.).

Figura 34

Crianças a semear sementes de girassol



Por fim, verificámos se já tínhamos todos os elementos necessários à germinação e depositámos amor e boas energias, para que os girassóis germinassem e crescessem fortes. Nos dias que se seguiram as crianças continuaram a demonstrar responsabilidade

e cuidado com a sementeira, até que a dedicação do grupo deu frutos positivos, como ilustra a Figura 35.

Figura 35

F. a apreciar o canteiro de girassóis



Na minha perspetiva, o momento de semear girassóis foi o mais apreciado pelas crianças. O seu envolvimento foi notável e o entusiasmo sentiu-se durante todo o processo. Através desta dinâmica, o grupo uniu esforços para alcançar o mesmo fim. Além de promover o trabalho cooperativo, esta permitiu dar a conhecer o processo e os elementos necessários à germinação da semente. Além disso, como expressa o registo da Figura 36, através do toque direto com o substrato, foi oferecida uma nova experiência sensorial.

Figura 36

Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 14 de novembro de 2022

Esta atividade contou com a participação de 15 crianças e, dessas 15, apenas duas mostraram algum desconforto no contacto com o substrato. Importa referir que estas duas crianças apresentam uma certa resistência à exploração de novas texturas e que, apesar deste desconforto, concretizaram a atividade [...]. Para mim, este esforço, por parte das crianças, representa uma grande conquista.

DB PPI, 14 de novembro de 2022, 5.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

5.3.2.3 | Girassol dos Sentimentos

No dia 15 de novembro dei continuidade à sequência iniciada no dia anterior. Comecei por pedir a uma criança que fizesse o relato de “O Ladrão de Girassóis”, para recordar e dar a conhecer a história às crianças que faltaram, mas também para promover o trabalho de expressão oral. Recordámos quais os elementos essenciais à germinação e a simbologia das flores.

Questionei se gostariam de ter um girassol gigante na sala, como os meninos da história, recebendo uma resposta afirmativa. Porém, apresentei apenas um grande caule com capítulo, para que se apercebessem do que estava em falta. Foi um momento de descoberta em grupo que, como consta na Figura 37, acabou por revelar alguns conhecimentos e interesses de algumas crianças.

Figura 37

Diário de Bordo, I. Moura, terça-feira, 15 de novembro de 2022

A J. perguntou “As coisinhas amarelas?” e eu insisti “E como se chamam essas “coisinhas” amarelas?”. A Rf., timidamente, respondeu: “As pétalas”. “Muito bem, Rf.! Diz mais alto para os amigos ouvirem”, disse-lhe. A criança voltou a dizer, em tom mais elevado, e o restante grupo repetiu a resposta. Achei curioso a Rf. já estar familiarizada com a designação “pétalas”. Recordo-me também que, no dia de modelagem em barro, a Rf. escolheu representar flores, algo que me leva a crer que as flores poderão ser um tema de interesse para esta criança.

DB PPI, 15 de novembro de 2022, 5.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

Terminada a motivação, expliquei os objetivos da atividade para o grande grupo: construir o “Girassol dos Sentimentos”. Cada criança recebeu uma pétala, para expressar os seus sentimentos através do desenho e pintura, visto que as artes visuais são um meio privilegiado de expressão. “Através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 512). De modo a facilitar compreensão sobre as produções, escrevi no verso de cada pétala uma legenda correspondente ao que pretendiam ilustrar. Possivelmente devido à influência da história, muitas crianças desenharam flores e uma delas até representou a atividade de semear girassóis, como ilustra a Figura 38.

Figura 38

Produção da A. - desenho com cores de cera



Através dos desenhos e pinturas livres, foi possível trabalhar a motricidade fina. O grande grupo dominou o movimento do pulso e dos dedos, manipulando a cor de cera com intenção.

As produções individuais deram lugar ao trabalho cooperativo na construção do girassol. Em pequenos grupos, aproximaram-se do caule e colaram as respectivas pétalas, até o girassol ficar completo, como demonstra a Figura 39.

Figura 39

Construção do Girassol dos Sentimentos



Para finalizar, após exposição e apreciação da obra conjunta, ao som da canção *Girassol* (de Margarida Fonseca Santos), as crianças fizeram danças de roda, representadas na Figura 40. Destaco que as danças e cantigas de roda eram promovidas com frequência, mesmo nos momentos de recreio, e contavam com o entusiasmo e participação das crianças. Além disso são consideradas um instrumento de aprendizagem que “leva as crianças a interação, aos aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social” (Costa et al., 2018, p. 4).

Figura 40

Danças de roda



Nesta atividade, as crianças tiveram oportunidade de se expressar individualmente e, numa fase posterior, agir em grupo para compor o girassol. Ao juntarmos os diversos contributos individuais (pétalas ilustradas com sentimentos e emoções), construámos um

“todo” com muito significado (*Girassol dos Sentimentos*). Apesar terem desempenhado o seu papel individual, cooperaram para alcançar o objetivo comum. Considero que os objetivos idealizados foram alcançados e que as crianças ficaram envolvidas pela canção e pelos sentimentos de alegria nutridos ao longo de toda a manhã.

5.3.2.4 | Caça às Flores

Na semana seguinte, dei continuidade à mesma sequência, tendo por base a temática da história explorada. Entre diversos jogos realizados (no âmbito das comemorações do Dia Nacional do Pijama), propus uma “caça” às flores.

Na PPI, tive por hábito criar, oralmente, pequenas histórias de fantasia, para contextualizar, motivar e apelar à imaginação das crianças. Neste jogo também recorri a essa estratégia, explicando que as personagens da história precisavam de ajuda para recuperar as flores roubadas. Entusiasmadas, as crianças deixaram-se levar pela fantasia e aderiram à brincadeira.

Antes de iniciar o jogo, expliquei as regras: existiam flores de quatro cores (azul, rosa, verde e amarelo) escondidas pelo recreio; cada criança devia encontrar e agarrar apenas uma flor, levando-a ao ponto de partida; ao meu sinal deveriam iniciar a procura.

Num primeiro momento sugeri que a “caça” fosse individual, facilitando a exploração e a compreensão do jogo. Numa segunda ronda, aumentei a complexidade, formando pares, para que encontrassem as flores sem soltar as mãos, com o intuito de promover a cooperação e o toque. Durante a “caça”, apesar de alguns incumprimentos, existiram corridas, gargalhadas e entreaajuda, visíveis nos registos da Figura 41.

Figura 41

Concretização do jogo Caça às Flores, no Recreio da Abóbada



No fim de cada ronda, reunimo-nos à volta das flores encontradas, para agrupá-las e contá-las, como ilustra a Figura 42. Os agrupamentos foram feitos de acordo com as cores. Através destas contagens, o grupo obteve informações sobre quantas e de que cor eram as flores que estavam em falta.

Figura 42

Agrupamento e contagem das flores



Ao longo desta atividade, apesar de todo o entusiasmo e envolvimento, surgiram alguns desafios que tentei ultrapassar. Em primeiro lugar, as crianças adotaram uma postura muito competitiva, mesmo com o conhecimento de que existiam flores suficientes para todas. Depois, a par da competição, houve desrespeito pelas regras, nomeadamente na questão de apanhar apenas uma flor e, na ronda de pares, não soltar a mão do companheiro. Para contrariar estas situações, fiz várias chamadas de atenção e rápidas adaptações. Na primeira, voltei a esconder algumas flores, apenas para as crianças que não tinham encontrado nenhuma, e incentivei o apoio por parte do restante grupo. Na segunda, reforcei a ideia de que apenas poderiam apanhar as flores se estivessem de mãos dadas com o seu par, caso contrário, essa “caça” não seria contabilizada.

Sem dúvida que as crianças mostraram bastante interesse pelo jogo e participaram ativamente, mas foi necessário ultrapassar alguns constrangimentos. Destaco o momento de agrupar e contar as flores, considerando-o o mais conflituoso, como transparece o registo da Figura 43. Para atenuar os conflitos, foi preciso recorrer a uma postura mais firme e assertiva.

Figura 43

Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 21 de novembro de 2022

[...] empurraram-se, tentaram colocar-se uns à frente dos outros e algumas crianças não queriam entregar as flores dizendo “É minha!”. Foi necessário intervir, adotar uma postura mais firme e explicar que iria guardar as flores e terminar o jogo se os conflitos continuassem. Depois de retomarem a calma, prosseguimos.

DB PPI, 21 de novembro de 2022, 6.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

5.3.2.5 | Avaliação geral da sequência A Sementinha dos Afetos

As reações das crianças aos momentos da sequência *A Sementinha dos Afetos* superaram as minhas expectativas pela positiva. Considero que as estratégias utilizadas foram adequadas ao grupo, facilitaram a construção de aprendizagens significativas e foram ao encontro dos objetivos do projeto de I-A. Em jeito de balanço geral, na Tabela 16, apresento os aspetos positivos e constrangimentos que detetei ao longo desta sequência.

Tabela 16

Aspetos positivos e constrangimentos da sequência A Sementinha dos Afetos

Aspetos Positivos	Constrangimentos
<ul style="list-style-type: none"> ● Interesse e participação ativa nas atividades propostas; ● Curiosidade, motivação e entusiasmo visíveis; ● Expressão de alegria na execução das atividades; ● Envolvimento positivo nas atividades de cooperação; ● Promoção do sentido de responsabilidade; ● Interpretações assertivas da história; ● Reconhecimento de emoções e sentimentos; ● Demonstrações de empatia pelo outro; ● Capacidade de entreaajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Baixa autonomia nas atividades de expressão criativa; ● Preocupação com o sucesso individual em detrimento do objetivo de grupo; ● Dificuldades em aguardar e respeitar o tempo dos outros; ● Conflitos em disputas por objetos e espaços; ● Incumprimento de regras.

Considero que o grupo se envolveu ativamente em todas as propostas desta sequência e o cariz lúdico e prático das atividades fez com que o entusiasmo das crianças aumentasse. Além de apelar à criatividade e à expressão de emoções e sentimentos, esta sequência possibilitou momentos ricos em interações. É certo que surgiram conflitos e

dificuldades a nível de cooperação, mas, como referem Hohmann e Weikart (2003), promover o trabalho cooperativo com crianças pequenas “não é uma tarefa fácil” (p. 609). Porém, é “importante que os adultos ofereçam ajuda que permita às crianças prosseguir com as suas intenções e objectivos” (p. 583) e, nesse sentido, procurei orientá-las, para que os constrangimentos fossem ultrapassados. Entre os diversos aspetos que marcaram esta sequência, existiu sempre o cuidado de assegurar o clima afetivo e o bem-estar físico e emocional das crianças. Existiu, essencialmente, amor, pois, como alerta Alves (2004), “Sem o amor tudo nos seria indiferente” (p. 41).

5.4 | Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. (Coutinho et al., 2009, p. 360)

Neste sentido, a I-A pode ser uma ferramenta valiosa no que concerne à melhoria da prática educativa, fazendo com que o/a educador/a reflita sobre a mesma (Bogdan & Biklen, 1994). Ao detetar um problema (ou uma potencialidade), é espectável que o/a educador/a planifique e implemente estratégias para o resolver (ou potenciar). Contudo, após a implementação das estratégias, é necessário avaliar os resultados, com o intuito de perceber se os objetivos do estudo foram ou não alcançados (Coutinho, 2011).

Durante a PPI foi possível colocar em prática diversas estratégias, com o intuito de promover a cooperação e os afetos entre as crianças da EPE e, paralelamente, reduzir os conflitos. Após planificar, foi necessário agir, colocando em prática as estratégias

definidas, desde as leituras de histórias à realização de atividades lúdicas e em grupo, recorrendo também a materiais diversos e à riqueza das Expressões Artísticas.

Após a implementação das atividades, procurei avaliar os resultados. Neste processo de avaliação, o DB foi um instrumento de apoio crucial que, juntamente com os registos fotográficos, permitiu refletir de forma mais consciente e profunda sobre as minhas ações e respostas das crianças. Destaco também a relevância dos diálogos com a orientadora científica e com a educadora cooperante, que ajudaram a ter uma visão mais panorâmica da minha prática.

No decorrer desta intervenção, também se concretizaram atividades espontâneas e não planificadas, tendo em conta a iniciativa e as necessidades do grupo. Cardona et al. (2021) esclarecem que “a aprendizagem espontânea [...] transforma-se numa aprendizagem intencional com sentido” (p. 55). Além disso, estas fizeram com que eu descobrisse novos interesses (como o gosto por determinados jogos e pelas Expressões Artísticas) e que os integrasse nas planificações seguintes. Destaco que o interesse pelas Expressões Artísticas foi incentivado, dada a sua contribuição para o “desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade” (Santos, 1999, p. 137).

Após a implementação das estratégias, notei uma mudança no comportamento das crianças. Nas últimas semanas de intervenção pedagógica, presenciei o aumento de demonstrações de afeto espontâneas (abraços, gestos e palavras de conforto) entre os elementos do grupo. Assim, considero que as estratégias implementadas tiveram resultados positivos e provocaram uma evolução na qualidade das interações.

A respeito à cooperação, não foi possível verificar melhorias significativas. Promovi atividades em pares, em pequenos grupos e em grande grupo, mas os comportamentos que se verificavam no início, de egocentrismo e preocupação com o

sucesso individual, perduraram até ao fim da PPI. Além disso, também não verifiquei uma redução notória de conflitos e, quando estes surgiam, dificilmente eram resolvidos pelas crianças, sendo necessária a intervenção de um adulto grande parte das vezes.

Considero que as crianças já eram capazes de reconhecer atitudes e comportamentos errados, mas reagiam, muitas vezes, em função de emoções como raiva ou frustração. Estas também pareciam estar numa fase muito prematura em relação à capacidade de se colocar no lugar do outro e respeitar os tempos de cada um. “As crianças de 3 anos não são, evidentemente, tão egocêntricas como os bebés recém-nascidos, [...] mas, considera Piaget, elas ainda pensam que o universo está centrado nelas próprias” (Papalia et al., 2001, p. 316).

Não invalidando o que foi constatado, para obter resultados mais precisos, seria necessário continuar a promover estas estratégias (ou alterá-las) num período mais alargado, avaliando, então, as respostas das crianças a longo prazo. Só assim poderiam ser ultrapassados os problemas dos conflitos e das dificuldades na cooperação. Estes dois aspetos requeriam mais tempo do que aquele abrangido pela PPI. No entanto, a educadora cooperante considerou que era um trabalho pertinente e comprometeu-se a dar continuidade ao mesmo, a par da valorização dos afetos.

Volto a frisar que a avaliação é uma peça fundamental na I-A e deve estar em articulação com o planeamento e com a ação, para que se construa uma educação com qualidade. Mas não podemos avaliar apenas por avaliar, tem de existir intenção. O nosso papel, enquanto educadores/as, passa por refletir e procurar melhorar as nossas práticas em função das aprendizagens das crianças. “Avalia-se, nomeadamente, para apoiar o desenvolvimento do currículo (ou do projeto curricular), para adequar (e regular) a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p. 18).

5.5 | Projeto com a Comunidade Educativa na PPI

De acordo com Silva et al. (2016), as relações com a comunidade oferecem um grande contributo e enriquecem a aprendizagem das crianças. Estas relações impulsionam a comunicação e favorecem a troca de saberes. Além disso, ao existir cooperação entre a comunidade e o estabelecimento educativo, para além dos contributos referidos o estabelecimento poderá usufruir de serviços e recursos prestados pela comunidade e dar a conhecer o trabalho pedagógico realizado e os seus benefícios. Neste sentido, importa que o/a educador/a desenvolva e participe de projetos que envolvam a comunidade.

Durante a PPI, este contacto com a comunidade também foi promovido, essencialmente, em três momentos. No primeiro momento, eu e as colegas estagiárias, integrámos um projeto com a comunidade educativa no âmbito das celebrações do Pão por Deus. No segundo momento, envolvi os encarregados de educação numa atividade de exploração do barro para trabalhar os tamanhos. No terceiro momento, convidámos a Equipa de Animação, da Direção de Serviços de Educação Artística da Madeira (DSEAM), para realizar um espetáculo de marionetas no infantário.

No dia 31 de outubro de 2022, apresentámos, em duas vezes, uma peça de teatro sobre a temática do Pão por Deus, no espaço Polivalente. Nesta peça existiam frutas animadas, que dialogavam entre si, e uma avozinha carinhosa, que tinha o papel de narrador, como ilustra a Figura 44. Esta tinha como principal propósito explicar as celebrações do Pão por Deus. Como avozinha/narrador, procurei exaltar características do outono (o frio, o vento, as folhas a caírem das árvores, os frutos - com frutos reais) e promover os valores da partilha e da amizade. Finalizámos os atos com a tradicional canção *“Vem aí o Pão por Deus”*.

Figura 44

Encenação da peça “Pão por Deus”



Antes de apresentarmos o espetáculo, existiu um trabalho de preparação prévio: selecionámos e adaptámos um guião para a história, realizámos diversos ensaios, adquirimos e construímos os adereços, decorámos o cenário e concretizámos dois ensaios gerais. Depois, definimos quantas sessões seriam realizadas e como seriam organizados os grupos.

A nível de interação, considero que o segundo grupo de crianças (Transição e Educação Pré-Escolar) teve uma postura mais participativa. Entraram comigo nas brincadeiras da avozinha e responderam positivamente às provocações. Já o grupo da Creche, apesar do entusiasmo perante o cenário, não foi tão interativo, como revela a Figura 45.

Figura 45

Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 31 de outubro de 2022

As crianças do segundo grupo já reconheciam os frutos apresentados e manifestaram opiniões durante a atuação. Senti que o primeiro grupo ficou mais impactado com o cenário, ao ver um longo corredor de folhas secas no chão, pois, foi possível escutar o espanto das crianças ao espreitarem pela porta do Polivalente: “Folhas!”.

DB PPI, 31 de outubro de 2022, 3.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

A minha postura durante a atuação foi de interação constante com as crianças. Coloquei questões e estabeleci diálogos, para incentivar a sua participação. Como refere Hoik (2022) quando fazemos teatro para crianças, existe a possibilidade de se tornar teatro com crianças ou até teatro por crianças, no sentido de serem estas a definir o rumo da história. Nesta peça, a minha intenção era promover a interação das crianças “respeitando a sua livre participação, permitindo diferentes níveis de envolvimento, desde o ato de assistir até ao ato de se envolver” (Cunha, 2022, p. 82).

No dia 7 de novembro de 2022, promovi, com o grupo da EPE, uma atividade de exploração com barro, com o intuito de trabalhar o conceito de tamanho (pequeno, médio e grande). Esta ideia surgiu a partir do interesse das crianças pela modelagem em plasticina. Além disso, o barro é considerado um dos melhores materiais para modelar que se pode oferecer às crianças (Leite & Malpique, 1986).

Primeiro demonstrei algumas técnicas simples de modelagem em barro, depois permiti a livre exploração (sendo o primeiro contacto com o barro) e, por fim, dei orientações para modelarem de acordo com os tamanhos, como ilustra a Figura 46. Foi uma atividade divertida, que contou com entusiasmo e participação ativa do grupo.

Todavia, mesmo envolta de brincadeira, a intenção de explorar novas texturas e materiais artísticos, desenvolver a motricidade fina e diferenciar tamanhos esteve sempre presente.

Figura 46

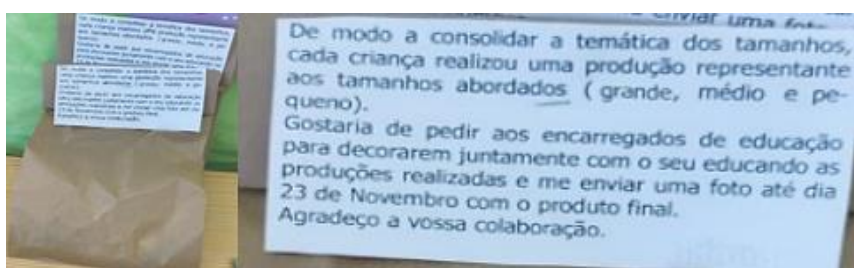
Modelagem em barro branco



A decoração foi o momento que permitiu envolver os encarregados de educação. Depois de secas, as produções das crianças foram colocadas em sacos com instruções, visíveis na Figura 47, e entregues aos respetivos encarregados de educação.

Figura 47

Sacos com as produções em barro, entregues aos encarregados de educação



Todos aderiram à iniciativa de forma positiva e fizeram chegar registros fotográficos dos trabalhos realizados em casa, junto da família, à educadora cooperante. Tal como referem Silva et al. (2016), a participação dos pais/famílias é importante para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças, mas também para que estes se sintam integrados nesse processo.

Enquanto alguns pais/encarregados de educação têm oportunidade de se dirigir ao estabelecimento para concretizar atividades, outros poderão não ter essa disponibilidade. Cabe ao/à educador/a criar estratégias que permitam essa participação: “para os que não podem vir à sala serão encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias” (Silva et al., 2016, p. 28).

Para finalizar, montámos uma exposição de fotografias no corredor, visível na Figura 48. As crianças mostraram-se orgulhosas do resultado, indicando constantemente o seu trabalho. Considero que o envolvimento dos familiares fez com que se tornasse uma estratégia mais rica e com grande significado e, tal como refere Pereira (2016), “quando os trabalhos são expostos transmitem à comunidade educativa e aos pais o trabalho desenvolvido na instituição” (p. 22).

Figura 48

Exposição fotográfica das produções em barro



Para a última semana de intervenção, organizámos o Projeto com a Comunidade Educativa na PPI. Quando expusemos a nossa intenção de convidar uma equipa de teatro à coordenadora do infantário, esta aprovou a ideia. Passámos aos contactos externos, com a Diretora dos Serviços de Educação Artística e com a Coordenadora Regional da Equipa de Animação Artística. Através destes, obtivemos as informações necessárias para procedermos à organização do espetáculo (disponibilidade, horários, número de intervenientes, temática da peça, etc.). Posteriormente, direcionámos um pedido formal de participação da Equipa de Animação ao Diretor Regional de Educação, do qual obtivemos uma resposta positiva. Assim, organizámos a visita da Equipa de Animação Artística ao estabelecimento educativo, para que fosse apresentado às crianças o espetáculo de marionetas “O Sonho da Fada Ofélia”, sintetizado na Figura 49.

Figura 49

Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 31 de outubro de 2022

O *Sonho da Fada Ofélia* é uma adaptação do livro *A Fada Ofélia e o Véu da Noiva*, de Maria Aurora Carvalho Homem, e retrata a história de um menino chamado Pedro que vai passar as férias à casa do seu avô, um polícia florestal, no Fanal. Este menino decide aventurar-se pela floresta até que encontra a Fada Ofélia (uma gota de água), que revela o desejo de voltar a ver as águas cristalinas e sem lixo. O menino e a Fada Ofélia criam laços de amizade e procuram soluções para que a Natureza volte a ficar limpa. Na sua jornada os dois amigos chegam ao Véu da Noiva, mas os *trolls* (guardiões da floresta) não permitiram a passagem do menino, por se tratar de um humano, visto que os humanos fazem muito lixo e poluem a natureza. A Fada Ofélia explicou que o Pedro era diferente e que iria ajudá-los a apanhar o lixo. Então, quando se fez tarde, a Fada Ofélia desceu pela cascata do Véu da Noiva e o avô do menino foi buscá-lo, levando-o de volta para a sua casa. No momento final da história, o Pedro adormece encostado ao seu avô enquanto este lhe conta uma história sobre a Fada Ofélia.

DB PPI, 06 de dezembro de 2022, 8.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

Esta equipa faz parte dos projetos da DSEAM e foi criada em 1986, com o objetivo de “apresentar às crianças dos jardins de infância e da educação pré-escolar da RAM, animações de expressão musical e dramática de forma a promover um trabalho interdisciplinar que estimula a imaginação e a fantasia nos mais novos” (Direção Regional de Educação, 2021).

A peça de marionetas concretizou-se no salão Polivalente, onde apresentámos a equipa, contextualizámos o espetáculo e utilizámos a canção *Chamar o Silêncio*, com o intuito de despertar a atenção das crianças e criar um ambiente calmo. Esta decorreu conforme o previsto e cativou a atenção de todos os presentes. As cores vibrantes do cenário e das marionetas, visíveis na Figura 50, contrastavam com o negro das roupas da equipa, criando a ilusão de personagens animadas.

Figura 50

Peça de marionetas “O Sonho da Fada Ofélia” da Equipa de Animação da DSEAM



No segundo momento do espetáculo, a equipa propôs a realização de um jogo sobre a reciclagem: cada um dos *trolls* foi associado a um ecoponto; as crianças encontravam lixo no chão e apanhavam-no; chamavam o ecoponto correto através de uma ação (bater palmas: embalão; estalar os dedos: pilhão; bater nas pernas: vidro; bater com os pés: papelão). No fim do jogo, as crianças foram condecoradas “guardiãs da floresta”. Para concluir, a Equipa de Animação cantou e gesticulou uma canção do repertório do projeto “Histórias de (En)cantar”, envolvendo toda a plateia na dinâmica, como ilustra a Figura 51.

Figura 51

Jogo de reciclagem e dança da Equipa de Animação da DSEAM



Este espetáculo durou aproximadamente 40 minutos e contou com um público composto por 74 crianças e 19 adultos. Apesar de a interação com as crianças durante a peça ser praticamente nula, porque as falas faziam parte de um áudio previamente gravado, a dinâmica alterou-se no momento do jogo e da canção/dança em grande grupo.

Considero que foi um projeto bem concebido e pertinente, pois, contou com *feedback* positivo por parte de todos os envolvidos, a temática da peça enquadrava-se com os princípios do PEE (emoções, valores e educação ambiental) e as crianças já tinham manifestado gosto pelas histórias e dramatizações. “A observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (Silva et al., 2016, p. 53). Assim, procurámos ir ao encontro dos interesses das crianças e fomentar ainda mais o gosto pelas

artes performativas, proporcionando a oportunidade de usufruírem de um espetáculo de qualidade.

Além da sensibilidade estética, as expressões artísticas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, em termos pessoais e sociais. Como refere Jorge-Ferreira (2020):

a partir do momento em que as emoções, socialização e restantes aspetos cruciais ao desenvolvimento harmonioso da criança estão de alguma forma menos desenvolvidos, a área das expressões ajudará (e muito) a desenvolvê-los, ficando a criança depois mais aberta a novas experiências, aprendizagens e à aquisição de novos saberes. (p. 99)

5.6 | Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I

A presente reflexão resulta da visão crítica sobre os momentos de intervenção pedagógica no contexto da PPI. Tal como atenta Freire (2009), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39). Do mesmo modo, Cardona et al. (2021) alertam que, no ato pedagógico, para criar estratégias de aprendizagem eficazes e em concordância com as reais necessidades das crianças, é imperativo que se reflita sobre as consequências das nossas ações. Assim, concordo que refletir criticamente sobre a prática presente permite o aperfeiçoamento das intervenções futuras, bem como uma aproximação do perfil docente desejado.

Ao longo da PPI, conheci um grupo ativo e naturalmente curioso. Certamente, a base teórica construída no decorrer da minha formação académica permitiu assimilar muitos aspetos da teoria na prática. Na fase inicial, as informações recolhidas no PCG e os diálogos com a educadora cooperante também facilitaram a minha integração no grupo

e impulsionaram os primeiros passos no terreno. Porém, foi através da continuidade cíclica de planificação, observação, ação e reflexão que realmente descobri a essência de cada criança (Máximo-Esteves, 2008). Destaco que a minha observação rompeu com os limites das paredes da sala de atividades e seguiu as crianças até ao recreio, onde estas brincavam livremente, sem amarras e grandes restrições. As brincadeiras livres revelaram-se tão ou mais importantes que as atividades orientadas para o conhecimento do grupo, pois, quando brinca “a criança exprime a sua personalidade e singularidade” (Silva et al., 2016, p. 11).

Foi precisamente neste processo de conhecimento e reconhecimento que encontrei fragilidades e potencialidades e descobri, gradualmente, as características e as necessidades do grupo. Estes aspetos foram fundamentais para a planificação de estratégias pedagógicas que, além do desenvolvimento cognitivo, ambicionavam garantir o bem-estar físico, emocional e social das crianças (Silva et al., 2016). Neste panorama de desenvolvimento global, cresce, no seio da educação de infância, a importância do ambiente afetivo, prevendo-se o equilíbrio entre cognição e afetividade (Dantas, 1992; Taille, 1992; Sarnoski, 2014), uma vez que sem amor não há educação (Freire, 2003).

Durante as minhas observações, notei que eram frequentes os conflitos nas interações entre crianças. Assim, surgiu a preocupação e a necessidade de criar estratégias que possibilitassem um ambiente educativo mais afetivo. Contudo, para viabilizar a sua eficácia, tive de considerar os interesses do grupo. Aliás, o próprio ato de planificar e ajustar estratégias em função das necessidades e interesses das crianças, com o intuito de impulsionar o seu sucesso, é, por si só, uma demonstração de afetividade (Lopes & Silva, 2010; Sarnoski, 2014; Sousa et al., 2016).

Desde cedo, notei que as crianças da EPE tinham um forte apreço pelos momentos do conto. Segundo Mesquita (2013a), as histórias infantis fomentam os valores de

convivência social e, por isso, utilizei-as como ferramenta pedagógica na minha missão de semear o afeto no grupo. Com uma pitada de imaginação e duas de criatividade, a partir das mesmas, criei uma série de atividades práticas, lúdicas e artísticas, incentivando a exploração sensorial e o fortalecimento das interações positivas.

Admito que as estratégias desenvolvidas nem sempre seguiram o rumo esperado e que a gestão do tempo constituiu um grande desafio. A postura fortemente participativa do grupo também influenciou nesse aspecto, uma vez as crianças, por quererem fazer-se ouvir, sobreponham-se umas às outras nos momentos de intervenção, dificultando, por vezes, a dinâmica das atividades. Porém, importa não esquecer que *flexibilidade* é uma das palavras de ordem no âmbito da docência (Cardona et al., 2021). Assim, com uma postura observadora e reflexiva, procurei corresponder às necessidades individuais e coletivas do grupo, respeitando a riqueza da heterogeneidade.

Tenho também consciência de que a minha intervenção não erradicou todos os conflitos do grupo. No entanto, foram certamente trabalhadas questões emocionais e humanas, essenciais a uma educação de qualidade (Saltini, 2022), favorecendo o florescimento de afetos entre as crianças. Além disso, as competências sociais e afetivas são fruto de um longo e contínuo processo de desenvolvimento, que pode e deve ser lapidado ao longo de todo o percurso educativo.

A PPI fez-me crescer enquanto profissional, mas também enquanto pessoa. Num período escasso, criei laços afetivos com crianças que me receberam de braços e corações abertos, sempre com entusiasmo e alegria contagiante. Percebi que “ser educadora” é mais do que uma profissão. É uma enorme responsabilidade e um inestimável privilégio. É o sentimento arrebatador de realização a cada pequena conquista. É uma busca constante pela felicidade e pela aprendizagem daqueles que nos são confiados. É amar as nossas crianças.

Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino

Básico

“O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9).

O presente capítulo incide na partilha refletida da minha PPII, desenvolvida no 1.º CEB, com uma turma heterogénea de 1.º ano, composta por 21 alunos. Esta decorreu de 27 de fevereiro a 17 de maio de 2023, com 15 horas de observação participante e 120 horas de intervenção pedagógica, distribuídas por 5 horas diárias, de segunda-feira a quarta-feira, no período da manhã, entre as 08h00 e as 13h00.

Aqui, apresento a contextualização do ambiente educativo onde decorreu a PPII, momentos de aprendizagem desta prática, o projeto com a comunidade educativa e a respetiva reflexão crítica. Nesta prática pedagógica, apesar de não ter sido concretizado um Projeto de I-A, foram tidos em conta os seus fundamentos e a criação de estratégias foi feita com intencionalidade.

6.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

Forneiro (2008) define o ambiente educativo como uma estrutura que abrange quatro dimensões indissociáveis (física, funcional, temporal e relacional) que afetam a qualidade do ensino-aprendizagem. Então, compreender e organizar o ambiente

educativo implica pensar sobre: o que existe no espaço e como é que este se organiza; como são utilizados cada um dos espaços e em que condições; como e quando se utiliza o espaço; quem utiliza o espaço e em que condições.

Conhecer o ambiente educativo, através das características do meio envolvente, do estabelecimento e do grupo, tendo em consideração a organização do tempo e do espaço, permite criar estratégias mais viáveis e adequadas ao contexto. Este conhecimento ajuda a promover uma educação de qualidade, facilitadora das aprendizagens de todos os alunos.

6.1.1 | Caracterização do Meio Envolvente

As PPII e PPIII foram realizadas no mesmo estabelecimento educativo, inserido no concelho do Funchal, mais precisamente na freguesia de São Roque. Apesar de pertencerem a freguesias distintas, existe uma grande proximidade física entre este estabelecimento e o estabelecimento onde decorreu a PPI.

Segundo dados obtidos na Junta de Freguesia de São Roque, a freguesia foi criada a 3 de março de 1579. Esta conta com 7,52 km² de área, encontra-se a 370 metros de altitude e situa-se entre as freguesias do Monte e de Santo António, a norte da freguesia de São Pedro, como mostra a Figura 52.

Esta freguesia também é servida de diversos estabelecimentos educativos, tais como: o Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família; a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada; a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo; a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro; Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de São Roque; o Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda; a Universidade da Madeira.

O facto de existir uma grande variedade de infraestruturas e prestação de serviços, junto ao estabelecimento educativo, facilita a criação de parcerias e, por sua vez, a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Além disso, o estabelecimento educativo organiza-se tendo em conta o contexto do meio no qual está inserido e ambos (estabelecimento educativo e meio envolvente) regem-se pelas necessidades da sociedade. De acordo com Mateus (2008), “o desenvolvimento de uma Comunidade interliga saberes formais e informais, transmitidos pela Escola e latentes na sociedade” (p. 327).

6.1.2 | Caraterização do Estabelecimento Educativo

O estabelecimento educativo onde decorreram as PPII e PPIII era uma escola com EPE e 1.º CEB, pertencente à rede de escolas públicas do concelho do Funchal. Era um edifício de 2 pisos, inaugurado em 2009, sendo, por isso, uma estrutura recente à data da minha intervenção pedagógica.

Ao 1.º piso era possível aceder através de uma rampa, que ligava a estrada à porta principal, ou por uma porta lateral. Já o acesso ao 2.º piso era feito unicamente através de escadas. De modo a facilitar a visualização do estabelecimento, na Tabela 17, organizei os diversos espaços físicos pelos 2 pisos.

Tabela 17*Organização dos espaços do estabelecimento educativo*

1.º PISO	2.º PISO
<ul style="list-style-type: none"> ● Hall de entrada (com placares para expor informações e trabalhos dos alunos); ● Gabinete da Direção; ● Secretaria; ● 3 salas de Pré-Escolar; ● 1 sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico ● 3 casas de banho; ● Refeitório (com capacidade para acolher 5 salas de 1.º Ciclo em simultâneo); ● Cozinha industrial (onde são preparadas as refeições dos alunos); ● Recreio “mandala” (coberto); ● Recreio (relvado com escorregas e baloiços) ● Jardim. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 4 salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico; ● Sala de TIC (com 12 computadores, um quadro interativo, um quadro de ardósia e diversas mesas e cadeiras, dispostas em “ilha” no centro da sala); ● Sala de Música (com mesas e cadeiras e diversos instrumentos musicais); ● Sala de Artes Visuais (com diversas mesas e cadeiras, materiais de artes plásticas, como tintas e pinceis, e uma pia destinada à lavagem dos materiais); ● 2 casas de banho (separadas por géneros); ● Sala de professores; ● Campo (espaço exterior com uma pequena arrecadação com os materiais de Educação Física - arcos, bolas, cordas, argolas, cones, etc.); ● “Buraco” (espaço coberto de pequena dimensão); ● Horta.

Nota. Os espaços “Recreio” destinavam-se às crianças da EPE.

Ainda que as instalações fossem satisfatórias e se encontrassem num estado de conservação razoável, existiam algumas preocupações, nomeadamente a falta de espaços exteriores cobertos. Estes seriam essenciais para a concretização das aulas de Educação Física e para os momentos de lazer das crianças, quando as condições meteorológicas fossem adversas (chuva/calor intenso).

No que concerne à caracterização social, a escola tinha cerca de 242 inscrições na EPE e no 1.º CEB (62 crianças e 180 alunos, respetivamente) e 20 alunos do ensino recorrente. A EPE era composta por 3 grupos e o 1.º CEB por 9 turmas (2 de 1.º ano, 3 de 2.º ano, 2 de 3.º ano e 2 de 4.º ano). Dos alunos que frequentavam a escola, a maioria provinha de famílias com nível socioeconómico médio e 112 (cerca de 34%) usufruíam de Ação Social Escolar.

Com o intuito de promover o bem-estar e segurança de todas as crianças e alunos, a escola contava com a colaboração de 38 membros da equipa docente e 27 da equipa não docente, identificados na Tabela 18.

Tabela 18*Membros das equipas docente e não docente*

EQUIPA DOCENTE	EQUIPA NÃO DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> ● 9 professores/as titulares de 1.º Ciclo; ● 1 professor/a de ensino recorrente; ● 6 educadores/as de infância; ● 6 professores/as de apoio/substituição; ● 2 professores/as de Inglês; ● 2 professores/as de Música; ● 1 professor/a de Expressão Plástica; ● 1 professor/a de TIC; ● 2 professores/as de Educação Física; ● 3 professores/as de Estudo; ● 5 professores/as de Educação Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 6 técnicos/as de apoio à Pré-Escolar; ● 6 administrativos/as; ● 1 secretário/a; ● 10 assistentes de 1.º Ciclo de Ensino Básico; ● 3 assistentes operacionais; ● 1 técnico/a de biblioteca; ● 1 cozinheiro/a; ● 2 assistentes de cozinha.

Nota. Dados fornecidos pela vice-presidente da escola.

Relativamente ao pessoal docente, eram maioritariamente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 36 e os 64 anos, sendo considerada uma equipa relativamente jovem. De acordo com o PEE, as poucas alterações nesta equipa fizeram com que existisse uma maior estabilidade a nível de funcionamento da escola. Já a equipa não docente, também com a maioria do sexo feminino, era considerada envelhecida, com idades compreendidas entre os 41 e os 66 anos.

6.1.2.1 | Projeto Educativo

De acordo com o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (1998), o Projeto Educativo é “o documento que consagra a orientação educativa da escola, [...] no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (p. 5). No 1.º CEB, tal como na EPE, segundo a Portaria n.º 110/2002 (2002), o mesmo deverá ser debatido e aprovado pelo Conselho Escolar.

O PEE (2020-2024) do estabelecimento onde decorreram as PPII e PPIII apresentava um tema relacionado com os novos desafios, tendo em conta a evolução da sociedade. Este foi formulado pela equipa pedagógica da escola e aprovado em Conselho Escolar em 2020.

A sua missão era valorizar as potencialidades de cada criança e respeitar a diversidade de ritmos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral das mesmas. Como visão, ambicionava que as crianças crescessem com alegria, sendo capazes de aprender e ultrapassar os novos desafios. A sua construção teve por base diversos pontos fortes e constrangimentos indicados na Tabela 19.

Tabela 19

Pontos fortes e constrangimentos do estabelecimento educativo das PPII e PPIII

PONTOS FORTES	CONSTRANGIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Trabalho de equipa; ● Participação da Comunidade Educativa na tomada de decisões e nos eventos da escola; ● Envolvimento da escola em diversos projetos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Inibição de novos projetos devido à extensão do Currículo; ● Carência de espaços exteriores cobertos para o recreio e para atividades no exterior; ● Envelhecimento do corpo não docente; ● Insuficiência de material didático; ● Elevado número de alunos por turma.

Nota. Dados adaptados do PEE (2020-2024).

A elaboração do PEE também resultou dos inquéritos à equipa docente, à equipa não docente e aos encarregados de educação. Através das respostas, expostas na Tabela 20, foi possível averiguar quais os valores mais significativos para a boa conduta da escola.

Tabela 20

Resultado dos inquéritos sobre os Valores Fundamentais na Conduta da Escola

VALORES FUNDAMENTAIS NA CONDUTA DA ESCOLA		
Equipa Docente	Equipa Não Docente	Encarregados de Educação
VALORES MAIS VOTADOS		
<ul style="list-style-type: none"> ● Respeito (91,9%); ● Espírito de partilha (81,1%); ● Empenho (78,4%); ● Autonomia (78,4%); ● Aceitação da diferença (73%); ● Afetividade (73%); ● Cidadania (67,6%); ● Responsabilização (64,9%); ● Tolerância (64,9%); ● Inclusão (62,2%); ● Competência (62,2%); ● Solidariedade (62,2%); ● Criatividade (62,2%). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Empenho (100%); ● Espírito de trabalho (100%); ● Aceitação da diferença (100%); ● Espírito de partilha (100%); ● Afetividade (100%). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Respeito (93,5%); ● Aceitação da diferença (80,1%); ● Solidariedade (79,6%); ● Afetividade (79,1%); ● Responsabilização (78,1%); ● Criatividade (77,6%); ● Empenho (77,1%); ● Consciência ambiental (76,6%); ● Espírito de trabalho (71,6%); ● Tolerância (71,1%); ● Cidadania (70,6%); ● Espírito de partilha (69,7%).
VALORES MENOS VOTADOS		
<ul style="list-style-type: none"> ● Transparência (32,4%); ● Exigência (32,4%); ● Excelência (27%). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Inovação (88,9%); ● Inclusão (88,9%); ● Exigência (88,9%). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Transparência (50,7%); ● Exigência (50,2%); ● Excelência (45,8%).
NÚMERO DE RESPOSTAS		
37	18	201

Nota. Dados retirados do PEE (2020-2024).

Considerando os resultados dos inquéritos, bem como os pontos fortes e fragilidades apontados, foram estabelecidos, para o PEE, diversos valores de conduta, dos quais destaco:

- Respeito e aceitação da diferença, para promover a inclusão e a justiça;
- Espírito de trabalho e de partilha, para enfrentar o futuro em mudança;
- Afetividade, para construir uma escola/sociedade mais solidária e tolerante;
- Transparência e igualdade de oportunidades;
- Criatividade e inovação, para fomentar o pensamento crítico.

Alguns dos valores mencionados também vão ao encontro do trabalho que fora desenvolvido na PPI, apesar de representarem etapas distintas no percurso educativo (Educação Pré-Escolar e 1.º CEB). Em todo o percurso educativo devem ser oferecidas

oportunidades de aprendizagem ricas, para que se formem cidadãos autónomos, ativos e responsáveis.

O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade. (Martins et al., 2017, p. 5)

6.1.3 | Caracterização do Espaço Pedagógico do 1.º ano

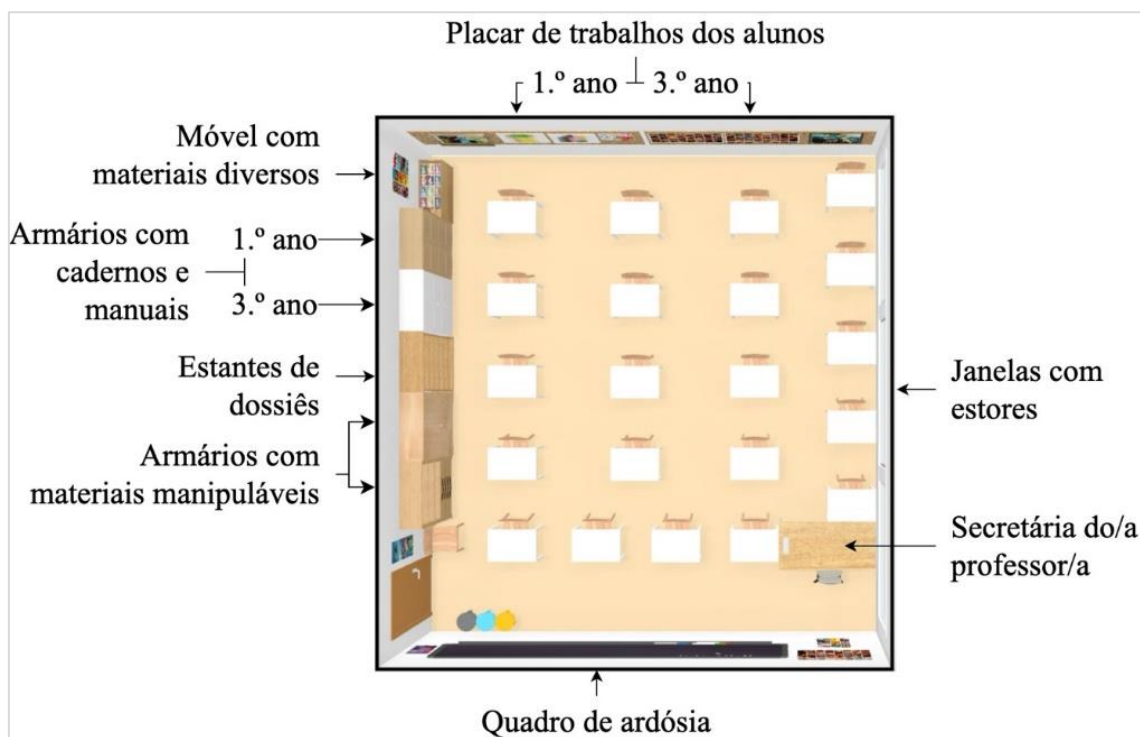
O espaço de sala de aula deve ser organizado tendo em conta os objetivos do/a professor/a, bem como as necessidades dos seus alunos. A organização do espaço, dos recursos e dos materiais, deve ser refletida e gerida pelo/a professor/a, com o intuito de promover um ambiente de aprendizagem com qualidade (Morgado, 2003).

Comparando a sala da PPI com a sala da PPII, eram extremamente evidentes as diferenças. Contrariamente à sala da Educação Pré-Escolar, que estava organizada por *cantinhos*, a sala do 1.º ano apresentava uma série de mesas, dispostas individualmente, direcionadas para um quadro de ardósia, como revela a Figura 53. Ao lado do quadro, orientada para as mesas dos alunos estava a secretária da professora.

Figura 53*Sala de aula do 1.º ano*

Tinha um espaço amplo e iluminado, com janelas que permitiam o aproveitamento de luz natural. No entanto, o posicionamento das janelas fazia com que a exposição ao sol fosse constante, aumentando demasiado a temperatura no interior da sala e dificultando a visibilidade dos alunos sobre o quadro. Dado este constrangimento, era necessário fechar os estores, mas essa também não era uma solução viável, uma vez que impedia também a circulação do ar e fazia com que o ambiente ficasse ainda mais quente.

Do lado oposto, tinha armários de arrumação e um móvel com prateleiras. Dentro destes, estavam manuais, cadernos, dossiês e materiais diversos (folhas, cartolinas, colas, tesouras, *cuisenaire*, material multibásico, etc.). No fundo da sala existia um placar com trabalhos dos alunos, como ilustra a Figura 54. Serem expostos os trabalhos dos alunos permitia que observassem e se apropriassem das produções uns dos outros, comentando, dialogando e expressando as suas opiniões em relação às mesmas (Botelho & Dias, 2021).

Figura 54*Planta da sala do 1.º ano*

Nota. Elaborada por I. Moura no programa *FloorPlanner*.

Eram também visíveis, pelas paredes da sala, diversos cartões de apoio (com letras, ditongos, representações de números, símbolos matemáticos, divisões silábicas, etc.). Num primeiro impacto visual, parecia existir muita informação, mas os materiais expostos eram um bom suporte para a aprendizagem, facilitando a revisão e o esclarecimento de dúvidas.

A disposição individual das mesas enquadrava-se num modelo de ensino expositivo tradicional, não sendo a escolha mais recomendada, por dificultar o apoio mútuo e entreajuda dos alunos (Cepeda et al., 2010). Contudo, existia intencionalidade nessa organização, como evidencia o registo da Figura 55.

Figura 55

Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 27 de fevereiro de 2023

Em conversa com a professora cooperante, esta explicou-me que as mesas mais próximas do quadro pertencem aos alunos que apresentam mais dificuldades a nível de concentração. Por outro lado, as mesas que se encontram ao fundo da sala são dos alunos que por norma demonstram maior autonomia na concretização dos exercícios.

DB PPII, 27 de fevereiro de 2023, semana de observação participante

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta C do CD-ROM.

Esta disposição também permitia direcionar o foco dos alunos para o quadro, onde se concretizavam muitos exercícios de aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, os alunos com NSE ficavam junto à secretária da professora, para que tivessem uma maior proximidade (facilitando o apoio individualizado).

A sala era utilizada por outra turma, de 3.º ano, implicando a partilha de material e divisão quer dos armários, quer dos placares, reduzindo significativamente o espaço disponível. Para que os alunos pudessem guardar os seus pertences, no corredor, junto à sala, existiam cacifos, identificados com o nome de cada um.

Sendo certo que a tecnologia tem sido cada vez mais privilegiada nas escolas, com o intuito de corresponder às necessidades cada vez mais específicas de alunos (Gabinete de Modernização das Tecnologias Educativas et al., 2017), nesta sala, notei que os equipamentos tecnológicos eram praticamente inexistentes. Apesar de existir rede *wi-fi* e uma tela de projeção, os poucos projetores eram partilhados por toda a escola e tinham de ser requisitados (com grande probabilidade de já estarem a ser utilizados).

Dado o interesse dos alunos pelas atividades que envolviam recursos audiovisuais, adquiri um projetor, com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e apelativas, despertando a motivação para aprender. Além disso, foi possível alterar a dinâmica do

horário de modo a usufruir, uma vez por semana, da sala de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), onde existia um quadro interativo, muito apreciado pelos alunos.

6.1.4 | Organização do Tempo Pedagógico do 1.º ano

Assim como o espaço, também a organização do tempo é fundamental para promover um ambiente educativo de qualidade. O/a professor/a deverá “ter como preocupação, não só a quantidade de tempo utilizada mas, considerar também a qualidade conseguida na utilização desse tempo” (Morgado, 2003, p. 112).

Como a sala era partilhada, foram estipulados dois turnos para a sua utilização. A turma do 1.º ano usufruía do turno da manhã, no decorrer das atividades curriculares expostas na Figura 56, enquanto a turma do 3.º ano ficava com o turno da tarde, no momento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) da primeira.

Figura 56

Horário das atividades curriculares da turma do 1.º ano

2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Cidadania e Desenvolvimento/ Português 08h00-10h00	Cidadania e Desenvolvimento/ Matemática 08h00-09h30	Cidadania e Desenvolvimento/ Português 08h00-08h15 Educação Artística- Música 08h15-09h15	Cidadania e Desenvolvimento/ Português/ Estudo do Meio 08h00-09h45	Cidadania e Desenvolvimento/ Matemática 08h00-09h45h
Matemática 10h00-10h45	Português 9h30/10h45	Matemática 09h15-10h45	Matemática 09h45-10h45	Artes Visuais/ DAC 09h45-10h45
INTERVALO 10h45-11h15				
Inglês 11h15-12h15	Ed. Física 11h15-12h15	Apoio ao Estudo 11h15-11h45	Apoio ao Estudo 11h15-12h15	Educação Artística/ DAC 11h15-11h45
Educação Artística 12h15-13h00	Educação Artística 12h15-13h00	Português/ Estudo do Meio 11h45-13h00	Matemática 12h15-13h00	Apoio ao Estudo 11h45-12h15 Português/ Estudo do Meio 12h15-13h00
Notas: * As áreas de TIC e a Cidadania e Desenvolvimento serão trabalhadas transversalmente. ** Horário flexível, tendo em conta que as disciplinas poderão ser reagrupadas de acordo com os temas em estudo, mantendo, no entanto, a sua carga horária.				

É de referir que o horário apresentado era flexível e a organização das disciplinas podia ser alterada conforme necessário, em conformidade com a matriz curricular-base estipulada para o 1.º ano do Ensino Básico no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M (2020). Esta flexibilidade permitiu, por exemplo, combinar áreas disciplinares distintas, como Português, Estudo do Meio e TIC, no mesmo horário, com recurso a Domínios de Autonomia Curricular (DAC), de forma a promover o trabalho interdisciplinar (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Durante a manhã, os alunos tinham um intervalo de meia hora (entre 10h45 e 11h15) que, aquando da minha intervenção pedagógica, fora alterado para das 10h30 às 11h00. Neste período, os alunos tinham oportunidade de brincar livremente, essencialmente, no campo da escola. Porém, quando as condições meteorológicas eram adversas os alunos tinham de se recolher nas bancadas ou nas suas salas, ficando privados do breve momento ao ar livre. Neto (2020), além de exaltar a sua preocupação a respeito do pouco tempo de recreio que é oferecido aos alunos, alerta que os intervalos são benéficos para “a capacidade atencional e a concentração quando as crianças têm uma atividade física moderada e apresentam mais tempo de socialização” (p. 137).

Além das atividades das áreas curriculares, no horário da tarde, os alunos poderiam usufruir das AEC, nomeadamente: Estudo, TIC, Biblioteca, Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Dramática; Expressão Plástica e Inglês.

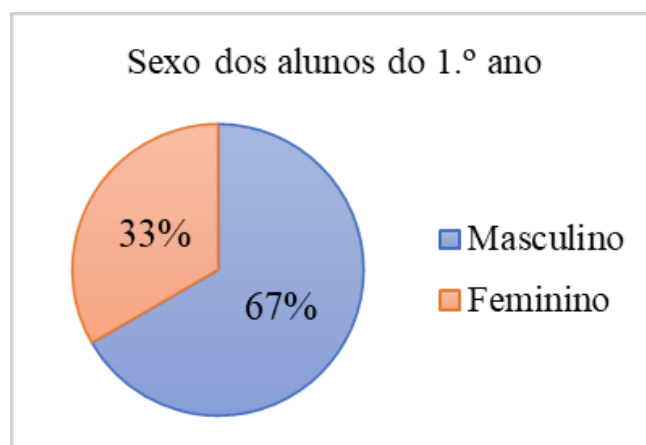
6.1.5 | Caraterização da Turma do 1.º ano

A minha PPII foi desenvolvida com uma turma heterogénea de 1.º ano, constituída por 21 alunos, 14 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, representados na Figura 57. À data da minha intervenção pedagógica, tinham idades compreendidas entre os 6 e os 7

anos. A maioria (14) residia no Funchal, mas também existiam alunos dos concelhos de Câmara de Lobos e de Santa Cruz (4 e 3 respetivamente).

Figura 57

Percentagem de alunos do sexo masculino e do sexo feminino do 1.º ano



Dos 21 alunos, 3 usufruíam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI). Estes apresentavam os seguintes diagnósticos: 1 com atraso global do desenvolvimento (AGD), 1 com défice de atenção e 1 com elevadas dificuldades de expressão oral (dicção e articulação de palavras). O aluno com ADG, não seguia o programa estabelecido para o 1.º ano. Existia uma equipa de apoio especializada que o acompanhava individualmente e criava planos estratégicos para melhorar o seu desenvolvimento e aprendizagem, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) e com o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M (2020).

O aluno com AGD passava grande parte do tempo ocupado com a realização de exercícios propostos pela docente especializada (aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita), sendo um desafio integrá-lo nas ações com o restante grupo. No entanto, procurei incluí-lo no máximo de atividades possíveis, adaptando (quando necessário) algumas delas. Aproveitei a abordagem de temas do seu interesse, como os animais, para

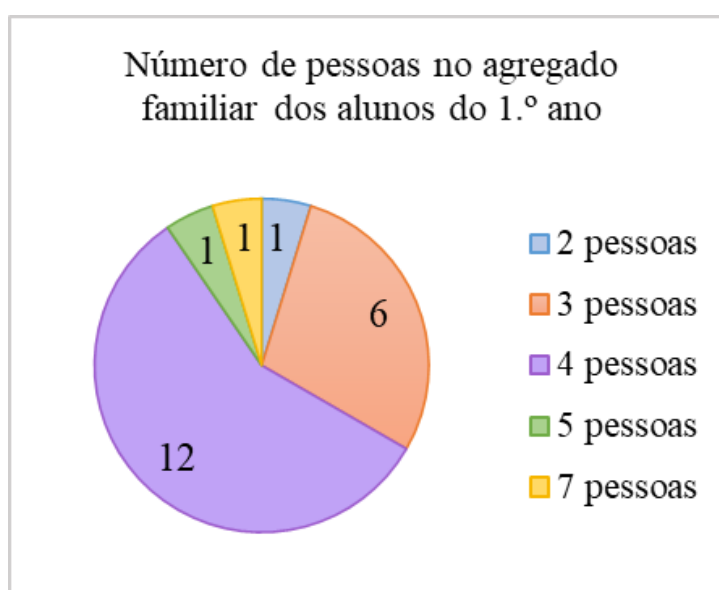
promover essa inclusão, através de estratégias mais dinâmicas. O/a professor/a tem a responsabilidade de gerir o seu trabalho em função de cada aluno e de cada grupo, de forma diferenciada e diferenciadora (Morgado, 2003).

Outra particularidade nesta turma era o cuidado e supervisão constante de um aluno com reações alérgicas extremas. Para salvaguardar a sua segurança, todos tinham conhecimento da condição e, à entrada da sala, estavam afixados os sintomas de reação alérgica e as instruções de aplicação da insulina injetável (sempre na posse do aluno). Todas as atividades, principalmente de exploração sensorial, tinham de ser planeadas em função dessa condição, para evitar situações de risco.

De 21 alunos, 10 beneficiavam do apoio da Ação Social Escolar. A maioria era de nível socioeconómico médio com agregados familiares que variavam entre 2 e 7 pessoas. Como se verifica pelo Figura 58, mais de metade da turma eram alunos com agregado familiar composto por 4 pessoas.

Figura 58

Agregado familiar dos alunos do 1.º ano



A equipa de sala era constituída por 1 professora titular, 1 docente de apoio pedagógico e 1 docente de educação especial. Além destas, durante o horário curricular, a turma contava com 1 professor de Inglês, 1 professor de Música e 1 professora de Educação Física (comuns a diversas turmas), que preparavam e orientavam as respetivas disciplinas.

Apesar de existir participação muito ativa na exploração de conteúdos, esta turma demonstrava elevada discrepância nos ritmos de trabalho. Um grupo minoritário (6 alunos) era capaz de concretizar os exercícios rapidamente, com grande autonomia, enquanto outro pequeno grupo (4 alunos) demorava o triplo do tempo a concluir os mesmos exercícios e necessitava do apoio constante de um adulto. A restante turma, tinha ritmos de trabalho mais aproximados. Esta disparidade obrigava a uma maior flexibilidade da planificação e ao planeamento de atividades âncora, para reduzir “tempos mortos” entre atividades e respeitar o ritmo de trabalho de cada um (Morgado, 2003).

A nível de conteúdos curriculares, a turma apresentava potencialidades e fragilidades em todas áreas, expostas na Tabela 21.

Tabela 21

Potencialidades da turma do 1.º ano por área curricular

Disciplina	Potencialidades	Fragilidades
Português	<ul style="list-style-type: none"> ● Participação ativa; ● Identificação de assuntos e ideias dos textos; ● Interesse por histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Articulação de palavras; ● Fluência da leitura; ● Desenho das letras; ● Erros ortográficos.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento dos números; ● Representações de quantidades; ● Utilização de materiais manipuláveis; ● Reconhecimento das figuras e sólidos geométricos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estratégias de cálculo; ● Interpretação de dados; ● Lateralidade.
Est. do Meio	<ul style="list-style-type: none"> ● Forte interesse pelo domínio da natureza; ● Conhecimento sobre animais e plantas; ● Gosto por atividades experimentais. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificação de graus de parentesco; ● Organização temporal; ● Atitudes de respeito e cooperação.
Edu. Artística	<ul style="list-style-type: none"> ● Gosto pela música e pelas artes visuais; ● Criatividade; ● Controlo da motricidade grossa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Controlo da motricidade fina; ● Tomada de iniciativa.

De um modo geral, foi possível constatar que a turma era assídua, ativa, participativa, interessada, receptiva às atividades propostas e tinha um comportamento satisfatório. Os alunos eram extremamente sociáveis e afetuosos, gostavam de interagir nas aulas e brincar juntos no intervalo, sem qualquer tipo de discriminação aparente. Grande parte tinha demonstrações de afeto com as professoras e com os colegas (abraços ou palavras carinhosas).

Por se tratar de alunos de 1.º ano, numa fase inicial do ensino formal, revelavam imaturidade, déficit de atenção e dificuldades na motricidade fina. A adaptação às rotinas da sala de aula e às regras da escola também constituíram um desafio para este grupo, sendo gradualmente superado. Importa não esquecer que a passagem da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo é um processo com muitas mudanças, a nível físico, emocional, social e cognitivo, que exige uma grande capacidade de adaptação por parte das crianças. A chegada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico pode ser encantadora ou assustadora, cabendo ao/à professor/a criar um ambiente educativo onde os alunos se sintam seguros e motivados a aprender (Rapoport et al., 2008).

6.1.5.1 | Projeto Curricular de Turma

O PCT do 1.º ano foi elaborado pela professora titular, em colaboração com os demais docentes da turma, tendo em conta o PEE (2020-2024) e as necessidades específicas dos alunos. Tinha como objetivos gerais desenvolver e alcançar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes previstas nas AE, colmatar possíveis dificuldades da turma e promover a aprendizagem, valorizando o trabalho colaborativo de todos os intervenientes.

Nos valores eram promovidos o respeito e a cooperação, por meio de interações sociais. Nos objetivos específicos era enaltecida a necessidade de ir ao encontro das características individuais dos alunos, através de estratégias pedagógicas adequadas, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento crítico. Também ambicionava promover a criatividade e o desenvolvimento integral através da Educação Artística, desenvolver e melhorar o raciocínio e as capacidades de leitura e escrita de textos e trabalhar os conteúdos curriculares de forma articulada.

No PCT foram assinalados diversos problemas e potencialidades gerais, tais como: défice de concentração, falta de maturidade, dificuldades na motricidade fina e pouca autonomia, bem como interesse e motivação, bom comportamento e assiduidade. Tendo por base essa informação, para colmatar os problemas e otimizar as potencialidades, bem como para alcançar os objetivos previstos, foram definidas as estratégias expostas na Tabela 22.

Tabela 22

Estratégias para colmatar problemas e otimizar potencialidades da turma do 1.º ano

Estratégias globais para a turma	
<ul style="list-style-type: none"> ● Gestão das diferenças e conflitos no grupo; ● Inclusão de todos os discentes nas dinâmicas da turma; ● Ensino individualizado e diferenciação pedagógica; ● Organização de atividades motivadoras e utilização de metodologias ativas; ● Desenvolvimento das atividades e abordagem de conteúdos atendendo às Aprendizagens Essenciais; ● Organização de ações de sensibilização e visitas de estudo; ● Utilização do reforço positivo; ● Estimulação e valorização do esforço; ● Incentivo à pesquisa e apresentação de trabalhos, de acordo com os interesses dos alunos, ● Desenvolvimento da autoconfiança e autonomia; ● Estimulação do gosto pela leitura e escrita; ● Desenvolvimento do raciocínio lógico- matemático; ● Criação de hábitos de leitura; ● Leitura e análise de obras literárias, de acordo com as recomendações do PNL; ● Desenvolvimento da correção caligráfica e ortográfica; ● Promoção da iniciativa, do gosto pelo trabalho e da persistência; ● Resolução de problemas, partindo das situações, recursos humanos e materiais existentes; ● Desenvolvimento da destreza manual e da criatividade; ● Planificação e operacionalização de DAC; ● Participação ativa nas festas e comemorações escolares e em todas as atividades e projetos previstos no PAA. 	
Estratégias para otimizar as potencialidades	Estratégias para colmatar os problemas
<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar a interiorização de valores (interajuda, colaboração, respeito, amizade, responsabilidade, organização, entre outros); ● Incentivar o conhecimento dos diferentes espaços da escola e os membros da comunidade escolar; ● Desenvolver a autonomia e a autoestima; ● Valorizar o empenho e a persistência, através de feedbacks positivos. ● Reforçar a importância do cumprimento de regras nos diferentes espaços da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver a atenção/ concentração através de jogos e atividades lúdico-pedagógicas; ● Relacionar os conteúdos às vivências e ao quotidiano das crianças; ● Promover o gosto pela aprendizagem; ● Incentivar o desenvolvimento da motricidade fina, através do treino de grafismos, da modelagem com plasticina, da pintura, do recorte, entre outros; ● Incentivar a organização dos instrumentos de trabalho; ● Interiorizar métodos de trabalho e de organização.

Nota. Estratégias retiradas do PCT (2022-2023).

Nas estratégias supramencionadas, é possível verificar a intenção de criar um ambiente educativo acolhedor, onde todos os alunos se sentissem seguros e confiantes para aprender. Destaco a questão da valorização do esforço e a atribuição de reforços positivos, pois, para os alunos, esse reconhecimento motiva-os a aprender e promove a evolução. Além disso, quando um aluno recebe um reforço positivo é provável que esse comportamento desejável se volte a repetir (Skinner, 1974).

Outro aspeto que gostaria de frisar é a utilização de atividades lúdico-pedagógicas, para promover o envolvimento dos alunos e fomentar a sua atenção. Estas são uma excelente ferramenta de aprendizagem e acarretam uma série de potencialidades a nível de motivação, dinamização, promoção da autonomia, resolução de problemas e trabalho em equipa, além de fomentarem as capacidades cognitivas e emocionais dos alunos (Pinto & Cardoso, 2019).

Também é notória a importância atribuída ao desenvolvimento da leitura e da escrita. De acordo com as AE (2018), na área de Português, nos 1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico os alunos devem desenvolver, entre outras, competências de leitura, escrita e educação literária. Atualmente, saber ler e escrever faz parte das competências necessárias para a integração e evolução individual dentro da sociedade. Numa sociedade cada vez mais tecnológica, o interesse pela leitura e pelos livros parece estar em decadência, tendo o/a professor/a a tarefa de formar leitores assíduos: “a melhor forma de quebrar esta tradição de não-leitores é criar na Escola um verdadeiro espaço de actuação que vise a aproximação do livro com o futuro leitor” (Macias, 2003, p. 91).

6.2 | Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica II

Apesar de nesta prática não ter sido desenvolvido um projeto de I-A, existiu preocupação e intencionalidade na seleção de estratégias para a turma de 1.º ano. Com o intuito de promover o envolvimento e a motivação dos alunos e tornar as suas aprendizagens mais significativas, considerei, no meu planeamento estratégico, as dificuldades, as potencialidades e os interesses dos mesmos.

Durante o período de observação participante, através dos diálogos com a turma e com a professora cooperante, constatei que alguns dos interesses dos alunos eram

semelhantes aos do grupo da PPI, nomeadamente o gosto pelas histórias, pelas atividades lúdico-pedagógicas e pelas expressões artísticas. Notei que existia também interesse por recursos audiovisuais e conteúdos de Estudo do Meio.

Tendo em conta os benefícios do trabalho cooperativo para a aprendizagem e desenvolvimento das competências sociais, considerei que poderia ser uma boa estratégia a adotar no 1.º ano. Além disso, tendo em conta os diferentes ritmos e níveis de conhecimento, o trabalho em pares e em pequenos grupos pareceu-me favorável por permitir a troca de ideias, o apoio mútuo e o alcance de níveis superiores de competências. Neste, apesar do foco estar nos alunos, o/a professor/a tem o papel de facilitador e orientador das aprendizagens, garantindo a participação e o contributo de todos (Lopes & Silva, 2009).

O interesse por histórias foi considerado uma mais-valia. Tal como já referi, a literatura infantil fomenta a imaginação e a criatividade das crianças, mas não só. É uma ferramenta poderosa que envolve os alunos e motiva-os a aprender, porque para eles uma história não se trata apenas de um texto, constitui todo um mundo imaginário que apela aos seus sentidos e emoções (Couto, 2003). Assim, pretendia recorrer à literatura infantil para motivar os alunos e para trabalhar articuladamente diversas áreas e conteúdos.

Estes alunos nutriam um gosto especial por atividades lúdico-pedagógicas. Por essa razão, voltei a utilizá-las como estratégia motivacional na promoção das aprendizagens, uma vez que se tratava de uma turma com fragilidades a nível de atenção. Quando bem aplicado, o fator lúdico torna a exploração dos conteúdos mais apelativa e, além disso, pode ser adaptado a qualquer área.

As áreas da Educação Artística também eram apreciadas pela turma. Certamente, o Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) expressa a necessidade de promover os diversos domínios artísticos, mas na verdade “a prática revela, ainda, uma consciência

deficiente da necessidade de proporcionar programas de educação artística coerentes a todos os alunos” (Santos, 2020, p. 58). Assim como Neto (2020), considero que as cargas horárias e os conteúdos programáticos a cumprir são de uma extensão exagerada. Esta situação poderá contribuir para a valorização de algumas áreas (como o Português e a Matemática) em detrimento de outras (como a Educação Artística). Porém, as artes, além de promoverem o desenvolvimento global dos alunos, também facilitam a relação harmoniosa entre todas as áreas (Miguel, 2018). Por isso, recorrer à Educação Artística, para trabalhar conteúdos de diversas disciplinas, pareceu-me uma boa estratégia.

Atualmente, “vivemos na sociedade do audiovisual e do imediato” (Macias, 2003, p. 91). As tecnologias já fazem parte das nossas vidas e já são integradas no currículo do Ensino Básico. É necessário valorizá-las e tirar partido das mesmas para melhorar a ação pedagógica (Gabinete de Modernização das Tecnologias Educativas et al., 2017). Os alunos do 1.º ano eram atraídos e estimulados por recursos audiovisuais. Então, para cativar a turma e facilitar a relação entre diferentes disciplinas, vi pertinência na sua utilização.

Dada a preferência da turma pelos conteúdos de Estudo do Meio, encontrei a oportunidade para promover atividades experimentais. Através destas, é possível despertar a curiosidade e a admiração dos alunos. Porém, o seu propósito vai muito além da motivação e do entretenimento. Durante o trabalho experimental, os alunos são agentes ativos na construção do seu conhecimento. Têm oportunidade de explorar e manipular diferentes materiais, questionar, descobrir e tirar as suas próprias conclusões, ou seja, aprendem fazendo e enquanto fazem desenvolvem múltiplas competências como o pensamento crítico, o raciocínio lógico e a criatividade (Hodson, 1994).

Neste sentido, considerei as necessidades e os interesses dos alunos para motivar o seu envolvimento na aprendizagem, respeitando os conteúdos curriculares previstos, os

objetivos do PEE e do PCT e as temáticas do PAA. Para tal, defini os seguintes objetivos estratégicos:

- a) Recorrer ao trabalho cooperativo, para facilitar as aprendizagens e melhorar as relações interpessoais e afetivas;
- b) Utilizar a literatura infantil, para motivar os alunos, fomentar o desenvolvimento da leitura e da escrita e relacionar conteúdos de diversas áreas;
- c) Promover atividades lúdico-pedagógicas, para tornar os conteúdos mais apelativos, de forma a cativar e manter o interesse dos alunos;
- d) Recorrer às áreas de Educação Artística, para promover o desenvolvimento global dos alunos e favorecer a relação harmoniosa de diferentes disciplinas;
- e) Utilizar recursos audiovisuais, para motivar os alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares;
- f) Desenvolver atividades experimentais, para despertar a curiosidade dos alunos e promover uma participação ativa na construção do conhecimento;
- g) Procurar estabelecer pontes e relações harmoniosas entre diversas áreas de conteúdo.

6.3 | Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica II

No decorrer da PPII, ao longo de 9 semanas, planifiquei, adaptei e implementei diversas atividades, tendo em conta os conteúdos programáticos, fornecidos pela professora cooperante, e os objetivos definidos. As estratégias que apresentei tinham como principal propósito motivar e envolver os alunos no processo de aprendizagem,

fomentando o interesse dos mesmos pela construção do conhecimento, uma vez que existia a preocupação com a falta de atenção e concentração.

Na PPII não foram realizadas atividades isoladas, mas sim sequências de aprendizagem que envolviam as diversas estratégias mencionadas. A Tabela 23 exibe a organização das sequências implementadas e respectivos objetivos estratégicos.

Tabela 23

Estratégias para operacionalizar os objetivos definidos para a turma do 1.º ano

Estratégias para operacionalizar os objetivos definidos para a turma do 1.º ano			
Sequência de Aprendizagem	Atividades 1.º ano 1.º Ciclo EB	Data	Objetivos Estratégicos
No Caminho da Igualdade (letra “b”)	História “Beatriz e a boneca” (exploração oral e registos escritos de palavras com “b”)	07-03-2023	a), b), d), g)
	Aprender sobre a Igualdade de Género (exploração conjunta de imagens com profissões e tarefas - debate)	07-03-2023	
	Como vejo meninos e meninas? (criação de duas personagens de sexos opostos - pintura, colagem e escrita)	08-03-2023	
	“B” de “boneca” (cartão de leitura - pintura e leitura individual em voz alta)	08-03-2023	
	Presente para uma mulher especial (construção de uma flor em crepe - comemoração do Dia Internacional da Mulher - colagem, dobragem e escrita)	08-03-2023	
Dia do Pai	Canção “O meu pai é grande” (exploração da letra e gestos dançados - com vídeo)	13-03-2023	d), e), g)
	O meu pai (caricatura do pai - produção livre em folha A5 - desenho e pintura)	13-03-2023	
	O meu pai é... (nuvem de palavras - registo de adjetivos que caracterizam o pai)	14-03-2023	
	A diferença de idades (resolução de problema - subtração da idade dos filhos em relação à dos pais)	14-03-2023	
	Amor daqui até à lua (exploração de figuras geométricas - montagem de um “foguetão”)	14-03-2023	
	Presente para o pai (construção de um postal - “foguetão” (com foto) e mensagem na capa, caricatura e nuvem de palavras no interior)	14-03-2023	
À Descoberta dos Seres Vivos (letra “g”)	História “O Gato das Botas” (exploração oral e registos escritos de palavras com “g”)	14-03-2023	b), c), d), e), g)
	Mímica dos animais com “g” (imagem secreta no telemóvel - visualização individual e representação para a turma)	14-03-2023	
	As patinhas do gato (contagens de 4 em 4 e conjuntos de 10 - preenchimento das molduras do 10)	14-03-2023	
	Encontra os seres vivos! (apresentação PowerPoint interativa com imagens - distinção de seres vivos e não vivos, ciclo de vida e descoberta de animais com iniciais “b” ou “g”)	15-03-2023	
	Canção “Pinguim” (gestos dançados - com vídeo)	15-03-2023	
	BI dos animais (contruir o BI do animal favorito - desenho, pintura, escrita e sinalização de características)	15-03-2023	
	História “Gonçalo e a gaiola” (exploração oral e registos escritos)	15-03-2023	
	“G” de “gato” (cartão de leitura - pintura e leitura individual em voz alta)	15-03-2023	
Chegou a Primavera!	As fases da vida (numeração ordenada das fases da vida dos seres vivos - animais e plantas - e criação de um ciclo de vida)	03-05-2023	a), c), d), e), g)
	Sinais de primavera (jogo em pares com códigos de sílabas - cálculo e divisão silábica)	20-03-2023	
	A palavra secreta (jogo em pares com código de imagens - descobrir a palavra “PRIMAVERA”)	20-03-2023	
	Cartaz da primavera (construção em turma - escrita e colagem)	20-03-2023	
	Origamis de flores (dobragem)	20-03-2023	
Aprendo com os Animais	Canção “Gosto de flores” (exploração da letra - com vídeo)	20-03-2023	a), b), c), e), f), g)
	Caraterísticas das aves (apresentação PowerPoint interativa com imagens)	20-03-2023	
	As penas são incríveis! (atividade experimental em pares - impermeabilidade das penas)	20-03-2023	
	Os revestimentos dos animais (apresentação PowerPoint interativa com imagens)	20-03-2023	
	História “Coragem Pequeno Caranguejo” (leitura dinâmica acompanhada de sons, exploração oral e registos escritos - casos de leitura “gue”, “gui”, “ge” e “gi”)	21-03-2023	
	Vídeo “Vamos Aprender...Os Animais” (distinção entre animais domésticos e selvagens - exploração em grande grupo)	29-03-2023	
	Um amigo diferente (interação com um cão real (animal de estimação de um aluno) - toque e observação de características)	29-03-2023	
	Adivinha o animal (jogo com cartões de animais - pistas para adivinhar o animal escondido)	29-03-2023	
BI dos animais II (cartazes de animais por categoria e atribuição de características - em grande grupo)	19-04-2023		

Essenciais à vida! (Dia Mundial da Árvore e Dia Mundial da Água)	Poema “As árvores” (leitura em voz alta e exploração conjunta)	21-03-2023	d), e), g)
	Lembrança do Dia Mundial da Árvore (decoreção de “medalhas” com forma de árvore - pintura)	21-03-2023	
	Canção “Dia da Árvore - A floresta” (exploração da letra e sensibilização sobre a importância das árvores)	21-03-2023	
	Vídeo “A água é um mundo fantástico” (exploração em conjunto e sensibilização sobre a importância da água)	22-03-2023	
	Canção “A Gotinha” (exploração da letra - com vídeo)	22-03-2023	
	Lembrança do Dia Mundial da Água (marcador em forma de gota de água - pintura, recorte e colagem)	22-03-2023	
Surpresas da Páscoa	Lembrança da Páscoa (construção de caixa de amêndoas com forma de coelho - pintura, recorte e colagem)	27-03-2023	a), c), d), e), f), g)
	Canção “Eu sou um coelhinho” (exploração da letra e das características do coelho e gestos dançados - com vídeo)	27-03-2023	
	Coelhinho da Páscoa (interação com um coelho real - toque e observação de características)	27-03-2023	
	A magia das cores! Fizemos um Arco-Íris (atividade experimental - capilaridade da água)	28-03-2023	
	Caça ao ovo! (jogo percurso da Páscoa - desenvolver pensamento computacional e lateralidade - com recursos didáticos)	28-03-2023	
	Páscoa colorida (decoreção de ovos da Páscoa - misturas de cores (primárias e secundárias) e pintura com cotonetes)	28-03-2023	
Concurso da fada (letra “f”)	Um mundo encantado (motivação com recursos audiovisuais (quadro interativo) e acessórios de fada)	19-04-2023	b), c), e), g)
	História “Filomena e a fada” (exploração oral em grande grupo e registo escrito de palavras com “f”)	19-04-2023	
	Letra de fada (treino da caligrafia - desenho da letra “f” com marcador em quadro branco individual)	19-04-2023	
	Concurso de caligrafia (desenho individual da letra “f” e votação para a letra premiada)	19-04-2023	
	“F” de “fada” (cartão de leitura - pintura e leitura individual em voz alta)	26-04-2023	
Os sons do S (letra “s”)	Serpenteando (motivação com recurso a flauta - música “The Snake Charmer” - deslocações pela sala ao ritmo da flauta - imitação de serpentes)	24-04-2023	b), c), d), e), g)
	Poema “Semente de Serpente” (leitura em voz alta, exploração conjunta e representação da ação do poema (ponto que cresce e fica em linha ondulada)	24-04-2023	
	História “Oh não, Sebastião!” (leitura dinâmica, exploração oral, criação de um fim para a história e registo escrito de palavras com “s”)	24-04-2023	
	Adivinha o som! (descobrir o que produz cada som através de áudios)	24-04-2023	
	Jogo STOP (palavras com a letra “s”)	26-04-2023	
	“S” de “sapo” (cartão de leitura - pintura e leitura individual em voz alta)	26-04-2023	
Aprendo com as Plantas	Vídeo “Revolução dos Cravos (25 de Abril para Crianças - Poema Animado em Português de Portugal)” (exploração em grande grupo)	24-04-2023	a), b), c), d), e), f), g)
	A flor da liberdade (constituição do cravo - pintura, colagem e legendagem)	24-04-2023	
	Canção “Somos livres” (exploração da letra - com vídeo)	24-04-2023	
	Cartazes da constituição das plantas (montagem, colagem e legendagem de árvore macieira e flor - em grupos)	24-04-2023	
	História “Pedrito Coelho” (recurso audiovisual - exploração oral em grande grupo - características do coelho e identificação das plantas)	26-04-2023	
	As plantas comestíveis (apresentação PowerPoint interativa e exploração de plantas comestíveis reais)	26-04-2023	
	As amoras dos coelhos (resolução de problema em pares - estratégias de cálculo mental)	26-04-2023	
	História “Caroço de cerejeira” (leitura individual, exploração oral e exercícios - TAF - Copos Semáforo)	02-05-2023	
	Cereja é com “c” maçã é com “ç” (jogo TAF - Caça ao Intruso - com PowerPoint interativo)	03-05-2023	
	O ciclo da macieira (apresentação PowerPoint interativa - cartões para ordenar as fases do ciclo)	03-05-2023	
	Como nascem e se desenvolvem as plantas? (atividade experimental - germinação do feijão)	03-05-2023	
	Encontra o teu grupo (jogo em pequenos grupos - agrupamento de plantas e partes de plantas e contagem de elementos)	03-05-2023	
	Conta as sementes (contagens de 5 em 5 e de 10 em 10 com sementes de maçã e feijão)	03-05-2023	

Par ou Ímpar?	Valsa dos pares e ímpares (motivação - dança com par ou sozinho - contagem dos números que formam par)	02-05-2023	a), c), d)
	Brincar ao par ou ímpar! (jogo tradicional com lápis)	02-05-2023	
	Sozinho ou acompanhado? (exploração com peças do material multibásico e registo escrito - preenchimento de tabela par e ímpar)	02-05-2023	
	Sou par ou sou ímpar! Verdadeiro ou falso? (TAF - Boletins de Voto - diálogo e debate sobre números pares e ímpares)	02-05-2023	
	Números do calendário (exploração de números pares e ímpares no calendário)	02-05-2023	
Dia da Mãe	Qual é o Dia da Mãe? (exploração do calendário em grande grupo)	02-05-2023	d), e), g)
	Canção "Mãe, minha mãe" (exploração da letra e gestos dançados - com vídeo)	02-05-2023	
	Presente para a mãe (construção de um postal - "vaso de flor" com mensagem escrita no interior - colagem, pintura e escrita)	02-05-2023	
	Um amor-perfeito (exploração de kit de germinação de flor "amor-perfeito" - surpresa para as mães)	03-05-2023	
A Biodiversidade (letra z)	Viagem à Amazônia (motivação - exploração conjunta de imagens e sons da floresta amazónica)	08-05-2023	b), c), d), e), g)
	Adivinha quem é (jogo auditivo e visual - reconhecer sons e padrões de animais - apresentação PowerPoint interativa)	08-05-2023	
	Vídeo "Dá a Mão à Floresta: Biodiversidade, vem aprender mais sobre as abelhas!" (exploração em conjunto e sensibilização sobre a importância das abelhas e da biodiversidade)	08-05-2023	
	Zumbindo e descontraído (estratégia de relaxamento - deslocamentos pela sala imitando o som das abelhas)	08-05-2023	
	História "Zita e a zebra" (exploração oral em grande grupo e registo escrito de palavras com "z")	08-05-2023	
	Poema "A zebra Zazá" (leitura e jogo - identificar palavras com o som /z/)	08-05-2023	
	Origami de abelha (dobragem)	08-05-2023	
	Tira do saco! (jogo - TAF - Tira do Saco - sobre o som /z/ - separar os cartões com imagens - distinguir palavras com "s" e com "z")	09-05-2023	
	Extintos! (apresentação PowerPoint - identificação de animais extintos e em risco de extinção e sensibilização para o impacto das ações humanas)	09-05-2023	
	O meu Animagário (criação de um animal a partir de a junção de outros - desenho, pintura, escrita e apresentação)	09-05-2023	
O Nariz de Giz (caso de leitura -z)	Vídeo "Português - O caso de leitura : az, ez, iz, oz e uz" (exploração em conjunto - explicação de regras de leitura)	10-05-2023	b), c), e)
	Completa as palavras (jogo - adaptação TAF - Boletins de Voto - projecção de imagens e palavras para completar com "az", "ez", "iz", "oz" ou "uz")	10-05-2023	
	Poema "O Nariz" (leitura, interpretação e encontrar palavras com o caso de leitura abordado)	10-05-2023	
	Rever e aprender (jogo com aplicação plickers - revisão dos casos de leitura)	15-05-2023	
Tempo para Aprender	Descoberta do calendário (exploração em grande grupo de calendário interativo em cartolina - ano, mês, dias da semana, dias do mês, estação e tempo)	18-04-2023	a), b), c), d), e), g)
	História "Chiu! Temos um plano" (leitura dinâmica, exploração oral, representação da história com movimentos corporais, recriação de um fim alternativo, registo escrito de palavras com "ch" e inferência sobre estação do ano)	16-05-2023	
	Charadas das estações (construção de cartaz das estações do ano - identificar estações por meio de charadas e associar ilustrações)	16-05-2023	
	História "País da chuva" (leitura acompanhada de ambiente chuvoso (vídeo e sons de chuva), exploração conjunta e resolução de exercícios)	17-05-2023	
	Vídeo "Estações do ano" (exploração oral em grande grupo)	17-05-2023	
	Eu vejo a diferença! (motivação - exploração de cenários opostos através de filtro ótico - debate em grande grupo)	17-05-2023	
	Canção "As 4 estações" (exploração da letra e gestos dançados - com vídeo)	17-05-2023	
	Janela do tempo (produção de ilustrações das 4 estações do ano - desenho e pintura)	17-05-2023	

Gostaria de reforçar que, ao longo da PPII, tive sempre a intenção de fomentar o interesse dos alunos pelos conteúdos propostos e apelar à sua participação ativa, de modo a motivá-los a aprender. Além disso, tal como na PPI, procurei promover o clima afetivo na sala de aula, pois, a “relação do professor com cada aluno é importante para elevar os níveis de rendimento escolar, bem como para melhorar o bem-estar socioemocional” (Lopes & Silva, 2010, p. 66). Apesar de a afetividade ser muitas vezes associada ao toque, ela pode ser desenvolvida, por exemplo, através da comunicação verbal (falando e escutando os alunos), da comunicação não-verbal (com gestos, sorrisos, olhares, etc.) e do reforço positivo (elogios, incentivos, recompensas).

Nos momentos de aprendizagem que se seguem, por questões de extensão de texto, serão apresentadas somente algumas atividades de uma sequência. Porém, todas as atividades e recursos podem ser consultados nas planificações e DB, nos apêndices 2 e 3 da pasta C do CD-ROM, de acordo com as datas mencionadas na Tabela 23.

6.3.1 | Tempo para Aprender

Tempo para Aprender foi uma sequência de atividades desenvolvida para trabalhar competências de leitura do calendário, do tópico *Tempo* das AE de Matemática para o 1.º ano. Este foi um trabalho contínuo, com início na quinta semana de intervenção e prolongamento até ao fim da PPII.

Esta sequência, para além da Matemática, permitiu trabalhar conteúdos de Português (oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática), de Educação Artística (Artes Visuais e Música) e de Estudo do Meio (domínio da Natureza). Assim, na Tabela 24, exponho as AE dirigidas ao 1.º ano do 1.º CEB que pretendia promover ao longo desta sequência.

Tabela 24

Aprendizagens Essenciais a promover com a sequência “Tempo para Aprender”

Aprendizagens Essenciais referentes ao 1.º ano do 1.º CEB
Matemática
<p>Comunicação matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito” (p. 18); <p>Representações matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Usar representações múltiplas para demonstrar compreensão, raciocinar e exprimir ideias e processos matemáticos, em especial linguagem verbal e diagramas” (p. 19); <p>Questões estatísticas, recolha e organização de dados</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Representar conjuntos de dados através de gráficos de pontos, incluindo fonte, título e legenda” (p. 33); <p>Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Reconhecer e ordenar cronologicamente acontecimentos” (p. 37); • “Ler o calendário” (p. 37).
Português
<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades” (p. 6); • “Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos” (p. 6); • “Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras” (p. 6); • “Exprimir opinião partilhando ideias e sentimentos” (p. 6); <p>Leitura-Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Pronunciar segmentos fônicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos” (p. 7); • “Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada” (p. 8); • “Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos” (p. 7); <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos” (p. 9); • “Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço) e poemas” (p. 10); <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas” (p. 11); • “Descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si” (p. 11); • “Descobrir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto verbal e não-verbal” (p. 11).
Estudo do Meio
<p>Natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Identificar os fatores que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo, desenvolvendo rotinas diárias de higiene pessoal, alimentar, do vestuário e dos espaços de uso coletivo” (p. 6); • “Reconhecer as implicações das condições atmosféricas diárias, no seu quotidiano” (p. 6); <p>Sociedade/Natureza/Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos” (pp. 8-9).
Artes Visuais
<p>Interpretação e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual” (p. 7); <p>Experimentação e Criação</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão [...] nas suas experimentações” (p. 8); • “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (p. 9).
Música
<p>Interpretação e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas” (pp. 7-8).

Para tornar os conteúdos proposto (leitura do calendário e exploração das estações do ano) mais apelativos e motivar a aprendizagem dos alunos, valorizei o interesse pelas

histórias infantis, pelos recursos audiovisuais, pela Educação Artística e pelas atividades lúdico-pedagógicas. Nesta sequência também procurei interligar as diversas áreas curriculares.

6.3.1.1 | Descoberta do Calendário

No dia 18 de abril de 2023 iniciei a exploração do calendário com a turma do 1.º ano. Para tal, construí um calendário interativo (permitia alterar o ano, mês, semanas, dias, estações do ano e estado do tempo) com ilustrações e cores vibrantes, para captar a atenção dos alunos. A exploração do material foi feita em conjunto, para que todos os alunos percebessem, em geral, o seu funcionamento e leitura. Posteriormente, com questões dirigidas, procurei saber os níveis de conhecimento relativos ao calendário.

Na Figura 59 é possível verificar que cada dia da semana correspondia a uma cor, compondo as sete cores do arco-íris. Esta escolha teve como intenção facilitar a memorização dos dias da semana através da associação visual, tornando a leitura do calendário mais intuitiva.

Figura 59

Exploração do calendário interativo de cartolina



A atualização do calendário foi uma tarefa diária, atribuída ao “chefe do dia” (aluno que colaborava em tarefas como a distribuição de materiais), para que todos tivessem oportunidade de explorar o material didático. Todos os dias, o aluno responsável assinalava o dia do mês correspondente, atualizava a cronologia dos dias da semana (“ontem”, “hoje” e “amanhã”) e indicava o estado do tempo. Alguns alunos também tiveram oportunidade de trocar a estação, o mês e a ordem dos dias.

Sendo certo que, por dia, apenas um aluno manipulava e explorava este material didático, considerei necessário arranjar uma estratégia que permitisse a ação de todos os elementos da turma. Para tal, criei um calendário individual para cada. Como ilustra a Figura 60, além de possibilitar o acompanhamento do preenchimento coletivo, este também apoiava a resolução de exercícios.

Figura 60

Resolução de exercícios com recurso ao calendário individual



Durante a minha intervenção pedagógica, notei que apenas 4 dos 21 alunos dominavam a leitura do calendário. Os restantes tinham dificuldades na identificação correta dos dias da semana e nas contagens de semanas, não conseguindo identificar o início e o fim. Tendo em conta estas dificuldades, dei destaque à organização por cores, pois, a organização visual e gráfica da informação faz com que os alunos tenham mais facilidade em recordar aquilo que está a ser trabalhado (Lopes & Silva, 2010). Ou seja, “usar a associação visual” (p. 310) ajuda a memória. No registo da Figura 61, é possível verificar que a estratégia visual foi eficaz.

Figura 61

Diário de Bordo, I. Moura, segunda-feira, 24 de abril de 2023

[...] considero que a associação de cores do arco-íris aos dias da semana facilitou a compreensão visual do calendário, na medida em que foi possível relacionar todas as 7 cores a uma semana completa e uma cor a cada dia da semana, notando que cada coluna correspondia ao mesmo dia da semana, coloridos com a mesma cor. Foi uma estratégia visual que, aos poucos, começou a revelar eficácia.

DB PPII, 24 de abril de 2023, 6.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta C do CD-ROM.

A exploração do calendário passou a fazer parte da rotina dos alunos do 1.º ano. Mesmo após o término da PPII, deixei os recursos na sala, para que a professora cooperante desse continuidade à promoção desta aprendizagem. Acrescento que o calendário foi um material didático pertinente e bem conseguido, como se verifica na Figura 62.

Figura 62

Diário de Bordo, I. Moura, terça-feira, 18 de abril de 2023

Os alunos mostraram todos muito interesse para participarem nesta atividade, revelando vontade e ansiedade por preencherem o calendário nos dias em que seriam chefes.

DB PPII, 18 de abril de 2023, 5.ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta C do CD-ROM.

6.3.1.2 | História “Chiu! Temos um plano”

Cerca de um mês após o início da exploração do calendário, apresentei a história “Chiu! Temos um plano”, de Chris Haughton, aos alunos do 1.º ano. Esta tinha como principal propósito abordar o caso de leitura “ch”, mas através das ilustrações consegui criar uma relação com a temática do tempo.

Tentei fazer da leitura um momento divertido e dinâmico, adotando uma postura expressiva, tal como na PPI. Porém, tendo em conta a faixa etária, a história e a sua exploração foram mais longas e complexas. O prazer de ouvir ler deve acompanhar a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB. Contudo, apesar da criança gostar de ouvir ler, “para além do prazer da audição da narrativa, há que levá-la a aprender a prestar atenção a pormenores e a conservar essa atenção por períodos cada vez mais alargados” (Sim-Sim, 2010, p. 115).

Também apelei à interação dos alunos, envolvendo-os ainda mais na história, ao propor que concretizassem ações das personagens (“pezinhos de lâ”, “trepamos devagar”, “remamos devagar”), de acordo com a Figura 63. Estes ficaram entusiasmados e até se levantaram das cadeiras.

Figura 63

Ilustrações com ações do livro “Chiu! Temos um plano”



Pelo registo da Figura 64, é visível que apesar de toda a “brincadeira” e diversão, a história não deixou de ser um momento de aprendizagem. Assim, considero que o resultado desta atividade foi extremamente positivo.

Figura 64

Diário de Bordo, I. Moura, terça-feira, 16 de maio de 2023

Através da exploração oral, em grande grupo, tornei a verificar que a turma detinha uma grande capacidade de compreensão e interpretação de textos orais. Responderam assertivamente a todas as questões e ainda contribuíram para o enriquecimento da história, sugerindo finais alternativos.

DB PPII, 16 de maio de 2023, 9.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta C do CD-ROM.

Uma das personagens da história, semelhante a uma criança pela sua estatura mais pequena, destacou-se aos olhos da turma. Esta preferência não surgiu ao acaso, pois, na literatura para a infância o facto de existir uma criança na narrativa “provoca uma maior adesão e empatia nos destinatários privilegiados” (Bastos, 2010, p. 128), permitindo que se identifiquem com a mesma. Além disso, os alunos também defenderam os comportamentos dessa personagem, pelo cuidado com os animais, dando azo a um breve diálogo sobre esse tema.

Para perceber qual a estação do ano retratada na história, analisámos o vestuário e o cenário das ilustrações. As personagens estavam com botas, gorro e casaco, e estava sempre de noite, como se verifica na Figura 65. Então, os alunos associaram o vestuário ao frio e as noites longas ao inverno. Considero que a exploração de características das estações, na abordagem do calendário, contribuiu para esta inferência. A partir desta análise, foi possível criar uma ponte com os conteúdos de Estudo do Meio.

Figura 65

Ilustração do ambiente noturno do livro “Chiu! Temos um plano”



6.3.1.3 | Charadas das Estações

A atividade *Charadas das Estações* foi apresentada no seguimento da exploração da história “Chiu! Temos um plano”, com o intuito de abordar os conteúdos propostos pela professora cooperante: as estações do ano.

Apesar de as AE de Estudo do Meio do 1.º CEB apresentarem as estações como conteúdo do 2.º ano, é uma temática que já começa a ser trabalhada na Educação Pré-Escolar, de forma mais simplificada. Com as abordagens prévias, além de despertar a curiosidade dos alunos, o/a professor/a facilita a familiarização com conceitos que serão aprofundados nos anos seguintes. Além disso, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (2001), o/a professor/a de 1.º CEB deve promover “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (p. 5574).

Nesta atividade, promovi a criação de um cartaz através de uma dinâmica lúdico-pedagógica, cujo objetivo era desvendar a estação do ano “escondida” em cada charada. Estas foram lidas e preenchidas pelo “chefe do dia”, mas as respostas foram selecionadas em grupo, por meio de votação, como se verifica na Figura 66.

Figura 66

Dinâmica da atividade “Charadas das Estações”



Concluída a primeira etapa da construção do cartaz, cada aluno recebeu um cartão com elementos típicos de uma estação. Estes analisaram individualmente e, a seu tempo, revelaram à turma, descrevendo a ilustração, associando a uma estação e justificando a escolha, como representa a Figura 67. Esta estratégia, além de abordar os conteúdos de Estudo do Meio, também permitiu trabalhar a expressão oral. No fim, promovi também a contagem dos meses e semanas que compoñham cada estação, com o auxílio do calendário.

Figura 67

Preenchimento do cartaz das estações do ano



Na minha opinião, esta atividade foi bem concebida, pois, os alunos permaneceram atentos e tiveram sempre uma participação ativa. Além disso, foi possível interligar conhecimentos e capacidades de diversas áreas curriculares, como Português, Estudo do Meio e Matemática, de forma harmoniosa e utilizando situações do contexto real (Roldão, 2018a).

6.3.1.4 | Eu Vejo a Diferença!

Eu Vejo a Diferença! foi outra atividade pedagógica de cariz lúdico, apresentada no último dia da PPII, numa quarta-feira. Como era habitual, nesse dia da semana, aproveitava a disponibilidade da sala de TIC e tirava partido do quadro interativo, com a intenção de enriquecer as dinâmicas, motivar e envolver os alunos (Pocinho & Gaspar, 2012).

Na continuidade do estudo do caso de leitura “ch”, foi necessário trabalhar o texto “O País da Chuva”, presente no manual de Português. A primeira leitura foi feita por mim, para que os alunos tivessem um modelo de leitura fluente e compreendessem melhor o texto. Posteriormente, solicitei a leitura individual em voz alta e a interpretação em grande grupo. Os diálogos de exploração e interpretação das histórias tem um grande peso na aprendizagem, pois, permitem ao aluno desenvolver uma opinião crítica sobre o texto e “possibilitam o diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o co-construtor activo de significados textuais, potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo” (Balça, 2007, p. 134). Após a exploração, resolveram os exercícios do manual, com o quadro interativo, visível na Figura 68, a representar uma janela para o exterior num dia de chuva. Porém, os alunos começaram a ficar sonolentos e percebi que o som da chuva não fora a melhor estratégia. Para despertar, reduzi o volume do vídeo e apelei à intervenção ativa e conjunta na resolução dos exercícios.

Figura 68

Resolução de exercícios ao som da chuva acompanhado



Com o tema da chuva criei novamente uma ponte com os estados do tempo e estações e apresentei uma nova estratégia, cuja dinâmica contrastou com a calma da anterior. Recorri à projeção de imagens de filtro ótico, do livro “Olá. Adeus. Os opostos num álbum mágico”, da editora Kalandraka, como se verifica na Figura 69.

Figura 69

Ilustrações de filtro ótico do livro “Olá. Adeus. Os opostos num álbum mágico”



Além de trabalharmos os estados do tempo e as estações do ano, com este recurso também recordámos as palavras opostas (antónimas). Os alunos estavam fascinados pela “magia” das imagens que se alteravam de acordo com a lente, como revela a Figura 70.

Resumidamente, expliquei como funcionavam as imagens sobrepostas e o filtro ótico e permiti que continuassem a exploração livre.

Figura 70

Exploração de imagens com filtro ótico



Considero que esta atividade foi um bom complemento à exploração das estações do ano e estados do tempo e, como é possível verificar no registo da Figura 71, a turma demonstrou muito agrado na sua concretização. Permitiu também abrir portas à exploração de conceitos de luz e cores.

Figura 71

Diário de Bordo, I. Moura, quarta-feira, 17 de maio de 2023

A turma ficou extremamente admirada com esta atividade, face à “magia” de surgirem duas imagens diferentes a partir de uma só, e o entusiasmo do grupo, superou as minhas expectativas.

DB PPII, 17 de maio de 2023, 9.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta C do CD-ROM.

6.3.1.5 | Avaliação geral da sequência *Tempo para Aprender*

Em termos gerais, considero que os diversos momentos da sequência *Tempo para Aprender* foram favoráveis à aprendizagem ativa e significativa dos alunos. Procurei criar atividades que abordassem os conteúdos propostos, mas que fossem também ao encontro dos interesses da turma, para que o tempo de atenção se prolongasse.

Ao longo de toda a PPII verifiquei a existência de níveis de conhecimento distintos e ritmos de trabalho muito variados. Nesta sequência não foi exceção. Enquanto uma minoria já estava familiarizada, por exemplo, com a leitura do calendário, grande parte tinha muitas dificuldades em contabilizar semanas e identificar corretamente a sequência dos dias. Também na leitura e identificação de palavras com o dígrafo “ch”, nos exercícios de Português, notei a heterogeneidade. Contudo, tal como o próprio nome da sequência indica, é necessário tempo para aprender e o/a professor/a deve sempre respeitar os ritmos dos seus alunos (Morgado, 2003).

Na minha perspetiva, as estratégias utilizadas foram adequadas à turma do 1.º ano e cumpriram os objetivos propostos. Aprendi também que aspetos positivos como o entusiasmo e a vontade de participar, quando não controlados, podem originar constrangimentos, visto que os alunos tentam sobrepor a sua opinião e tendem a não respeitar a vez do outro. O respeito, pessoal e mútuo, é essencial à vida em sociedade e deve ser fomentado ao longo de todo o percurso educativo (Martins et al., 2017). Nesta linha de pensamento, destaco, na Tabela 25, os aspetos positivos e constrangimentos que detetei ao longo das atividades desta sequência.

Tabela 25

Aspetos positivos e constrangimentos da sequência Tempo para Aprender

Aspetos Positivos	Constrangimentos
<ul style="list-style-type: none"> ● Interesse e envolvimento ativo nas atividades propostas; ● Curiosidade e entusiasmo face a novas estratégias; ● Persistência e resiliência perante os desafios; ● Sede de conhecimento e vontade de aprender; ● Elevada vontade de participar e expor opiniões; ● Motivação impulsionada pelas atividades lúdico-pedagógicas e artísticas; ● Enriquecimento das estratégias com materiais didáticos e audiovisuais; ● Possibilidade de tornar os conteúdos programáticos mais apelativos à faixa etária; ● Articulação entre diferentes áreas de conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Escassez de tempo para a exploração aprofundada das atividades; ● Extensão dos conteúdos programáticos; ● Grande heterogeneidade nos ritmos de trabalho; ● Reduzido período de concentração e facilidade de distração; ● Interrupções constantes, descontextualizadas e fora de tempo; ● Sobreposição de opiniões e desrespeito pelo tempo de intervenção do outro.

Nas atividades mais dinâmicas o tempo de concentração foi mais alargado, mas nunca isento de distrações. Considero que através das estratégias propostas a turma ficou mais envolvida e compreendeu melhor os conteúdos programáticos. Certamente, algumas dificuldades persistiram e não foram colmatadas até ao fim da PPII, pois, no percurso de aprendizagem destes alunos, a minha passagem foi breve. Todavia, saliento que existiu sempre trabalho cooperativo com a professora cooperante e que esta deu continuidade ao trabalho que iniciei. Neste sentido, concordo com a ideia de John Dewey, citado por Lopes e Silva (2009), ao defender que a aprendizagem é um processo contínuo e que “a escola deve ser um ambiente de vida e trabalho onde tanto os professores como os alunos, numa actividade partilhada, aprendem e ensinam ao mesmo tempo” (p. 9).

6.4 | Projeto com a Comunidade Educativa na PPII

O trabalho com a comunidade educativa tem um impacto significativo na aprendizagem “dado que as pessoas aprendem em espaços diversificados e através de diversas interações, os estudantes têm muitas mais possibilidades de aprender, já que podem recorrer a interações diversas e a diferentes discursos” (Community of Research on Excellence for All, 2020, p. 10).

Na PPII, o Projeto com a Comunidade Educativa foi desenvolvido no âmbito das celebrações da Páscoa e reuniu os esforços das estagiárias numa organização de atividades conjuntas para as turmas de 1.º e 2.º ano do 1.º CEB. Este concretizou-se na 4.ª semana de intervenção pedagógica, dia 29 de março de 2023, antes da interrupção letiva da Páscoa, e teve lugar na Quinta de São Roque, no período da manhã, entre as 09h00 e as 12h00.

Este projeto consistia, fundamentalmente, na realização de diversos jogos tradicionais, num ambiente exterior, e tinha como principal intuito celebrar a Páscoa e promover relações e interações sociais através de atividades divertidas. Neste, foram envolvidos 97 alunos, pertencentes a 5 turmas de 1.º CEB (2 de 1.º ano e 3 de 2.º ano).

Na Quinta de São Roque, tendo em conta a participação de 5 turmas, determinámos 5 postos, para que em cada um se concretizasse um jogo. O 1.º posto correspondia ao “jogo do lenço”, o 2.º era “a caça ao ovo”, o 3.º dizia respeito ao “jogo da corda”, o 4.º era o jogo “1, 2, 3, meia, meia-lua” e, finalmente, o 5.º posto com a “dança dos arcos”. Com a exceção da “caça ao ovo”, por ser um jogo com uma dinâmica mais livre, realizámos, para os restantes jogos, os esquemas visuais expostos na Figura 72.

Tabela 26*Organização e distribuição das turmas por jogos*

	Jogo 1	Jogo 2	Jogo 3	Jogo 4	Jogo 5
1º A	20	20	2 grupos de 4 e 4 grupos de 3	20	10 pares
1º B	21	21	7 grupos de 3	21	9 pares e 1 trio
2º A	19	19	4 grupos de 4 e 1 grupo de 3	19	8 pares e 1 trio
2º B	18	18	6 grupos de 3	18	9 pares
2º C	19	19	4 grupos de 4 e 1 grupo de 3	19	8 pares e 1 trio
Sequência de jogos por turma					
	Jogo 1	Jogo 2	Jogo 3	Jogo 4	Jogo 5
1º posto	1º B	2º B	2º C	1º A	2º A
2º posto	2º A	1º B	2º B	2º C	1º A
3º posto	1º A	2º A	1º B	2º B	2º C
4º posto	2º C	1º A	2º A	1º B	2º B
5º posto	2º B	2º C	1º A	2º A	1º B

A tabela de organização foi afixada em cada posto, para consulta dos responsáveis nos momentos de troca de grupo, junto do marco do jogo, como mostra a Figura 73. Além desta organização teórica, foi necessário verificar as condições do espaço e, no dia da execução do projeto, preparar todos os materiais. A saída da escola também implicou um processo burocrático, tratado pelos professores titulares de cada turma, que consistia na realização de um pedido formal à direção (para ativação dos seguros dos alunos) e no envio de uma autorização escrita para os encarregados de educação. Com as autorizações concedidas e com as condições do espaço asseguradas, passámos então à concretização de uma manhã de jogos e brincadeiras.

Figura 73

Marco de um jogo e tabela de organização



O “jogo do lenço” foi realizado num espaço amplo e plano, para que fosse possível formar uma grande roda e ainda garantir margem de segurança para a corrida dos jogadores. Neste, o grande grupo sentava-se em roda enquanto outro aluno recebia o lenço de pano e deslocava-se em volta. O grupo cantava “O lencinho vai na mão, ele vai cair ao chão. Quem olhar para trás vai ficar com comichão” e o aluno deixava cair o lenço nas costas de um colega. Iniciava-se uma corrida, onde o aluno que recebeu o lenço tentava apanhar o primeiro. Se o aluno que fugia alcançasse o lugar vazio da roda ficava a salvo, caso fosse apanhado, sentava-se no centro. As rondas seguiram sempre esta sequência, como ilustra a Figura 74, e o mesmo só terminou após todos os alunos terem jogado.

Figura 74

Realização do “jogo do lenço”



A “caça ao ovo”, foi concretizada mesmo ao lado do “jogo do lenço”, num espaço com troncos e mais vegetação, propícia a esconder os ovos. Cada aluno recolhia apenas um ovo e, após a descoberta, dirigia-se ao adulto responsável pelo posto, aguardando pelo restante grupo, como se verifica na Figura 75.

Figura 75

Realização da “caça ao ovo”



Neste posto, foi ainda preparado um jogo “âncora” onde os alunos utilizavam argolas de borracha para derrubar cones, como ilustra a Figura 76. Este jogo foi criado por termos previsto que a “caça ao ovo” seria concluída em ritmos diferentes e mais rapidamente do que os restantes jogos. Assim, enquanto organizávamos o espaço, acrescentámos esta estratégia de modo a preencher “tempos mortos” (Morgado, 2003).

Figura 76

Realização do jogo âncora “derruba o cone”



O “jogo da corda” estava posicionado numa área plana, relvada, ao lado da “caça ao ovo”, com espaço de manobra para as equipas jogarem, sem risco de caírem em buracos ou se aleijarem em pedras. Como demonstra a Figura 77, os alunos estavam organizados em equipas de 3 ou 4 elementos e cada equipa segurava uma extremidade da corda. Ao sinal sonoro, começavam a puxar, tentando que os adversários ultrapassassem o limite (traçado no meio da área de jogo).

Figura 77

Realização do “jogo da corda”



Já o jogo “1, 2, 3, meia, meia-lua” realizou-se num espaço de terra batida, plano e junto a um muro (limite e “meta” do jogo). Neste, os alunos ficavam dispostos numa linha paralela ao muro enquanto o adulto responsável pelo posto dizia, de costas voltadas para os mesmos, “1, 2, 3, meia, meia-lua.”. Enquanto isso, os alunos tentavam correr para a meta, mas ficavam em “estátuas” quando o adulto terminava a frase e voltava-se, como representa a Figura 78. Os alunos que se mexessem voltavam ao ponto de partida e a classificação era feita pela ordem de chegada à meta.

Figura 78

Realização do jogo “1, 2, 3, meia, meia-lua”



Por fim, o jogo “dança dos arcos” foi estrategicamente colocado numa área ligeiramente inclinada e florida, para que os alunos abrandassem a velocidade da corrida (evitando grandes quedas). Neste jogo, os arcos dispostos pelo chão representavam as “casas” e os alunos ficavam organizados em pares, ou em trios. O adulto definia uma “zona de dança”, onde os alunos dançavam ao som de uma música. Quando a música parava cada par ou trio corria para uma “casa”, como na Figura 79. Em cada ronda era retirado um arco e ficava eliminada a equipa que não conseguisse uma “casa”, ganhando aquela que conquistasse o último arco.

Figura 79

Realização do jogo “dança dos arcos”



No fim dos jogos estava prevista uma dança conjunta, com uma coreografia preparada por nós. Contudo, os jogos prolongaram-se até à hora do lanche e, após essa pausa, concordámos (em consenso com os professores cooperantes) que o mais indicado seria permitir as brincadeiras livres na Quinta, como planificáramos. Apesar desta mudança, promovi, com a turma do 1.º ano, um momento musical, com o intuito de preservar a tradição. Assim, enquanto usufruíam dos ovos de chocolate, cantámos juntos e alegremente a canção “Coelhinho da Páscoa”.

Todos os jogos correram bem e a organização revelou-se bastante eficaz, tendo o projeto superado, pela positiva, as expectativas. Considero que existiu mais competição entre os alunos das turmas de 2.º ano, manifestada por alguns conflitos (fácil e rapidamente resolvidos na base do diálogo).

Certamente, este projeto contou com o entusiasmo e euforia de todas as turmas envolvidas, que se demonstraram alegres logo que entraram na Quinta, sabendo que lhes aguardava uma manhã de diversão. Porém, apesar do divertimento dos alunos ser um dos

grandes objetivos deste projeto, as atividades dinamizadas foram também muito ricas a nível de desenvolvimento de competências.

As AE de Educação Física para o 1.º CEB (2018) mencionam a necessidade de desenvolver as capacidades psicomotoras das crianças, através de atividades lúdicas e expressivas, para facilitar a aprendizagem e o aperfeiçoamento de competências significativas, essenciais às aprendizagens futuras. Neste sentido, a Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) visa desenvolver não só o domínio motor, como também os domínios cognitivos e socioafetivos, ou seja, promove o desenvolvimento global das crianças (Rodrigues, 2016). Além disso, através dos jogos podem ser desenvolvidas competências como: o conhecimento e respeito pelas regras, a cordialidade com os colegas e professor, o respeito e preservação do material e do ambiente e o gosto pela prática regular de atividade física (Direção-Geral da Educação, 2018).

Considero que a concretização destes jogos no exterior foi uma mais-valia para os alunos, pois, “o espaço ao ar livre proporciona oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (Libânio, 2019, p. 47), permitindo também o contacto com elementos naturais. Apesar de o nosso país ter condições atmosféricas favoráveis, a verdade é que as crianças portuguesas não desfrutam do espaço exterior como deviam (Bilton, Bento, & Dias, 2017) e, por isso, os/as professores/as devem criar oportunidades para que os seus alunos usufruam do ar livre. No exterior, os alunos desenvolvem mais facilmente as suas capacidades físico-motoras, apuram os seus sentidos, fortalecem a saúde física e mental, criam imunidades e resistência e reforçam a sua autonomia (Cardoso, 2019). Neste sentido, é seguro dizer que o contacto com o exterior fomenta o bem-estar e representa uma necessidade básica do ser humano.

Saliento ainda a pertinência do uso de jogos tradicionais neste projeto, pelo seu carácter lúdico e riqueza cultural, mas não só. Estes jogos, transmitidos de geração em

geração, “representam uma das mais espontâneas e belas formas de expressão da alma popular [...] são uma forma de passatempo, descanso e divertimento, mas sobretudo um veículo privilegiado para o desenvolvimento da motricidade infantil” (Dias & Mendes, 2010, pp. 52-53). Os/as professores/as devem promover estes jogos nas suas práticas, não só para promover o desenvolvimento integral das capacidades psicomotoras dos alunos, como também para que seja perpetuado o legado e património cultural.

6.5 | Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II

A presente reflexão crítica debruça-se sobre o percurso da PPII, em contexto de estágio no 1.º CEB. Seguro será dizer que esta etapa da minha formação constituiu um grande desafio em termos de mudança e adaptação. A par de uma observação atenta da turma, mantive o cuidado na análise do PEE e do PCT, na busca pelos seus interesses e necessidades, mas as OCEPE deram lugar às AE e ao PASEO.

Naturalmente, o 1.º CEB é uma realidade completamente distinta da EPE. As crianças deparam-se com novas pessoas e com um novo ambiente, que acarreta novas exigências, regras e mudanças, “enfim, uma série de novidades que às vezes assustam e às vezes encantam” (Rapoport et al., 2008, p. 270). No fundo, esta, como qualquer transição na vida, implica um esforço adaptativo em diversos sentidos: físico, cognitivo, emocional e social. Cabe ao professor facilitar a adaptação, reinventar-se e correr riscos, para conseguir criar um ambiente educativo harmonioso, onde os seus alunos se sintam seguros e motivados a aprender (Perrenoud, 1995).

Também eu, enquanto professora estagiária, ao iniciar a PPII, senti o forte impacto da mudança e da responsabilidade de ensinar conteúdos curriculares. Depressa percebi que criar ações estratégicas eficazes, para uma turma de 1.º ano, era um trabalho árduo e

complexo. O tempo de observação participante fora insuficiente para conhecer verdadeiramente as características e necessidades dos alunos e a minha experiência era escassa, resultando, por vezes, em propostas de atividades desadequadas (Martins et al., 2017). Contudo, é neste panorama que volto a frisar a importância da flexibilidade e da capacidade de resolução de problemas, incorporadas no perfil do docente (Abreu, 2004).

Considero que a qualidade das minhas ações pedagógicas progrediu gradualmente, de forma significativa, a par da minha assertividade e confiança. Seguramente, através do processo de avaliação e reflexão (Cardona et al., 2021), ganhei uma nova perspetiva da turma e procurei ir ao encontro dos seus interesses, ajustando as minhas estratégias em função da sua motivação (Ferreira, 2021). Detetei fragilidades nas minhas ações, principalmente em termos de gestão do tempo e complexidade das atividades. É neste sentido que concordo com Morgado (2003) quando afirma que a diferenciação pedagógica, que permite dar respostas de qualidade às necessidades dos alunos, depende da boa organização, não só dos materiais, como também do tempo.

Durante este processo de descobertas e ajustes, uma das estratégias utilizadas, que requereu tempo e disponibilidade, foi a atribuição de apoio individualizado, pois, tal como diz Cardoso (2013), “a preocupação do professor deverá ser a de ter a certeza de que todos os alunos realmente aprenderam” (p. 92) e respeitar o ritmo de cada um. Contudo, apesar da necessidade de apoio, tentei ser apenas uma mediadora no panorama de uma metodologia ativa. Assim, procurava que cada aluno fosse o “agente de uma construção que é a sua própria estrutura cognitiva” (Moreira, 1999, p. 15), o protagonista na construção das suas aprendizagens.

Também nesta prática não faltaram histórias, materiais didáticos, atividades lúdicas e artísticas. Tentei tomar partido da criatividade para conectar o desconectado, ou

seja, romper as “barreiras” entre disciplinas e colmatar a fragmentação dos saberes (Pombo et al., 1994; Pais, 2019).

Em retrospectiva, considero que existiriam muitos conselhos e sugestões que gostaria de oferecer ao meu “eu” passado, principalmente na fase inicial desta intervenção. Nessa impossibilidade, guardo ensinamentos para o futuro. Percebi, por exemplo, que, muitas vezes, é necessário reduzir a quantidade para melhorar a qualidade e que existe sempre margem para evoluir.

Procurei sempre preservar o meu registo de afetividade, mas com consciência do equilíbrio com a autoridade e assertividade (Freire, 2009). Trabalhar com o 1.º ano do 1.º CEB é uma enorme responsabilidade, mas abracei o desafio, acreditei nas minhas capacidades e nas dos meus alunos, e hoje considero que marquei positivamente os seus primeiros passos na longa jornada do ensino formal. Acima de tudo, mantive a ambição de despertar o gosto dos alunos pela aprendizagem e criar momentos felizes. Por toda a experiência e dedicação, por todas as adversidades e sucessos, pelo crescimento profissional e pessoal, expresso a minha gratidão.

Capítulo 7 | Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino

Básico

O professor criativo deve ser flexível relativamente às formas de desenvolvimento do trabalho dos alunos e do currículo, procurando uma adaptação dos objetivos às necessidades individuais do aluno; deve ser capaz de estabelecer relações com o imaginário para metaforizar questões do real [...] e deve essencialmente encorajar, concretizar, respeitar e apoiar as ideias criativas dos alunos, não criando um ambiente de pressão e coerção. (Martins et al., 2012, p. 110)

O presente capítulo incide sobre a partilha refletida da minha PPIII, desenvolvida no 1.º CEB, com uma turma heterogénea de 4.º ano, composta por 19 alunos. Esta decorreu de 02 de outubro a 04 de dezembro de 2023, com 15 horas de observação participante e 120 horas de intervenção pedagógica, distribuídas por 5 horas diárias, de segunda-feira a quarta-feira, no período da tarde, entre as 13h15 e as 18h15.

Neste, pretendo apresentar a contextualização do ambiente educativo relativo à PPIII, as estratégias e momentos de aprendizagem desta prática, o projeto com a comunidade educativa e, por fim, reflexão crítica.

7.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

De acordo com Post e Hohmann (2011) “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101).

Uma vez que a PPIII decorreu no mesmo estabelecimento que a PPII, parte da contextualização do ambiente educativo mantém-se. Neste sentido, as caracterizações do meio envolvente e do estabelecimento educativo, bem como o PEE, estão presentes no capítulo anterior.

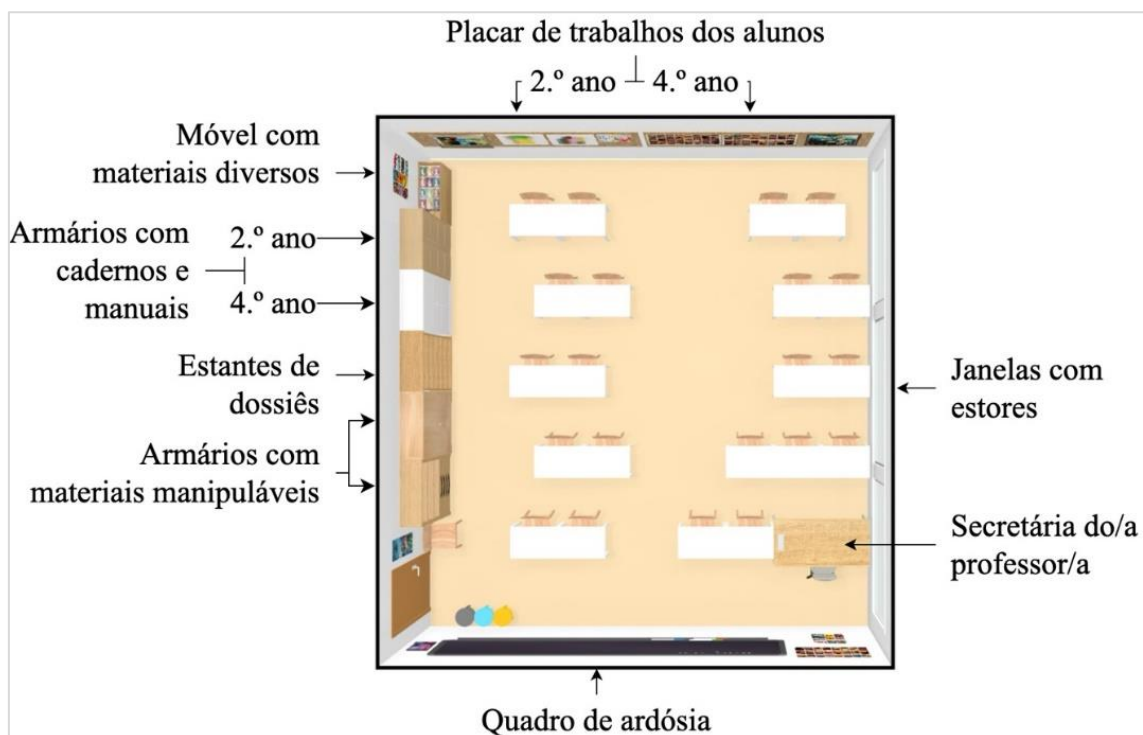
7.1.1 | Caracterização do Espaço Pedagógico do 4.º ano

Para que um espaço seja considerado adequado e facilitador das aprendizagens, segundo Morgado (2003), deverá corresponder aos seguintes critérios: ser confortável e agradável; ser funcional; ser de fácil manutenção e arrumação; permitir a realização de atividades distintas em simultâneo; ajustar-se às necessidades de utilização dos alunos. Além disso, o/a professor/a deverá assegurar que o espaço de aula permita a livre circulação e o acesso autónomo aos materiais por parte dos alunos.

A sala da turma de 4.º ano era a mesma da PPII e era partilhada pelas duas turmas. Apesar de o espaço ser o mesmo, a sala que outrora tinha as mesas dispostas individualmente apresentava, à data da PPIII, uma organização diferente, como é possível constatar na Figura 80.

Figura 80*Sala de aula do 4.º ano*

As mesas estavam dispostas aos pares (e um trio), também direcionadas para o quadro e para a secretária da professora, como ilustra a Figura 81. Com esta nova disposição, a sala pareceu ganhar mais espaço para a circulação, mas essa não era a principal vantagem. De acordo com Cepeda et al. (2010), existem várias formas de organizar as mesas: individual, em pares, em grupos (de 4 ou 6) e em “U”. Das quatro apresentadas, os autores assinalam a organização em pares como a mais adequada, pelos seguintes aspetos: possibilita a interação e apoio entre alunos (que a disposição individual não permite); promove a redução das distrações (muito comuns nas disposições em grupos de 4 e 6); dispõe de melhores condições de visibilidade para o quadro (quando comparada com a organização em “U”).

Figura 81*Planta da sala do 4.º ano*

Nota. Elaborada por I. Moura no programa *FloorPlanner*.

A professora cooperante da PPIII explicou que a disposição dos alunos era intencional. A mesma considerou que seria pertinente colocar os alunos com mais dificuldades junto de alunos com melhor rendimento. Esta é uma estratégia que fomenta o apoio entre os alunos e permite melhorar o desempenho daqueles que têm mais dificuldades (Lopes & Silva, 2009).

Os materiais disponíveis mantinham-se praticamente os mesmos (cadernos, manuais, folhas, colas, tesouras, ábaco, *cuisenaire*, material multibásico, etc.), mas foram também acrescentados novos recursos (cartazes, maquetes e modelos didáticos, etc.). Como refere Morgado (2003), “importa diversificar materiais e recursos a envolver no processo de ensino e aprendizagem e importa diferenciar a sua utilização, adaptando-as às características dos alunos, bem como dos objectivos definidos” (p. 114).

Na organização do espaço pedagógico, importa reforçar a utilidade das paredes e dos placares da sala no processo de ensino-aprendizagem. Estes permitem a exposição de trabalhos e cartazes, constituindo áreas de apoio, tanto para os alunos como para o/a professor/a (Hohmann & Weikart, 2003). Porém, a exposição nesta sala era um desafio, porque esse espaço permanecia reduzido, por se tratar de uma sala partilhada.

7.1.2 | Organização do Tempo Pedagógico do 4.º ano

“A utilização do recurso tempo deve ser equacionada no que respeita à sua utilização por parte do professor e também considerando a utilização por parte dos alunos [...] respeitando as diferenças individuais” (Morgado, 2003, p. 112).

A sala do 4.º ano era partilhada com uma turma de 2.º ano e, por esse motivo, o horário de utilização era repartido. Assim, a turma do 4.º ano usufruía da sala no turno da tarde, durante as aulas curriculares expostas na Figura 82, enquanto a turma do 2.º ano ficava com o turno da manhã (enquanto decorriam as AEC para o 4.º ano).

Figura 82*Horário das atividades curriculares da turma do 4.º ano*

	Hora	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Atividades de Enriquecimento Curricular	08:30/09:30	Música	Ed. Física	Estudo	Inglês	Música
	09:30/10:30	Música	Biblioteca	TIC	Ed. Física	Estudo
	10:30/11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
	11:00/12:00	Exp. Plástica	Estudo	TIC	Biblioteca	Estudo
	12:00/13:15	Almoço/ATL	Almoço/ATL	Almoço/ATL	Almoço/ATL	Almoço/ATL
Atividades Curriculares	13:15/14:15	Inglês	Inglês	Português/Apoio ao Estudo	Música	TIC /Estudo do Meio /PAFC
	14:15/15:30	Matemática/Apoio ao Estudo	Est. Meio 14:15/14:45 Matemática 14:45 – 15:30		Português	Português/Estudo do Meio
	15:30/16:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
	16:00/17:15	Português/ Estudo do Meio	Matemática 16:00 – 16:45 Português 16:45/17:45	Matemática	Matemática 16:00 – 17:45	Matemática
	17:15/18:15		Ed. Artística/ Dança e teatro	Ed. Artística/ Cidadania e Desenvolvimento 17:45/18:15	Ed. Física	Ed. Artística/ Cidadania e Desenvolvimento 17:45/18:15

Notas: * As áreas de TIC e a Cidadania e Desenvolvimento serão trabalhadas transversalmente.
 ** Horário flexível, tendo em conta que as disciplinas poderão ser reagrupadas de acordo com os temas em estudo, mantendo, no entanto, a sua carga horária.
 ***O projeto PAFC será trabalhado com a carga de 1 hora semanal, podendo ser agrupado com qualquer uma das disciplinas curriculares consoante os temas trabalhados.

É possível constatar que as atividades das áreas curriculares da turma de 4.º ano iniciavam-se às 13h15 e findavam às 18h15, com interrupção para lanche das 15h30 às 16h00. Também o horário da turma de 4.º ano contava a combinação de áreas disciplinares através de DAC, promovendo, desse modo, a articulação curricular e o trabalho interdisciplinar (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Enquanto na PPII os alunos de 1.º ano tinham apenas 1 hora semanal de Inglês, no 4.º ano, em conformidade com a carga horária estipulada no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, estes passaram a usufruir de 2 horas dessa disciplina por semana.

Durante a manhã, das 08h30 às 12h00, a turma do 4.º ano poderia beneficiar das seguintes AEC: Música, Educação Física, Expressão Plástica, Biblioteca, Estudo, TIC e Inglês. Estas tinham uma natureza “lúdica, formativa, artística, tecnológica e cultural” (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, 2020, p. 15). Os docentes de Música, Educação Física, Inglês e TIC também lecionavam as respetivas disciplinas curriculares,

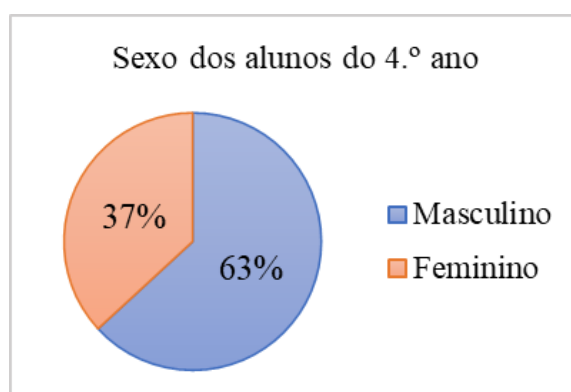
de acordo com o horário estipulado, num trabalho de coadjuvação com a professora titular.

7.1.3 | Caraterização da Turma do 4.º ano

A PPIII foi desenvolvida com uma turma heterogénea de 4.º ano, da qual faziam parte 19 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Destes, 12 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino, como ilustra a Figura 83.

Figura 83




Percentagem de alunos do sexo masculino e do sexo feminino do 4.º ano



A turma tinha 3 alunos com NSE, com os diagnósticos expostos na Figura 84. Estes seguiam o programa de 4.º ano, mas usufruíam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão Seletivas.

Figura 84

Diagnósticos dos alunos com NSE do 4.º ano

	<ul style="list-style-type: none"> • Dislexia ligeira.
	<ul style="list-style-type: none"> • Dislexia ligeira; • Défice de Atenção.
	<ul style="list-style-type: none"> • Dislexia; • Disgrafia; • Hiperatividade.

Outros 2 alunos não apresentavam diagnóstico, mas, devido a dificuldades gerais, usufruíam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão Universais. Os 5 alunos tinham um apoio mais direcionado e eram acompanhados por uma docente de ensino especializado.

As medidas universais têm como principal intuito promover o desenvolvimento pessoal, interpessoal e social através da diferenciação pedagógica. Já as medidas seletivas, das quais fazem parte as adaptações curriculares e o apoio psicopedagógico, “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não suprimidas pela aplicação de medidas universais” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2921).

Nesta turma, existia 1 aluno de nacionalidade venezuelana, 1 aluna com dupla nacionalidade (portuguesa e francesa) e 1 com três nacionalidades (portuguesa, venezuelana e italiana). O primeiro demonstrava dificuldades na concretização da escrita e da leitura, não só pela barreira da linguagem, como também, e principalmente, por ter dislexia e disgrafia. A dislexia “caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras escritas reais, na capacidade de descodificação (conversão de grafemas em fonemas), e por dificuldades na escrita” (Araújo, 2022, p. 350). Já a disgrafia “é uma dificuldade específica no domínio da caligrafia (ou escrita à

mão) que afeta a legibilidade [...] e a rapidez de escrita” (Moura, 2022, p. 369). Estas dificuldades podem afetar a motivação pela aprendizagem e o sucesso escolar. Os outros 2 alunos, apesar de apresentarem produções textuais com alguns erros ortográficos, tinham a capacidade de transmitir bem as suas ideias.

De uma forma geral, esta turma era muito ativa, curiosa, participativa e carismática. Os alunos demonstravam interesse por todas propostas de atividades e gostavam de expor as suas ideias em relação às diferentes temáticas. A turma apreciava conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente História de Portugal, e revelou um forte interesse por atividades experimentais. Este grupo era, por norma, muito afetuoso e dado aos gestos de carinho (sendo alguns deles ofertas de produções artísticas relacionadas com as temáticas trabalhadas em aula).

O forte carácter participativo dos alunos, por vezes, dificultava a dinâmica das atividades, pois, todos queriam intervir e fazer-se ouvir, de forma desordenada, não respeitando o tempo de intervenção dos próprios colegas. Além disso, o elevado interesse e curiosidade desta turma poderiam constituir fatores de desafio, uma vez que obrigam a uma melhor e muito mais minuciosa preparação para a abordagem aos diferentes conteúdos.

7.1.3.1 | Projeto Curricular de Turma

O PCT do 4.º ano foi elaborado pela professora titular em colaboração com todos os docentes da turma. Este foi desenvolvido de acordo com o PEE, com o PAA, com as AE do 1.º CEB, com o PASEO e com a ENEC, com o intuito de promover uma formação ativa e harmoniosa dos alunos. O tema deste PCT estava relacionado com a aprendizagem de normas e valores de comportamento e de interação social.

Nos objetivos específicos era prevista a criação de atividades que motivassem e envolvessem os alunos, promovessem a criatividade, melhorassem a escrita de textos e o raciocínio matemático e permitissem o desenvolvimento pleno de todos e cada um. Neste, também era exaltada a importância de formar futuros cidadãos com os valores do respeito, solidariedade e cooperação bem estabelecidos.

Em concordância com os demais docentes, a professora titular idealizou uma série de estratégias, presentes na Tabela 27, em função das potencialidades e problemas da turma.

Tabela 27

Estratégias para otimizar potencialidades e colmatar problemas da turma do 4.º ano

Potencialidades	Problemas
<ul style="list-style-type: none"> ● Curiosidade e interesse pelos temas abordados na sala de aula; ● Interesse a nível da área de matemática e português; ● Alunos motivados para aprender conteúdos novos; ● Bom ritmo de trabalho de grande parte da turma; ● Participação da maioria da turma nos assuntos da sala; ● Cumprimento de regras na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dificuldades de concentração de alguns alunos; ● Menor facilidade em reter alguns conteúdos (poucos alunos); ● Dificuldades em respeitar a opinião dos outros e trabalhar em grupo; ● Falta de tempo para explorar e aprofundar todos os conteúdos.
Estratégias	
<ul style="list-style-type: none"> ● Valorizar a intervenção dos alunos; ● Promover a aprendizagem através das TIC e de histórias; ● Utilizar atividades e recursos variados, para manter a motivação e o interesse dos alunos; ● Desenvolver o sentido estético e o gosto pelo trabalho que produz; ● Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de argumentação; ● Valorizar o bom comportamento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar momentos lúdicos (jogos) que fomentem a atenção/concentração dos alunos; ● Oferecer apoio individualizado; ● Valorizar o espírito de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito pelos outros; ● Organizar e planificar as aulas, de modo a rentabilizar o tempo.

Nota. Dados adaptados do PCT (2020-2024).

Além das atividades lúdicas e recursos variados, que influenciam a motivação e o engajamento dos alunos (Pinto & Cardoso, 2019), e da cooperação e do respeito pelos outros, que permitem a construção de relações harmoniosas e o desenvolvimento de

valores estabelecidos pela sociedade (Martins et al., 2017), gostaria de destacar a questão da valorização das intervenções dos alunos.

A participação ativa dos alunos, no processo educativo, é fundamental para que se construam aprendizagens significativas. Nesta perspetiva, Trindade e Cosme (2010) enfatizam a importância do diálogo e da interação para a construção do conhecimento:

os significados que atribuímos às coisas, aos factos e aos acontecimentos não se geram a partir do interior da mente de quem quer que seja, mas do diálogo que alguém tem oportunidade de estabelecer com outros seres humanos, em função do qual um indivíduo se envolve num processo de compreensão activa da perspectiva dos outros e da procura de respostas que são, afinal, o efeito das interações entre quem fala e quem ouve, como se estivéssemos perante uma faísca elétrica que nos ilumina quando se põem em contacto dois terminais de uma bateria. (p. 60)

Por outras palavras, o conhecimento é construído a partir dos processos de comunicação e interação com os outros. Assim, o professor deve valorizar as intervenções e o contacto com os seus alunos, bem como impulsionar os debates e trocas de ideias entre os mesmos.

7.2 | Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica III

Na PPIII também não foi realizado um projeto de I-A. No entanto, volto a frisar, existiu preocupação e cuidado em criar estratégias que fossem ao encontro das necessidades e interesses dos alunos. O/a professor/a deve procurar “aprender acerca dos interesses, preferências e formas de aprendizagem dos alunos” (Ferreira, 2021, p. 63), para que a sua prática educativa tenha intencionalidade e permita a construção de aprendizagens significativas.

Através da observação e diálogo, com a turma e com a professora cooperante, constatei que estes alunos tinham alguns interesses em comum com os alunos da PPII, nomeadamente o gosto pelas histórias, pelas atividades lúdico-pedagógicas e pelas tecnologias (e recursos audiovisuais).

Sendo certo que nas PPI e PPII a exploração de histórias pareceu mais evidente, na PPIII continuei a promover a literatura para a infância. Debus (2003) alerta que a “prática da leitura em voz alta pelo professor vai se diluindo, desmanchando-se gradativamente quando a criança entra no Ensino Fundamental - muitas vezes essa prática resiste apenas no primeiro ano escolar, sufocada e espremida pelo currículo” (p.232). Porém, tentei preservar momentos onde os alunos lessem e ouvissem ler, através da leitura em voz alta, de áudios e de vídeos.

Como já referi anteriormente, vivemos numa era onde o contacto com as tecnologias deve ser promovido. Estas estimulam a criatividade e promovem atividades mais dinâmicas. Também funcionam como fator motivacional, para que os alunos queiram aprender e participem ativamente na construção dos seus conhecimentos (Pocinho & Gaspar, 2012). Porém, para que a tecnologia seja uma mais-valia, no contexto educativo, "tem de ser utilizada de uma forma refletida e ponderada, para constituir uma ferramenta e não um enfeite na aprendizagem" (Lopes, 2016, p. 6). Com a utilização das tecnologias, pretendia tornar os conteúdos mais atrativos e perceptíveis.

Tendo em conta a complexidade dos conteúdos, além de recursos audiovisuais, considerei que os materiais didáticos seriam bons aliados na construção de conhecimento. Os materiais didáticos manipuláveis e “modelos de representação contribuem para a integração dos processos na rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente. Além disso, facilitam a comunicação, ao permitir que os alunos falem de objectos concretos quando explicam os seus raciocínios” (Abrantes et al., 1999, pp. 41-42).

Nesta terceira prática pedagógica, não poderia faltar a aprendizagem cooperativa, pois, é fundamental para promover o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos. O trabalho cooperativo estimula e reforça as capacidades de comunicação e resolução de problemas, além de promover valores como o respeito, a inclusão e a empatia pelo outro (Lopes & Silva, 2009). Quando cooperam, os alunos têm oportunidade de partilhar ideias, construir novos saberes em conjunto e apoiar-se mutuamente para superar dificuldades.

Na educação, a separação das disciplinas, apesar de permitir aprofundar os conhecimentos em determinadas áreas, limita a visão geral e afasta da realidade (Roldão & Almeida, 2018). Assim, considerei promover a relação entre os saberes de várias disciplinas. A este respeito, Pombo (1993) fala do conceito de interdisciplinaridade, como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto [comum] a partir da confluência de pontos de vista diferentes” (p. 12).

Posto isto, tentei planificar estratégias que fossem ao encontro das necessidades e interesses da turma, procurando estabelecer ligações entre as diferentes áreas, tornar os conteúdos mais perceptíveis e motivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspetiva, defini os seguintes objetivos estratégicos:

- a) Utilizar textos e histórias da literatura infantil, para motivar os alunos, fomentar o interesse pela educação literária e relacionar conteúdos de diversas áreas;
- b) Promover atividades lúdico-pedagógicas, para tornar os conteúdos mais apelativos, de forma a cativar e manter o interesse dos alunos;
- c) Utilizar as tecnologias e os recursos audiovisuais, para motivar os alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares;
- d) Recorrer às áreas de Educação Artística, para motivar os alunos e promover o seu desenvolvimento global;

- e) Permitir a manipulação de materiais didáticos, para relacionar a teoria com a prática e facilitar a compreensão de conceitos abstratos;
- f) Recorrer ao trabalho cooperativo, para facilitar as aprendizagens e melhorar as capacidades sociais e cognitivas;
- g) Combinar conteúdos de diferentes disciplinas, para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais harmonioso e significativo.

7.3 | Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica III

Na PPIII planifiquei e implementei, ao longo de 9 semanas, atividades que fossem ao encontro dos conteúdos programáticos estipulados e dos objetivos definidos. Com as estratégias apresentadas, pretendia promover articulação entre diversas áreas de conteúdo, com o intuito de atenuar a fragmentação entre disciplinas e favorecer uma visão mais holística sobre os temas trabalhados (Roldão, 2018c).

Também procurei contemplar sequências de aprendizagem em vez de atividades isoladas, tendo em consideração as estratégias de intervenção pedagógica mencionadas anteriormente. Deste modo, é possível verificar na Tabela 28 a organização das sequências implementadas e respetivos objetivos estratégicos.

Tabela 28

Estratégias para operacionalizar os objetivos definidos para a turma do 4.º ano

Estratégias para operacionalizar os objetivos definidos para a turma do 4.º ano			
Sequência de Aprendizagem	Atividades 4.º ano 1.º Ciclo EB	Data	Objetivos Estratégicos
Rever e Aprender	O sistema digestivo (exploração oral de cartaz)	09-10-2023	a), b), c), e), f), g)
	História “Uma longa viagem pelo interior do corpo” (leitura, exploração oral e resolução de exercícios escritos)	09-10-2023	
	O sistema respiratório (exploração de modelo didático)	09-10-2023	
	O que já sei sobre os sistemas (jogo com aplicação <i>pickers</i> - questões sobre os sistemas digestivo e respiratório)	09-10-2023	
	Completa a frase! (funções sintáticas - tiras com revisões de toda a matéria abordada)	18-10-2023	
	O sistema excretor (exploração oral de cartaz e manipulação de maquete do sistema urinário)	18-10-2023	
	O que já sei sobre o sistema excretor (jogo com aplicação <i>pickers</i>)	18-10-2023	
	Já aprendi sobre os sistemas reprodutores! (TAF - Boletins de Voto - com <i>PowerPoint</i>)	25-10-2023	
	Formação de plurais irregulares (jogo <i>STOP</i>)	25-10-2023	
	Quem é quem? Dos números (jogo em pares - leitura e representação de números até 100 000)	30-10-2023	
	Estafeta da centena de milhar (jogo em grande grupo - leitura, representação, composição e decomposição de números até 100 000)	31-10-2023	
	Conectores frásicos (criar frases a partir de cartões com conectores, identificando a respetiva função)	08-11-2023	
	Circuito matemático (adaptação de TAF - Galeria - revisões de todos os conteúdos de Matemática em grupos)	13-11-2023	
	Aponta na reta! Ganha a estrela! (jogo de estimativas na reta numérica - projeção de reta no <i>GeoGebra</i> - números até 200 000 - recompensa de autocolante - adaptação TAF Tira do Saco)	14-11-2023	
Desafio do “pandinha” (jogo dos desafios das frases complexas de História - programação, trabalho em pequenos grupos)	22-11-2023		
Também posso ser um <i>Chef!</i>	Vamos descobrir o tema (motivação - diálogo em grande grupo sobre objetos apresentados: vara de arames e avental)	10-10-2023	a), c), d), g)
	Ser empreendedor (debate em grande grupo sobre o conceito de empreendedorismo)	10-10-2023	
	História “O concurso <i>Monstrocchef</i> ” (leitura acompanhada de áudio, exploração do texto, identificação de novas palavras, resolução de exercícios escritos)	10-10-2023	
	O meu prato <i>Masterchef</i> júnior (produção plástica e visual - idealizar e produzir um prato para concorrer no programa - prato de papel: pintura, recorte, colagem, etc.)	10-10-2023	
	Menu do meu restaurante (apresentação oral para a turma - apresentação do prato, de uma ementa fictícia e designação do restaurante)	10-10-2023	
	Um prato 5 estrelas (TAF - Duas Estrelas, Um Desejo - autoavaliação do prato)	16-10-2023	
	Alimentação saudável (diálogo com duas turmas sobre a alimentação saudável)	16-10-2023	
Coração de Robô	O amigo robô <i>Beep</i> (motivação com robô interativo de cartão - descoberta do tema através do diálogo em grande grupo)	11-10-2023	a), b), c), e), f), g)
	História “Coração de Robô” (leitura, exploração oral)	11-10-2023	
	Os robôs têm coração? (diálogo sobre as emoções evidenciadas no texto e revelação do coração dentro do robô de cartão)	11-10-2023	
	Os problemas do Zé Virgula Quatro (resolução de problemas matemáticos para ajudar o robô do texto - leitura de números, multiplicações, estratégia de cálculo, decomposição e composição de números, sequências de crescimento)	11-10-2023	
	O que sei sobre o coração? (TAF - Bilhetes à Entrada)	11-10-2023	
	<i>Tum-tum, tum-tum</i> (exercício de contagem de batimentos do coração por minuto - com cronómetro)	11-10-2023	
	Para que serve o coração? (diálogo em grande grupo sobre as funções do coração)	11-10-2023	
	Vídeo “O sistema circulatório” (visualização e exploração oral)	11-10-2023	
	Pequena e grande circulação (maquete do sistema circulatório - exploração da maquete com circulação de líquidos azul e vermelho)	11-10-2023	
	O que aprendi sobre o sistema circulatório? (exercícios escritos)	11-10-2023	
	Vamos medir os batimentos (atividade experimental com medidor de tensão arterial - união de duas turmas - registo e análise de tabelas)	16-10-2023	
	O que aprendi sobre os batimentos do coração? (TAF - Bilhetes à Saída)	16-10-2023	

Geometria Divertida	Espetada de fruta geométrica (organização se sequência de sólidos geométricos representados com fruta no palito - degustação de frutas)	16-10-2023	b), d), e), f), g)
	Prisma ou pirâmide? (exploração de sólidos geométricos 3D - separação e agrupamento por características)	16-10-2023	
	Os meus sólidos geométricos (exploração de planificações dos sólidos geométricos e construção dos mesmos - dobragem e colagem)	16-10-2023	
	Descobre e discute as características dos sólidos geométricos (registo escrito em tabela e debate em grande grupo)	16-10-2023	
	Caça aos quadriláteros (TAF - Caça ao Intruso - atividade em pares para descobrir a figura que não representa um quadrilátero)	18-10-2023	
Feminino ou Masculino?	Dar cartas e descobrir o par (jogo com cartões para descobrir o par - ilustrações de pessoas, profissões, animais, etc., do sexo feminino e masculino)	23-10-2023	b), c), g)
	As formações do feminino (exploração oral e resolução de exercícios escritos sobre femininos irregulares)	23-10-2023	
	O sistema reprodutor (diálogo em grande grupo)	23-10-2023	
	Vídeo "O sistema reprodutor" (visualização e exploração oral)	23-10-2023	
	Flexão de género (resolução individual de exercícios escritos)	23-10-2023	
Ilha das Descobertas	Uma ilha paradisíaca (motivação - sons e imagem de ilha - trailer do filme Luca - exploração oral em grande grupo das características do meio)	24-10-2023	a), b), c), d), e), f), g)
	História "Ponto minúsculo no meio do oceano" (leitura acompanhada de áudio e imagens (apresentação PowerPoint), exploração oral, resolução de exercícios escritos)	24-10-2023	
	Um conjunto de ilhas (exploração oral sobre os arquipélagos portugueses e legendagem das ilhas - diálogo com projeção de mapas)	24-10-2023	
	Ilha de vulcões (exploração de um modelo de vulcão - círculo e circunferência - carimbagem do círculo e contorno da circunferência)	24-10-2023	
	Arte de circunferências (composição de circunferências - utilização de bases de sólidos geométricos e objetos cilíndricos - desenho e pintura)	24-10-2023	
	A grande erupção! (atividade experimental - erupção vulcânica)	24-10-2023	
	Habitantes das ilhas (exploração do número de habitantes da Madeira e dos Açores - leitura de números, cálculos, representações no ábaco e no material multibásico)	25-10-2023	
	Quantos habitam o meu município? (exploração do portal PorData Kids - pesquisa do número de residentes por município - jogo de estimativas de posição de números até 200 000 em reta numérica)	06-11-2023	
Monstrinhos da Partilha	Chegou o Halloween! (motivação - audiovisual: vídeo musical da canção "Isto é Halloween", do filme "O Estranho Mundo de Jack")	30-10-2023	a), c), d), f), g)
	História "O Estranho Mundo de Jack" (exploração oral do livro e do boneco de peluche - leitura "pipoca" do poema, com recurso a imagens, e exploração oral - texto descritivo)	30-10-2023	
	Origem das festividades (diálogo sobre a origem histórica do Halloween e comparação com o Pão por Deus)	30-10-2023	
	Aquilo que vou partilhar (ilustrar um alimento ou objeto relacionado com as temáticas - desenho e pintura)	30-10-2023	
	Origem do Pão por Deus (diálogo sobre o Dia de Todos os Santos e sobre o Terremoto de Lisboa de 1755)	31-10-2023	
	O valor da partilha (cartaz com chuva de ideias sobre a partilha)	31-10-2023	
	História "Os esquilos que não sabiam partilhar" (leitura, exploração e resolução de exercícios)	31-10-2023	
	Os monstrinhos da partilha (cartazes e apresentação - colagem de monstros, descrição do objeto partilhado, apresentação oral para a turma - texto descritivo)	31-10-2023	
	Partilha do Pão por Deus (partilha de frutos e doces - união de duas turmas)	31-10-2023	
A nossa História	O que dizem as imagens? (adaptação da TAF - Galeria - trabalho em pequenos grupos - ilustrações de símbolos e figuras emblemáticas de Portugal)	06-11-2023	a), b), c), d), e), f), g)
	Os primeiros povos (apresentação PowerPoint - diálogo sobre os primeiros povos da Península Ibérica)	06-11-2023	
	Ao longo do tempo (exploração da linha temporal e conexão de eventos com datas e figuras)	06-11-2023	
	Uma herança dos povos: cerâmica (modelagem em argila/barro)	07-11-2023	
	Canção "Era uma vez uma Península" (texto com lacunas para preencher ao som da canção)	08-11-2023	
	O Condado Portucalense (apresentação PowerPoint - diálogo em grande grupo)	08-11-2023	
	O que sei da História? (TAF - Boletins de Voto - Condado Portucalense)	13-11-2023	
	História de Portugal (apresentação PowerPoint - diálogo sobre a formação do reino de Portugal)	13-11-2023	
	Os "cromos" de Portugal (coleção de cromos com reis das dinastias - colagem e registo de datas e feitos históricos)	13-11-2023	

	Lendas de Portugal (apresentação <i>PowerPoint</i> com ilustrações e texto de diversas lendas de Portugal - exploração oral)	14-11-2023	
	História “A história da Padeira de Aljubarrota” (leitura “pipoca”, exploração oral e resolução de exercícios escritos - ilustração da Padeira de Aljubarrota - desenho e pintura)	14-11-2023	
	Expansão Marítima (motivação - exploração e diálogo sobre 3 objetos: modelo de Nau em cartão, bússola e frasco de água salgada)	15-11-2023	
	Vídeo “Expansão Marítima” (exploração oral e debate)	15-11-2023	
	Traça a rota! (exploração do mapa - desenho das rotas e pontos conquistados)	15-11-2023	
	Vídeo “A história estapafúrdia de Vasco da Gama” (exploração e diálogo)	15-11-2023	
	Içar as Velas! (construção de modelo de nau e apresentação - recorte, dobragem, colagem e pintura)	21-11-2023	
	O terremoto de Lisboa (vídeo “O terremoto de 1755 - exploração oral e resolução de exercícios)	22-11-2023	
	Vídeo “Filme de animação Sebastião José de Carvalho e Melo - Marquês de Pombal” (motivação - vídeo animado caricato - exploração oral e resolução de exercícios)	27-11-2023	
	Símbolos do nosso país (exploração da bandeira, interpretação do hino <i>A Portuguesa</i> , decalque de moedas reis e escudos)	27-11-2023	
	Viva à Liberdade! (apresentação <i>PowerPoint</i> , vídeo “25 de Abril”, canção “Grândola, Vila Morena” - exploração e debate em grande grupo)	27-11-2023	
Matemática do Mundo	A manta do aconchego (exploração do m ² com papel cenário e quadrados de cartolina - medições com fita métrica e régua)	20-11-2023	b), c), e), f), g)
	Medidas de comprimento (conversão de medidas com recurso à “manta do aconchego” e tabelas de conversão)	20-11-2023	
	Controla o robô! (jogo com <i>mTiny</i> - exploração de áreas e programação - perguntas de História - atividade em pequenos grupos)	21-11-2023	
	Troca garrafas! (exploração do litro, ½ litro e ¼ litro - com recurso a garrafas de água - exploração conjunta - atividade no exterior)	28-11-2023	
	Medidas de capacidade (conversão de medidas com recurso às garrafas de água e tabelas de conversão - atividade no exterior - aproveitamento de água para rega da horta)	28-11-2023	
	Vídeo “Unidades de medida de capacidade” (exploração e resolução de exercícios com apoio das garrafas e das tabelas de conversão - com TAF Copos Semáforo)	29-11-2023	
Quando o Natal Bate à Porta	Um “Natal Diferente” (adesão à iniciativa “Natal Diferente” - criação de postais de Natal - desenho, colagem, recorte, pintura, escrita - sensibilização)	28-11-2023	a), b), c), d), f), g)
	Adivinhas de Natal (motivação - leitura de cartões com adivinhas e descoberta do tema)	04-12-2023	
	Quadra de Natal (cartaz - colagem das adivinhas e criação de versos - acróstico da palavra “Natal” - atividade conjunta)	04-12-2023	
	Poema “A Noite de Natal” (leitura e exploração oral)	04-12-2023	
	Vídeo curta-metragem “Histórias que nos Unem” (sensibilização para os valores da época natalícia - diálogo sobre partilha, bondade e amor)	04-12-2023	
	Com o Natal à porta (concretização das decorações de Natal - meias, bolas, globos de neve e chaminé - pintura, colagem, recorte, desenho - ao som de canções de Natal)	04-12-2023	
	Amiguinho de Bolso (oferta/lembrança para os alunos - urso miniatura de peluche com mensagem de agradecimento)	04-12-2023	
Aprender com Valores	Os Direitos das Crianças (<i>chuva de ideias</i> , debate e registo escrito)	20-11-2023	a), c), d), f), g)
	O valor da liberdade (interpretação de canção “Somos Livres” e produção de desenho e texto para o caderno dos valores)	27-11-2023	
	Amigos do ouriço (vídeo e diálogo sobre o valor da amizade)	28-11-2023	
	História “As mais belas coisas do mundo” (leitura acompanhada de vídeo - leitura “pipoca”, exploração oral e exercícios com TAF Copos Semáforo)	28-11-2023	
	O valor da amizade (produção de desenho e texto para o caderno dos valores)	28-11-2023	
	Respeita e sê respeitado (trailer do filme “Wonder - Encantador” - exploração e diálogo sobre a diferença)	29-11-2023	
	História “O país das pessoas de pernas para o ar” (leitura, exploração e resolução de exercícios - com TAF Copos Semáforo)	29-11-2023	
	Os Direitos Humanos (motivação e descoberta do tema - exploração do logotipo, cartões de direitos)	29-11-2023	
	Todos temos direitos! (apresentação <i>PowerPoint</i> da Declaração Universal dos Direitos Humanos - vídeos da organização Unidos Pelos Direitos Humanos - exploração, debate e registos escritos)	29-11-2023	
O valor do respeito (produção de desenho e texto para o caderno dos valores)	29-11-2023		

No decorrer de toda a PPIII, procurei fomentar o interesse dos alunos pelos conteúdos a abordar com recurso a estratégias variadas, valorizando as suas intervenções e apelando à sua participação e envolvimento. Além disso, tentei promover o clima afetivo, dentro e fora da sala de aula, essencialmente através do diálogo e do trabalho cooperativo. Contudo, a existência de um clima afetivo, onde existe conexão emocional entre o/a professor/a e os seus alunos, não implica a ausência de assertividade e seriedade. É necessário existir equilíbrio entre a afetividade e a autoridade, para que o/a professor/a seja capaz de cumprir o seu dever de educar com clareza, consciência e rigorosidade científica (Freire, 2009).

Tendo em consideração a extensão das sequências criadas, nos momentos de aprendizagem que se seguem serão apenas descritas algumas atividades de uma sequência. Todavia, todas as atividades desenvolvidas podem ser consultadas, nas planificações e nos DB dos apêndices 2 e 3 da pasta D do CD-ROM, de acordo com as datas indicadas na Tabela 28.

7.3.1 | Ilha das Descobertas

A *Ilha das Descobertas* foi uma sequência de atividades que partiu da proposta de exploração de um texto do manual de Português, intitulado “Ponto minúsculo no meio do oceano”, na mesma semana que deveria ser abordado o subtópico *Círculo e circunferência*, das AE de Matemática para o 4.º ano. Esta decorreu, maioritariamente, na 3.ª semana de intervenção, nos dias 24 e 25 de outubro de 2023.

Para além de trabalhar conteúdos de Português e Matemática, esta sequência permitiu integrar as Artes Visuais e conteúdos de Estudo do Meio. Assim, na Tabela 29,

exponho as AE dirigidas ao 4.º ano do 1.º CEB que pretendia promover com esta sequência.

Tabela 29

Aprendizagens Essenciais a promover com a sequência “Ilha das Descobertas”

Aprendizagens Essenciais referentes ao 4.º ano do 1.º CEB
Matemática
<p>Capacidades matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Classificar objetos atendendo às suas características” (p. 14); ● “Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito” (p. 18); <p>Números</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Ler, representar, comparar e ordenar números naturais, pelo menos, até 1 000 000, usando uma diversidade de representações, em contextos variados” (p. 22); ● “Reconhecer e usar o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal e interpretar a ordem de grandeza de um número, identificando as classes e respetivas” (p. 22); ● “Compreender e usar a regra para calcular o quociente de um número natural por 10, 100 e 1000” (p. 23); <p>Dados</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Recolher dados através de um dado método de recolha, recorrendo a fontes primárias ou sítios credíveis na internet” (p. 37); ● “Ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, salientando criticamente os aspetos mais relevantes, ouvindo os outros e discutindo de forma fundamentada” (p. 39); ● “Retirar conclusões, fundamentar decisões e colocar novas questões suscitadas pelas conclusões obtidas, a perseguir em eventuais futuros estudos” (p. 40); <p>Geometria e medida</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Compreender que os pontos de uma circunferência estão à mesma distância do seu centro e identificar esta distância com a medida do raio” (p. 43); ● “Relacionar a medida do raio com a medida do diâmetro” (p. 43); ● “Distinguir círculo de circunferência” (p. 43).
Português
<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos” (p. 6); ● “Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados” (pp. 6-7); ● “Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas” (p. 6); <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Explicitar ideias-chave do texto” (p. 8); ● “Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto” (p. 8); ● “Exprimir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma)” (p. 8); <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo” (p. 9); ● “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações)” (p. 9); <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Identificar a classe das palavras: determinante (interrogativo), preposição, pronome (pessoal, nas suas formas tónica e átonas, possessivo e demonstrativo)” (p. 12); ● “Reconhecer diferentes processos para formar o feminino dos nomes e adjetivos” (p. 12); ● “Reconhecer a flexão nominal e adjetival quanto ao número e grau” (p. 12); ● “Explicitar regras de ortografia” (p. 13).
Estudo do Meio
<p>Natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Reconhecer alguns fenómenos naturais (sismos, vulcões, etc.) como manifestações da dinâmica e da estrutura interna da Terra e como agentes modificadores da paisagem” (p. 8); <p>Sociedade/Natureza/Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Relacionar a distribuição espacial de alguns fenómenos físicos (relevo, clima, rede hidrográfica, etc.) com a distribuição espacial de fenómenos humanos (população, atividades económicas, etc.) a diferentes escalas” (p. 9).
Artes Visuais
<p>Experimentação e Criação</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão [...] nas suas experimentações físicas e/ou digitais” (p. 8); ● “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (p. 9); ● “Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação” (p. 9).

7.3.1.1 | História “Ponto minúsculo no meio do oceano”

“Ponto minúsculo no meio do oceano”, era uma adaptação sintetizada da obra “O Som das Coisas Leves Quando Caem”, de Catarina Ferreira de Almeida, que descrevia a vida de uma menina e da sua cadela no Arquipélago dos Açores. Tendo em conta a temática do texto, promovi um diálogo, apoiado pela projeção de mapas, como na Figura 85, sobre os arquipélagos dos Açores e da Madeira, onde foram mencionados os nomes e algumas características das ilhas.

Figura 85

Mapa dos arquipélagos dos Açores e da Madeira









Para tornar a leitura mais apelativa, criei uma apresentação de diapositivos com texto, respetivo áudio e ilustrações da obra original, como mostra a Figura 86. Esta foi uma das estratégias criadas para variar a exploração dos textos que faziam parte dos conteúdos de Português. Considerei que, além do áudio, a projeção de imagens era uma mais-valia para a compreensão e interpretação da história, pois, como esclarecem

Carvalho (2003) e Rodrigues (2009), as ilustrações complementam e fornecem informações que, por vezes, não estão explícitas no texto.

Figura 86

Diapositivos da apresentação do texto “Ponto minúsculo no meio do oceano”

<p>Um ponto minúsculo no meio do oceano</p> <p>A Menina e a sua cadela Jasmim viviam numa ilha.</p> <p>Vista de cima, do céu, a ilha era um ponto minúsculo no meio do oceano. Vista de baixo, do fundo do mar, era apenas a pequeno cume de uma grande montanha submersa. E, num mapa estendido sobre a mesa, a ilha era uma pintinha que só aparecia com a ajuda de uma lupa de lente muito grossa.</p> 	<p>A Menina e Jasmim, as pessoas e os animais que lá viviam não achavam que a sua ilha fosse pequena, e muito menos minúscula.</p> <p>— Nem por isso, não... — disse uma vaca que estava a pastar na encosta de uma colina.</p> <p>— Pequena, a nossa ilha? — indignou-se um touro bravo com uma cauda semelhante a um chicote. — Que afronta!</p> 	<p>Experimenta ir a pé de uma ponta à outra da ilha e depois vem-me dizer se é pequena! — disse um rapaz encostado a um muro de pedra a chupar o caule de uma azeda.</p> 
<p>Tudo isto eram coisas que os ilhéus diziam a quem chegava à ilha. Mas esqueciam-se de que, vista de cima, do céu, a ilha era tão pequena que até admirava que lá coubessem vacas, estradas e pessoas ocupadas com as suas vidas...</p> 	<p>A Menina e Jasmim não eram diferentes dos outros ilhéus. Para elas, a ilha era grande como o mundo. Olhando pela janela do quarto, a Menina e Jasmim olhavam as cuecas no estendal a abanar com o vento, as vacas a pastar nos cerrados, indiferentes, os valões que ainda não estavam extintos e o mar que não tinha fim: nem de um lado nem de outro, nem atrás nem à frente.</p>  	

Com este texto foi possível trabalhar diversos conteúdos, não só de Português, a nível de interpretação e exploração de características do texto, da formação dos femininos e classes de palavras, como também de Estudo do Meio, em relação às características do meio físico e social da história, relacionando-o com a realidade dos alunos.

Os alunos mostraram-se muito participativos na exploração oral e contribuíram com intervenções pertinentes, revelando compreensão sobre o conteúdo da história e conhecimentos sobre os arquipélagos Portugueses, partilhando experiências pessoais. Durante esta partilha, os alunos demonstraram curiosidade sobre a formação das ilhas, nomeadamente sobre a ilha da Madeira. Neste sentido, liderei uma breve explicação sobre a formação de ilhas vulcânicas, recorrendo a esboços no quadro, como descreve o registo da Figura 87.

Figura 87

Diário de Bordo, I. Moura, terça-feira, 24 de outubro de 2023

Os alunos ficaram muito envolvidos logo que começámos a falar de vulcões e formação de ilhas e revelaram já alguns conhecimentos sobre estas temáticas. Algo que não estava claro para o grupo, em geral, era o processo de formação de uma ilha a partir da acumulação de lava, derivadas das erupções vulcânicas. Neste sentido, para clarificar, facilitar a compreensão e esclarecer todas as dúvidas, optei por ilustrar, no quadro, esse fenómeno, salientando a perspectiva de “montanha submersa” que falava o texto estudado e explicando que, para que se forme uma ilha, é necessário que essa acumulação ultrapasse o nível da água do mar.

DB PPIII, 24 de outubro de 2023, 3.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta D do CD-ROM.

7.3.1.2 | Ilha de vulcões

O diálogo sobre a formação das ilhas vulcânicas e vulcões serviu de mote para iniciar o conteúdo de Matemática: círculo e circunferência. A conexão destes dois temas exigiu criatividade e muitos esboços no âmbito da planificação. Porém, o tempo investido deu frutos e os alunos ficaram envolvidos durante todo o processo, que fluiu com naturalidade.

Para a introdução do conteúdo do círculo e circunferência, apresentei à turma um modelo de um vulcão com forma de tronco de cone, como ilustra a Figura 88. Na exploração do modelo, os alunos foram capazes de identificar corretamente a figura geométrica representada na base do vulcão (círculo), mas hesitaram quanto à cratera. Porém, incidindo sobre as diferenças visíveis na base e na cratera do modelo, concluíram que uma era preenchida e a outra não e ainda recordaram termos como “raio”.

Figura 88*Esboço e modelo de vulcão*

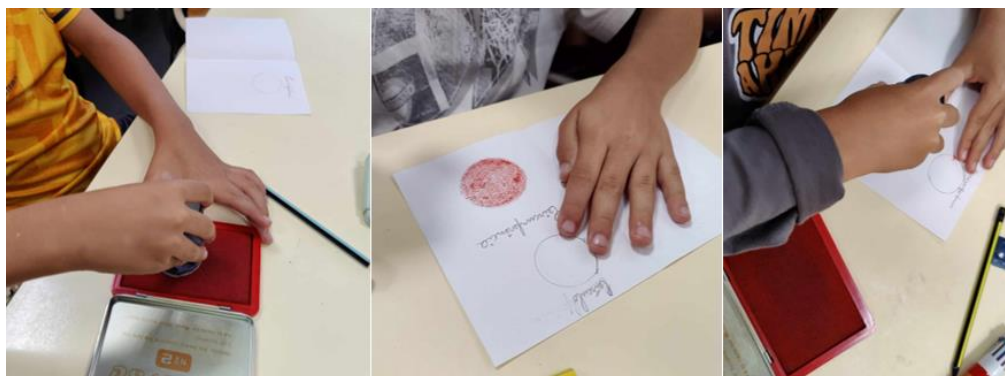
A introdução deste conteúdo de geometria e medida, estabelecido nas AE de Matemática, foi concretizada à base do diálogo e da exploração em grande grupo. Esta permitiu fazer uma avaliação diagnóstica e verificar que os alunos, em geral, já tinham conhecimentos sobre o tema. Porém, foi necessário realizar algumas correções a nível de termos e conceitos (comunicação matemática). A avaliação diagnóstica, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (2012), pode ser realizada sempre que o/a professor/a considerar adequado, com o intuito de perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos e detetar possíveis dificuldades ou potencialidades dos mesmos. “Das informações recolhidas na avaliação diagnóstica e da sua organização e interpretação emergem prioridades de aprendizagem a promover no grupo” (Cardona et al., 2021, p. 68).

Após a exploração conjunta, com o intuito de ficarem com registo nos seus cadernos e concretizarem o que havia sido referido oralmente, distribuí pequenos modelos de vulcão com esponjas circulares nas bases. Solicitei que, com a base do vulcão,

carimbassem a folha de registo, para obter um círculo, e que contornassem a cratera, para desenhar uma circunferência, como ilustra a Figura 89.

Figura 89

Carimbagem e contorno com vulcões para criação de círculos e circunferências



Esta estratégia contou com o entusiasmo dos alunos, pela sua dinâmica mais prática, e cumpriu o seu propósito (concretizar a informação oral). Este registo individual representava uma síntese com a informação essencial sobre o círculo e circunferência, evidenciando as características, semelhanças e diferenças das figuras. A respeito das sínteses e resumos, são estratégias que o/a professor/a deve desenvolver com os seus alunos, pois, facilitam a memorização de conceitos e podem ser adaptadas a qualquer área, através da seleção e organização de informação (Lopes & Silva, 2010).

7.3.1.3 | Arte de circunferências

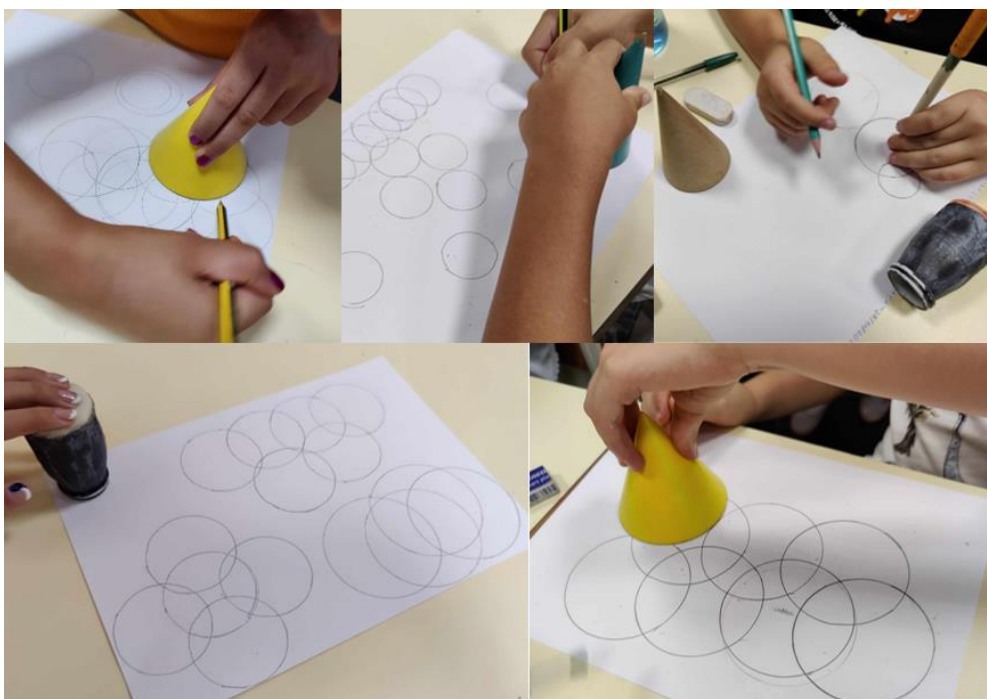
Dando continuidade à abordagem do círculo e da circunferência, promovi uma atividade de composição de circunferências. Para tal, recordámos as propriedades dos sólidos geométricos com incidência sobre as bases, para perceber quais as figuras tridimensionais que poderiam ser usadas para decalcar circunferências. Sem qualquer

dificuldade, os alunos foram capazes de identificar sólidos geométricos cuja base eram círculos: cilindro e cone.

Além do conjunto de cones e cilindros que disponibilizei, sugeri que encontrassem outros objetos com bases circulares. Estes descobriram uma lata, um estojo, um afia-lápis e garrafas de água, todos com forma cilíndrica. Assim, como ilustra a Figura 90, iniciaram as suas composições, com recurso aos materiais manipuláveis.

Figura 90

Composições de circunferências



Em seguida, iniciaram a pintura, como mostra a Figura 91. Porém, o número de circunferências desenhadas foi elevado e, naturalmente, não conseguiram concluir as pinturas no mesmo dia. Além disso, com a quantidade de conteúdos previstos para o dia seguinte, dificilmente teriam o tempo necessário para a conclusão. Então, encontrei a “solução” nos “tempos mortos”, pedindo aos alunos que mantivessem a composição na

capa que os acompanhava, para que dessem continuidade ao trabalho quando fosse possível.

Figura 91

Pintura das composições de circunferências



Em geral, a turma revelou criatividade e sensibilidade estética na concretização das composições. Desenharam perfeitamente as circunferências, demonstrando um bom controlo na motricidade fina. Contudo, o aluno com disgrafia revelou muitas dificuldades neste exercício. Na Figura 92, é possível ver os traços irregulares e sobrepostos, comprovando que o controlo do lápis com precisão era um grande desafio para este aluno.

Figura 92

Composição de circunferências de aluno com disgrafia



Este, ao longo a atividade, começou a revelar frustração, porque os desenhos não estavam a corresponder às suas expectativas. Tal como alertam Ferronato et al. (2019), os “baixos rendimentos em instrumentos de avaliação provocam no aluno, que está no sistema de ensino, uma frustração e uma sensação de derrota.” (p. 4). Procurei dar espaço para privilegiar o trabalho autónomo, mas, com a frustração a aumentar, senti necessidade de intervir e evitar desmotivação e desconforto emocional. Tendo por base a ideologia de “instrução com andaimes ou ajuda à aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010, p. 34), prestei o apoio necessário, para que conseguisse concluir a atividade com sucesso e recuperasse a confiança nas suas capacidades.

7.3.1.4 | A grande erupção!

“A grande erupção!” foi uma atividade experimental planificada para o dia 24 de outubro, mas a falta de tempo impossibilitou a sua realização na data prevista. Com alguns ajustes nas estratégias (redução do tempo das explorações orais e da quantidade de exercícios escritos), foi possível transitá-la para o dia seguinte.

Comecei por distribuir um conjunto de materiais por cada par de alunos, do qual faziam parte os vulcões utilizados para abordar o círculo e a circunferência. Como ilustra o registro da Figura 93, os alunos ficaram animados para a concretização da atividade.

Figura 93

Diário de Bordo, I. Moura, quarta-feira, 25 de outubro de 2023

Pedi aos alunos que arrumassem tudo, libertando o espaço das mesas, para facilitar a concretização da atividade. Assim que comecei a distribuir o material ouviram-se suspiros de admiração pela turma e vozes entusiasmadas que diziam “Vamos fazer uma experiência!”.

DB PPIII, 25 de outubro de 2023, 3.^a semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta D do CD-ROM.

Analisámos cada um dos materiais e expliquei os passos a seguir, de acordo com o protocolo da Figura 94. Em seguida, solicitei que, oralmente, fossem feitas previsões sobre o que iria acontecer nesta atividade experimental e, apesar de ser a primeira vez que os alunos a realizavam, demonstraram ter conhecimentos sobre a mesma, dizendo que iria ocorrer uma erupção.

Figura 94*Protocolo de atividade experimental: Erupção Vulcânica*

Nome: _____ Data: ___/___/___

Protocolo de Atividade Experimental
Erupção Vulcânica


Material:

Modelo de Vulcão; Detergente de loiça;

Tabuleiro; Corante vermelho;

Palheta de café; Bicarbonato de Sódio.

Vinagre;



Procedimento:

- 1 - Posicionar o vulcão dentro do tabuleiro;
- 2 - Deitar vinagre dentro do vulcão, até pouco mais de meio recipiente;
- 3 - Deitar detergente de loiça dentro do vulcão, até meio recipiente;
- 4 - Deitar gotas de corante vermelho;
- 5 - Misturar tudo com a palheta;
- 6 - Deitar o bicarbonato de sódio (2 colheres de chá) dentro do vulcão.

A minha previsão:
O que irá acontecer quando juntar o bicarbonato de sódio à mistura do vulcão?

O que concluo:
Para simular a _____ de um _____ provocámos uma reação entre o _____ e o _____ de sódio. Para simular a _____ usámos corante vermelho.
Esta simulação é _____ semelhante a uma erupção vulcânica.

erupção	lava	bicarbonato	vinagre	vulcão	visualmente
---------	------	-------------	---------	--------	-------------

Terminada a exploração oral, passámos à concretização do procedimento. Exemplifiquei cada passo com um modelo de vulcão e em pares os alunos repetiram a instrução. Foi interessante perceber que cada par geriu as ações a concretizar (se um deitava vinagre, o outro deitava sabão, se um deitava corante, o outro mexia), sem que fosse necessária a intervenção de um adulto para amenizar conflitos. Neste trabalho cooperativo, cada elemento assumiu a sua responsabilidade em função do objetivo comum (Lopes & Silva, 2009).

Quando juntaram o bicarbonato de sódio à mistura de vinagre, sabão da loiça e corante, instalou-se a euforia na sala, pois, os vulcões entraram em erupção, como demonstra a Figura 95. Apesar de já saberem o desfecho, considero que terem sido os próprios a realizar a atividade experimental tornou a aprendizagem significativa.

Figura 95

Concretização da atividade experimental: Erupção Vulcânica



O tema dos vulcões surgia apenas nos conteúdos do fim de 1.º CEB. No entanto, como demonstra a Figura 96, achei pertinente aproveitar esta oportunidade para criar já algumas noções básicas sobre conteúdos que seriam posteriormente abordados com mais detalhe.

Figura 96

Diário de Bordo, I. Moura, quarta-feira, 25 de outubro de 2023

Esta atividade permitiu, não só proporcionar um momento de diversão aos alunos, como também consolidar tudo aquilo que havíamos falado ao longo da semana, sobre a formação das ilhas e atividade vulcânica. Apesar do tema “vulcões” ser um conteúdo previsto apenas para o final do 1.º Ciclo, aqui, foram já trabalhadas algumas noções e conceitos de forma simplificada, servindo como uma pequena preparação para os conteúdos que serão aprofundados num futuro próximo.

DB PPIII, 25 de outubro de 2023, 3.ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta D do CD-ROM.

A realização de atividades experimentais, além de motivar os alunos e promover o entusiasmo pela aprendizagem, também fomenta capacidades do pensamento (crítico, criativo e metacognitivo) e promove a construção de conhecimento científico “que permita às crianças e aos jovens melhorar a qualidade da interacção com a realidade natural” (Martins et al., 2007, p. 17). As atividades experimentais envolvem os alunos de forma prática e direta, permitindo que aprendam fazendo, ou seja, têm uma postura ativa, enquanto o/a professor/a assume o papel de mediador/a e facilitador/a das aprendizagens (Vosniadou, 2001).

7.3.1.5 | Avaliação geral da sequência Ilha das Descobertas

Considero que os diversos momentos da *Ilha das Descobertas* foram adequados à turma do 4.º ano e contribuíram para a construção de aprendizagens significativas. A turma esteve envolvida durante toda a sequência, demonstrando interesse e vontade de participar, desde a exploração da história, à concretização das atividades de Matemática e à realização da atividade experimental.

A história teve um papel fundamental nesta sequência, pois, foi o elemento que permitiu relacionar os conteúdos de Português, Estudo do Meio e Matemática. Já a exploração oral dos arquipélagos portugueses e da formação das ilhas vulcânicas, do meu ponto de vista, foi uma estratégia enriquecedora, visto que retratava aspetos do contexto real dos alunos. Contudo, foi realmente a atividade experimental que contou com o maior entusiasmo da turma. Neste âmbito, concordo com o estudo conduzido por Valadares e Matos (2001), acerca do Ensino Experimental das Ciências (EEC), onde dois grupos de alunos do 1.º CEB foram submetidos a dois tipos de ensino: experimental e tradicional. Os investigadores chegaram à conclusão de que os alunos que realizaram atividades experimentais revelaram níveis de desempenho mais elevados do que os alunos alvos do ensino tradicional. O carácter construtivista, investigativo e cooperativo, das atividades de EEC, fomentou as aprendizagens significativas, contrapondo o insucesso do método tradicional.

Um dos objetivos desta sequência era combinar conteúdos de diferentes disciplinas, tentando promover a interdisciplinaridade, para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais harmonioso e significativo. Como alerta Roldão (2018a), a interdisciplinaridade não se baseia numa conexão artificial de elementos, mas sim “no plano da cognição e dos processos mentais postos em acção nas diferentes disciplinas” (p. 102). Todavia, considero que a articulação dos saberes realizada foi positiva e favoreceu a construção de aprendizagens significativas, na medida em que permitiu uma visão mais abrangente e real. Posto isto, refiro na Tabela 30 os aspetos positivos e os constrangimentos que detetei nesta sequência.

Tabela 30

Aspetos positivos e constrangimentos da sequência Ilha das Descobertas

Aspetos Positivos	Constrangimentos
<ul style="list-style-type: none"> ● Interesse e envolvimento ativo nas atividades propostas; ● Elevada vontade de participar e expor opiniões; ● Curiosidade e entusiasmo face a novas estratégias; ● Sede de conhecimento e vontade de aprender; ● Motivação impulsionada pelas atividades práticas; ● Aplicação de novas estratégias com recurso à tecnologia; ● Enriquecimento das estratégias com materiais didáticos manipuláveis; ● Capacidade de cooperar no trabalho em pares; ● Possibilidade de tornar os conteúdos programáticos mais apelativos à faixa etária; ● Ligações harmoniosas e articulação entre diferentes áreas de conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Grande dificuldade do aluno com DAE; ● Extensão dos conteúdos programáticos; ● Escassez de tempo para concretização das atividades; ● Necessidade de reduzir o tempo das intervenções orais.

Foram necessárias algumas adaptações face ao que havia planificado, principalmente por questões de tempo. De facto, as planificações são um instrumento de orientação fundamental na prática educativa, mas o contexto imprevisível da sala de aula obriga a que estas sejam flexíveis e que os/as professores/as tenham capacidade para improvisar e se adaptar às situações que vão surgindo (Martins et al., 2017).

7.4 | Projeto com a Comunidade Educativa

Para fortalecer as suas práticas e melhorar as aprendizagens dos alunos, o/a professor/a deve implementar “dinâmicas que potencializem as relações entre as escolas

e as instituições das comunidades locais envolventes e que promovam a mobilização dos recursos existentes” (Alves & Varela, 2012, p. 44).

Na PPIII, o Projeto com a Comunidade Educativa que promovi implicou o contacto e a mobilização de recursos humanos externos à escola. No âmbito das celebrações do Dia Mundial do Animal (04 de outubro) a professora cooperante orientou uma atividade de Educação Artística, onde os alunos pintaram padrões de quadriláteros em figuras de animais, como ilustra a Figura 97. A mesma revelou que os alunos tinham interesse pela temática dos animais. Este interesse não me surpreendeu, pois “os animais têm uma importante presença no dia-a-dia das crianças e desde muito cedo estas têm uma relação muito estreita com estes” (Luís, 2013, p. 4).

Figura 97

Produções do Dia Mundial do Animal



Encontrei uma oportunidade para estimular esse interesse e sensibilizar os alunos para a causa do bem-estar animal, prevista nos domínios da Estratégia Nacional de

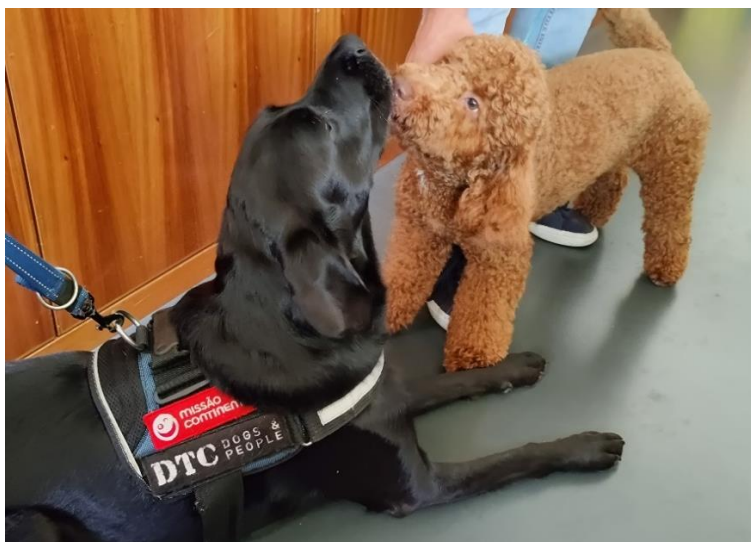
Educação para a Cidadania (2017). “Quando se trabalha os deveres das crianças para com os direitos dos animais, estamos a trabalhar o sentido de responsabilidade, de autonomia e de respeito para com o outro” (Luís, 2013, p. 25).

Com o intuito de criar uma experiência mais enriquecedora e significativa, entrei em contacto com um auxiliar de veterinária, solicitando a sua contribuição para este projeto, dado o seu vasto conhecimento e gosto pelo tema. Uma vez confirmada a disponibilidade e aceite o convite, com o apoio da professora cooperante, foi solicitada a autorização para a entrada de pessoas externas na escola.

O projeto concretizou-se no dia 17 de outubro de 2023, envolvendo as duas turmas de 4.º ano (38 alunos), e contou com a presença do auxiliar de veterinária, um cuidador de animais domésticos e dois companheiros de quatro patas: a Puma (labrador fêmea de 4 anos) e o Siri (poodle macho de 9 meses). Os dois cães, visíveis na Figura 98, eram treinados e habituados ao contacto com crianças, estando, por isso, salvaguardada a segurança dos alunos.

Figura 98

Puma e Siri



Esta intervenção foi composta, essencialmente, por quatro momentos: palestra dos convidados, diálogo e esclarecimento de dúvidas, preenchimento do guião e interação com os animais. O guião, visível na Figura 99, foi preparado em colaboração com o auxiliar de veterinária, para que as questões de consolidação se adequassem aos alunos.

Figura 99

Guião da ação de sensibilização sobre os cuidados para o bem-estar animal

The image shows three pages of a worksheet titled "OS ANIMAIS: Ação de Sensibilização". Each page has a name field at the top and seven numbered questions. The questions are: 1. Qual é a diferença entre animais domésticos e selvagens? 2. Indica o nome de um animal doméstico e um animal selvagem. 3. Assinala com V as frases verdadeiras e com F as falsas. 4. Nomeia uma raça de cães que conheças. 5. Indica um método de cuidar dos animais. 6. Indica um método de ter com os animais. 7. São verdadeiras ou falsas as frases seguintes? Each page has handwritten answers in blue ink and a small drawing of an animal (a lion, a rabbit, and a dog) at the bottom right.

Os convidados falaram sobre as suas profissões, fizeram a distinção entre animais domésticos e não domésticos, apresentaram curiosidades sobre os animais e enumeraram os principais cuidados a ter com os mesmos (alimentação, passeios, higiene, saúde, etc.). A palestra foi dinâmica e interativa, como é possível constatar pela Figura 100, contando com o entusiasmo e vontade de participar tão característicos destes alunos.

Figura 100

Ação de sensibilização sobre o bem-estar animal



Considero que esta ação foi um sucesso. Os alunos estavam muito envolvidos, revelaram interesse pelas profissões dos convidados e demonstraram grandes conhecimentos sobre o tema, partilhando experiências pessoais. Contudo, com o elevado número de alunos, toda a excitação obrigou a algumas chamadas de atenção, para que fosse reposta a calma e prosseguissem as atividades. Apesar das intervenções serem valorizadas, o/a professor/a também deve ser capaz de estabelecer limites e regras que ajudem os alunos a viver em sociedade (DeVries & Zan, 1998).

No final da apresentação, o auxiliar de veterinária deixou uma reflexão: *É nosso dever, enquanto amigos dos animais, cuidar dos animais de rua, pois, eles não são animais sem dono, são animais com muitos donos: todos nós.* Realmente, “é importante despertar as crianças para os direitos dos animais, de modo a contribuir para uma cidadania ativa e reflexiva” (Luís, 2013, p. 26). Assim, é necessário educar e sensibilizar os alunos para que sejam sujeitos morais e defendam os direitos dos animais.

No espaço exterior coberto da escola, como ilustra a Figura 101, tiveram oportunidade de “fazer festinhas”, dar biscoitos e segurar as trelas dos cães. Foi um

momento de grande alegria para todos, inclusive para outros professores e funcionários que, ao notarem a agitação, também quiseram participar.

Figura 101

Interação dos alunos com os cães



Os momentos de partilha entre os alunos e os profissionais convidados, bem como a interação com os cães, reforçaram a importância de cuidar dos animais e fomentaram o desenvolvimento de valores como a empatia e a responsabilidade. Montagner (2004) explica que “as relações com os animais criam também situações e contextos que alimentam, estimulam e estruturam numerosos processos cognitivos e intelectuais, nomeadamente os que fundamentam as aprendizagens” (p. 271) e devem, por isso, ser promovidas pelo/a professor/a no âmbito educativo.

Este projeto concretizou-se graças à colaboração dos envolvidos, que demonstraram vontade de contribuir para a educação dos alunos. Com antecedência, foram pensados e decididos os temas a abordar, as condições de segurança para os alunos

e para os animais, os espaços e o tempo adequados à concretização de cada momento. A Figura 102 representa um dia memorável, que certamente contribuiu para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Figura 102

Grupo envolvido no Projeto com a Comunidade Educativa



Após os agradecimentos e despedidas, cada turma retomou às suas salas de aula e promovi a avaliação do projeto, numa escala de 0 a 10, sendo 10 o maior nível de satisfação. O *feedback* foi extremamente positivo, com avaliações exageradas de 1000 e até “milhões”. Naturalmente, o momento de interação com os animais foi eleito o favorito dos alunos. Para finalizar, sugeri que os alunos produzissem mensagens ou desenhos sobre o que aprenderam, como mostra a Figura 103. Estes, posteriormente, foram oferecidos aos convidados.

Figura 103

Produções artísticas dos alunos sobre a ação de sensibilização do bem-estar animal



Considero que este projeto foi pertinente e adequado, cumprindo os objetivos idealizados (sensibilizar os alunos para a causa do bem-estar animal e proporcionar-lhes oportunidade de criar aprendizagens significativas). O envolvimento das turmas foi constante e, certamente, a presença dos animais contribuiu ainda mais para o seu entusiasmo. O impacto deste projeto foi tão positivo que, futuramente, ao longo da minha carreira profissional, pretendo continuar a promover intervenções semelhantes. Como refere Montagner (2004) “os animais podem ser fermentos que activam, reactivam e ligam as emoções, a afectividade, as relações, os processos cognitivos e as aprendizagens de uma criança” (p. 243). Além disso, Luís (2013) acrescenta que a “criança toma consciência do mundo que a rodeia, conhece e estabelece relações quando convive com animais” (p. 4).

7.5 | Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III

A presente reflexão crítica atenta nas fragilidades e potencialidades detetadas ao longo da minha intervenção pedagógica em contexto de estágio da PPIII, onde “desafio”

foi uma palavra de ordem. De facto, a profissão docente exige confiança e flexibilidade (Abreu, 2004), mas pressupõe também as capacidades de perseverança e adaptabilidade, face às mudanças, para que os desafios sejam ultrapassados de forma eficaz.

Ao iniciar esta etapa da minha formação académica, percebi que a mudança era realmente avassaladora. No cenário de uma transição repentina, de um 1.º ano para um 4.º, emergiu a preocupação com a complexidade dos conteúdos programáticos e o receio de não conseguir “alcançar” todos os alunos. Além disso, ampliei o sentido de responsabilidade, por fazer parte do seu processo de conclusão do 1.º CEB. Porém, todas essas preocupações impulsionaram a motivação e a vontade de orquestrar estratégias diferenciadas, capazes de corresponder às necessidades individuais do grupo, “com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, Artigo 8.º, p. 2921).

Deparei-me com uma turma excepcional, composta por alunos extremamente interessados, participativos e curiosos, e com uma professora cooperante altamente competente e dedicada. Esta revelava espontaneidade na resolução de problemas e transparecia um talento natural para a docência, demonstrando que é possível existir, dentro de uma sala de aula, harmonia entre autoridade e afetividade (Freire, 2009).

Como muitos formandos na área da docência, temi tornar a minha intervenção pedagógica monótona e tradicional, com a pressão de dar resposta a uma infindável quantidade de exercícios e de atingir os objetivos programáticos. Contudo, como questiona Cardoso (2019), “Para aprendermos temos de passar por esta espécie de trabalhos forçados, em que temos de sofrer? Não, pois não?” (p. 17). Acredito que não e, com este pensamento, quis fomentar o fascínio pela escola e o gosto pela aprendizagem. Assim, partindo dos interesses da turma, apresentei estratégias de cariz prático e lúdico, sustentadas por histórias, materiais didáticos e recursos tecnológicos. Consegui encontrar

um equilíbrio entre os manuais (utilizando-os como ferramentas de consolidação) e as atividades dinâmicas, com o objetivo de promover o envolvimento proativo dos alunos e a construção de aprendizagens significativas. Aqui, entenda-se por “significativas” as aprendizagens duradouras, cujo “conhecimento adquirido terá mais valor já que será modificado, integrado e usado não apenas no momento da aprendizagem, mas em futuras situações de ensino” (Gomes et al., 2009, p. 27).

As sequências de atividades implementadas foram construídas com intencionalidade, para oferecer um ambiente interdisciplinar, promovendo a articulação entre as diversas disciplinas e o desenvolvimento integral. Também contemplaram a participação ativa dos alunos e a aprendizagem cooperativa, pois, “a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 19) e “a cooperação na aula [é] imprescindível para se poder enfrentar os complexos problemas da vida em democracia” (Lopes & Silva, 2009, p. 149).

A turma abraçou as minhas propostas e empenhou-se em todas as tarefas, com grande entusiasmo. Todavia, importa não esquecer que a execução de atividades práticas e cooperativas implica um elevado consumo de tempo, provocando, à semelhança das práticas anteriores, algumas dificuldades nessa gestão.

Destaco que colocar os meus alunos no centro do processo de aprendizagem, com um papel ativo na construção do seu conhecimento, não invalidou a minha atuação. Pelo contrário, ampliou a minha noção de responsabilidade na tomada de uma postura orientadora e facilitadora de aprendizagens, tendo por base o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)². Saliento também que a elevada curiosidade da turma constituiu um grande desafio, pois os alunos queriam descobrir e saber sempre mais.

² A ZDP é definida por Vygotsky como “a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo [...] e o seu nível de desenvolvimento potencial, [...] sob orientação (de um adulto, no caso de uma criança) ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Moreira, 1999, p. 116).

Consciente deste aspeto, procurei preparar-me melhor, de forma muito mais meticulosa, estando pronta para a necessidade de transcender os conteúdos previstos.

Ao longo desta prática cresci e, apesar de ter sido atingida pela exaustão, fui feliz. Sou grata pela oportunidade de trabalho com um grupo tão excepcional e por toda a orientação facultada. Desenvolvi apreço, respeito, admiração e um enorme carinho pela turma que me recebeu. Sem dúvida, os meus alunos mereceram todo o meu empenho, reconheceram o esforço e retribuíram a dedicação com palavras e gestos ternos.

Tenho orgulho do meu percurso, pois, aprendi com os “sucessos” e “fracassos” e, certamente, continuarei a aprender. Como expressa Alves (2004), é preciso “tactear pelo desconhecido” (p. 58) e errar muitas vezes, pois, só assim podem ser descobertos novos caminhos. Seguindo este pensamento, entendo que a mudança não deve ser temida, mas sim abraçada, para que possa existir evolução.

Com um olhar mais desperto, descobri a importância da assertividade, mas mantive a minha essência afetiva e fui fiel ao desejo de educar com o coração. Engrandeco o encanto da minha profissão, nutrido pelo amor às crianças, e avanço curiosa pelo caminho da docência, com a certeza de uma vida repleta de desafios e realizações.

Considerações Finais

É desta forma que se encerra mais um capítulo. Contudo, mais do que um marco de conclusão de uma etapa acadêmica, este relatório representa o princípio da estruturação de um perfil profissional e pessoal, que conta já com um imensurável amor pela profissão e pelas crianças. Assim, avista-se um percurso árduo, repleto de desafios, mas também desponta no horizonte a realização de um sonho, para o qual caminho, serenamente, ao ritmo do coração.

Com esta jornada, descobri a minha essência enquanto educadora/professora. Desenvolvi a ambição de promover a motivação e o prazer pela aprendizagem, através de estratégias criativas e inovadoras, arriscando, permitindo o voo livre das/os crianças/alunos pelo céu da descoberta. Sinto vontade de contrariar o estigma que dita: “Os grandes sabem. As crianças não sabem. Os grandes ensinam. As crianças aprendem” (Alves, 2004, p. 59). As crianças também sabem. Os adultos também aprendem. Como declara Freire (2009) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23). Também eu cresci e aprendi e, certamente, continuarei a crescer e a aprender eternamente, pois, cada dia representa uma nova oportunidade de evolução e é na mudança que se encontra o sentido da vida.

Decerto, o meu trajeto não foi isento de receios ou preocupações. Pelo contrário, dar respostas à heterogeneidade dos grupos, enfrentar a vastidão de conteúdos e gerir o tempo escasso não foi tarefa fácil. Todavia, abracei a orientação que me foi dada e refleti, continuamente, sobre o meu desempenho, na certeza de existir sempre espaço para melhorar. Aos poucos, senti desabrochar a confiança, ganhei segurança nas minhas capacidades e persisti. Agora, afirmo com convicção que esta experiência foi

verdadeiramente enriquecedora e prezo em dizer que tenho orgulho da minha evolução profissional e pessoal.

Com perspectivas de um futuro promissor, embarco nas minhas emoções. Desejo, na minha *praxis*, valorizar a interdisciplinaridade e a harmonização dos saberes e fomentar o equilíbrio entre a assertividade e a afetividade. Desejo viajar pelas páginas das histórias infantis e promover o encanto pela aprendizagem. Desejo fazer parte das memórias felizes das/os crianças/alunos, preservando a minha identidade em cada toque de ação educativa. Desejo, porque é permitido desejar, assim como é permitido sonhar. Um sonho de uma menina que desejava ser educadora/professora.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *Matemática na Educação Básica*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. https://www.apm.pt/files/files/PROFMAT/2013/PauloAbrantes/matematica_na_educacao_basica.pdf
- Abreu, L. M. (2014). A interdisciplinaridade: Teoria e prática. Em J. E. Franco, & C. Trindade, *Que Saber {es} para o Século XXI? História, Cultura e Ciência na Madeira* (pp. 47-59). Esfera do Caos Editores.
- Abreu, M. V. (2004). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. Em Conselho Nacional de Educação - Seminário e Colóquios (Ed.), *As bases da educação: [actas]/seminário Lei de Bases da Educação* (pp. 281-291). Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação.
- Alexandroff, M. C. (2012). O Papel das Emoções na Constituição do Sujeito. *Construção Psicopedagógica*, 20(20), 35-56. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v20n20/05.pdf>
- Alves, M. G., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 31-61. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/225>
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas. A Arte do Voo ou a busca da Alegria de Aprender*. Edições ASA.
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Antunes, C. (2015). *A Linguagem do afeto: Como ensinar virtudes e transmitir valores*. Parirus Editora.
- Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30(30), 73-97. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5130>
- Araújo, S. (2022). A Dislexia e a Alfabetização: Da Evidência Científica à Sala de Aula. Em C. F. Nadalim, *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 349-368). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Azevedo, F. F. (2004). A literatura infantil e o problema da sua legitimação. Em C. M. Sousa, & R. Patrício, *Largo Mundo Alumiado: Estudos em Homenagem a Vítor Aguiar e Silva* (pp. 317-323). Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e Educação Literária*. PACTOR.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. Em F. Azevedo, *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lidel.
- Bastos, G. (2010). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Bento, A. M. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Universidade da Madeira.
- Bento, A. M. (2015). *15 Tópicos (e dicas) Fundamentais sobre a Investigação*. Coleção Ideias em Prática.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Botelho, M., & Dias, C. (2021). À descoberta da arte na Educação de Infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 6(9), 57-65.
- Brazão, J. P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. Em J. M. Sousa, & C. N. Fino, *A Escola Sob Suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.
<http://hdl.handle.net/10400.13/844>
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2013). *A Criança e a Disciplina. O Método Brazelton* (13.ª ed.). (M. d. Morgado, Trad.) Editorial Presença.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardoso, D. C. (2019). *Intervenção pedagógica em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB: a criação participada de um espaço educativo no exterior*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/6186>
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz Editores.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz Editores.
- Carvalho, M. J. (2003). Grotresco? O risível, visível e invisível na obra *O traje novo do rei*. Em F. F. Azevedo (Coord.), R. Ramos, Í. S. Pereira, S. R. Silva, M. R. Rosa, & A. B. Almeida, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às*

- Práticas*. Actas do I Encontro Internacional (pp. 306-311). Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Cepeda, A. B., Lara, E. G., Serrano, A. O., González, R. S., & Heredero, E. S. (2010). Análisis de la Organización del Aula en Distintos Niveles Educativos: Estudio de Casos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(2), 135-153.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1984). Teachers' Thought Processes. *Occasional Paper No. 72*. The Institute for Research on Teaching. <https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/op072.pdf>
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora / Lisboa Editora.
- Community of Research on Excellence for All. (2020). *Módulo 08. Participação Educativa da Comunidade. Formação em Comunidades de Aprendizagem*. Community of Research on Excellence for All (CREA)/Universitat de Barcelona/Direção-Geral da Educação. https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo08_final.pdf
- Cosme, A. (2018, janeiro 18). *Diferenciar para aprender na sala de aula: questões e respostas*. [Webinar] Direção-Geral de Educação. <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/diferenciar-para-aprender-na-sala-de-aula-questoes-e-respostas>
- Costa, D. F., Maciel, S. M., Moura, M. A., Oliveira, M. F., Silva, V. A., & Wathier, J. C. (2018). A Importância da Cantiga de Roda como Instrumento de Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 1(128). *Revista Científica* *Semana* *Acadêmica*:

<https://semanaacademica.org.br/artigo/importancia-da-cantiga-de-roda-como-instrumento-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.
<https://hdl.handle.net/1822/10148>

Couto, J. M. (2003). Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral. Em F. F. Azevedo, R. Ramos, Í. S. Pereira, S. R. Silva, M. R. Rosa, & A. B. Almeida, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional (pp. 209-223). Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.

Cunha, C. S. (2022). *Teatro para e com bebés na creche: diálogos artístico-pedagógicos na cocriação e na receção da performance teatral participativa “Eu brinco”*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
<https://hdl.handle.net/1822/78982>

Dantas, H. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. Em Y. d. Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias Psicogenéticas em Discussão* (pp. 85-100). Summus Editorial.

Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. RoutledgeFalmer.

Debus, E. S. (2003). A leitura literária na Educação Infantil: festaria de brincança. Em F. F. Azevedo, R. Ramos, Í. S. Pereira, S. R. Silva, M. R. Rosa, & A. B. Almeida, A

- Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional (pp. 225-244). Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (G. J. Teixeira, Trad.) UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil: O Ambiente Sócio-Moral na Escola*. (D. Batista, Trad.) Artes Médicas.
- Dias, G., & Mendes, R. (2010). Jogos tradicionais portugueses - retrospectiva e tendências futuras. *Revista Científica Exedra* (3), 51-58. <http://hdl.handle.net/10400.26/46707>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico*. República Portuguesa.
- Direção Regional de Educação. (2021, outubro 04). *O sonho da fada Ofélia*. Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia. <https://www.madeira.gov.pt/dre/pesquisar/ctl/ReadInformcao/mid/2110/InformacaoId/114284/UnidadeOrganicaId/32/LiveSearch/Equipa%20de%20Anima%a7%a3o>
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action*. Scholastic.
- Ferreira, M. (2021). Intencionalidade Educativa - Diferenciação, Planificação e Avaliação. Em A. D. Guerreiro, & Z. B. Torres, *Educomunicação Parento-Filial inclusiva: Ciência, Cultura e Cidadania* (pp. 62-75). Edições Universitárias Lusófonas.

https://www.researchgate.net/publication/355394669_Intencionalidade_Educativa_-_Diferenciacao_Planificacao_e_Avaliacao

- Ferronato, J. J., Martins, P. N., Ferronato, S. P., Silveira, S., & Ferreira, D. (2019). Desafios e possibilidades com jogos de aprendizagem na educação profissional. *Revista Tecnologias na Educação*, 29. <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2019/08/Art2-Ano-11-vol29-Agosto-2019.pdf>
- Fino, C. M. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 107-117. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/498/1/artigoFino.pdf>
- Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 47, 49-70.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. (J. Chaves, Trad.) Instituto Piaget.
- Freire, P. (2003). *Educação e Mudança* (27.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (39.ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Gabinete de Modernização das Tecnologias Educativas; Direção de Serviços de Investigação; Formação e Inovação Educacional; Direção Regional de Educação; Secretaria Regional de Educação; Região Autónoma da Madeira. (2017). *Orientações Tecnológicas, Digitais e Computacionais na Região Autónoma da Madeira: As TIC na Educação Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*.

- Galvão, I. (1996). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (13.^a ed.). Vozes.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. d. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gomes, A. P., Rôças, G., Dias-Coelho, U. C., Cavalheiro, P. d., Gonçalves, C. A., & Siqueira-Batista, R. (2009). Ensino de Ciências: Dialogando com David Ausubel. *Revista Ciências & Ideias*, 1(1), 23-31.
<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/issue/view/V.%201%2C%20N.%201%20%282009%29/10>
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 12(3), 299-313.
- Hofferer, M. J., Teixeira, R. d., Ferreira, S. L., Queiroz, T. R., & Chagas, T. C. (2021). As Relações Afetivas no Contexto Escolar. Em A. C. Bastos, & E. J. Lima, *Afetividade na Educação Infantil* (pp. 29-36). Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hovik, L. (2022). *From interactivity to intra-activity in performing arts for children*. *Teatervitenskapelige Studier*, 37-48.
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos 2021, Indicadores*.
https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt

- Jorge-Ferreira, S. (2020). *O Domínio da Educação Artística na Creche e no Jardim de Infância enquanto Caminho para a Criatividade. Infância com Artes e Artes na Infância: Implicação das artes no processo de crescimento e desenvolvimento da criança*, 1(1), 92-120. <https://www.editoracientifica.com.br/artigos/o-dominio-da-educacao-artistica-na-creche-e-no-jardim-de-infancia-enquanto-caminho-para-a-criatividade>
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant Observation: A Methodology For Human Studies*. Sage Publications, Inc.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes.
- Kenski, V. M. (2020). Redes, comunidades e educação. Em M. V. Sales, *Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas* (pp. 17-28). EDUFBA. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32178/1/Tecnologias%20digitais%2C%20redes%20e%20educacao-RI.pdf>
- Lapo, M. J. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alfarroba Edições.
- Lapo, M. J. (2016). Formação e(m) avaliação do desempenho docente: contributos para o desenvolvimento profissional. Em M. A. Flores, M. L. Carvalho, & C. Silva (Orgs), *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências* (pp. 189-203). De Facto Editores. <https://hdl.handle.net/1822/52434>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Editorial Graó.

- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade: a criança que fomos/a criança que somos... através da expressão plástica. Coleção Ser Professor*. Edições Afrontamento.
- Leite, S. A., & Tassoni, E. C. (2007). Afetividade e ensino. Em M. d. Abdalla, M. C. Ferreira, & S. A. Leite, *Percursos e perspectivas na formação de professores das séries iniciais* (pp. 99-114). Oficina Universitária Unesp. https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/7/10/3407
- Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 5-10.
- Libânio, S. F. (2019). *"Sentir e crescer" com o espaço exterior: contextos de aprendizagens na Educação Pré-escolar e no 1º CEB*. Instituto Politécnico de Santarém. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2447>
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Manuscrito.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa - 2.ª edição atualizada e aumentada*. PACTOR.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. LIDEL - edições técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O Professor Faz a Diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. LIDEL - edições técnicas.

- Lopes, P. C. (2016). *Aprender Matemática com Recurso a Tecnologias: Robots na sala de aula*. [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. DigitUMa. <http://hdl.handle.net/10400.13/1570>
- Ludovico, A., & Teixeira, O. M. (2008). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.
- Luís, D. M. (2013). *Estudo do Meio: os animais no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/2878>
- Macias, D. R. (2003). A aprendizagem sistemática da escrita. Em F. F. Azevedo, R. Ramos, Í. S. Pereira, S. R. Silva, M. R. Rosa, & A. B. Almeida, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional (pp. 88-102). Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Magalhães, M. d. (2003). Emergência dos conceitos de texto e de interpretação na infância. Em F. F. Azevedo, R. Ramos, Í. S. Pereira, S. R. Silva, M. R. Rosa, & A. B. Almeida, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional (pp. 103-117). Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Marchand, M. (1985). *A afetividade do educador* (4.ª ed.). Summus Editorial.
- Marion, J. L. (1978). *A interdisciplinaridade como questão para a filosofia*. *Presença Filosófica*, IV(1), 15-27.

- Martins, D., Gonçalves, J. P., Rodrigues, P., Vieira, R., & Marques, V. (2012). A Importância da Criatividade no Desenvolvimento do Indivíduo. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 107-118.
<https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1.83>
- Martins, G. d. (2021, abril 07). *Escola voltada para o desenvolvimento de competências*. [Comunicação apresentada em Conferência]. Ciclo de debates OBVIE.
<https://www.youtube.com/watch?v=Ut-WOQVNop0>
- Martins, G. d., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores. Coleção Ensino Experimental das Ciências* (2.ª ed.). Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. d. (2008). *O Estudo do Meio Social como Processo Educativo de Desenvolvimento Local* [Série Estudos, 79]. Instituto Politécnico de Bragança.
<http://hdl.handle.net/10198/619>
- Matos, M. G., & Valadares, J. (2001). *O Efeito da Actividade Experimental na Aprendizagem da Ciência pelas Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. *Investigações em Ensino De Ciências*, 6(2), 227-239.
<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/930/486>

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Mendes, G. R. (2019). *Linhas curriculares e práticas de educação de infância: Um estudo pelas vozes das crianças*. [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira].
Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira.
<http://hdl.handle.net/10400.13/2726>
- Mesquita, A. (2013a). O conto de fadas de tradição popular. Em M. d. Sardinha, & F. Azevedo, *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária* (pp. 167-184). Opera Omnia.
- Mesquita, E. (2013b). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Miguel, C. J. (2018). *Aprender com as Expressões*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum.
<http://hdl.handle.net/10400.26/24054>
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Montagner, H. (2004). *A criança e o animal*. (A. Veigas, Trad.) Instituto Piaget.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (2.^a ed.). Papyrus.
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. EPU.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).

- Moura, O. (2022). Compreendendo a Disgrafia: Das Evidências Científicas à Sala de Aula. Em C. F. Nadalim, *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 369-389). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo* (5.^a ed.). Contraponto.
- Oliveira, M. K. (1992). O Problema da Afetividade em Vygotsky. Em Y. d. Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias Psicogenéticas em Discussão* (pp. 75-84). Summus Editorial.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2004). A (difícil) construção da profissionalidade docente. *Revista do Centro de Educação*, 29(2), 11-16.
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3836>
- Pais, J. M. (2019). Jovens, Rumos Societais e Desafios Educacionais. Em A. J. Afonso, & J. A. Palhares, *Entre a escola e a vida - A condição de jovem para além do ofício de aluno* (pp. 15-30). Fundação Manuel Leão.
- Palmade, G. (1979). *Interdisciplinaridade e ideologias*. Narcea.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8^a ed.). McGraw-Hill.
- Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeoformação. Em P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet, & E. Chartier, *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (F. Murad, & E. Gruman, Trads., 2.^a ed., pp. 37-54). Artmed Editora.

- Paviani, J., & Botomé, S. P. (1993). *Interdisciplinaridade: Disfunções Conceituais e Enganos Acadêmicos*. EDUCS.
- Pereira, A. C. (2016). *A importância do desenho infantil para o desenvolvimento das crianças em jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/10015>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. (M. Gabain, Trad.) Routledge & Kegan Paul LTD. <https://archive.org/details/moraljudgmentofc0000piag/page/n7/mode/2up?view=theater>
- Piaget, J. (1972). Epistémologie des relations interdisciplinaires. Em Ceri, *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités* (pp. 131-144). UNESCO/OCDE.
- Pinto, J., & Cardoso, T. (2019). Aprendizagem baseada em jogos, um caminho de gamificação na era da inteligência artificial? Em A. J. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente, *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial, Artificial Intelligence Challenges* (1.^a ed., pp. 713-721). Universidade do Minho. https://www.nonio.uminho.pt/wp-content/uploads/2020/09/atas_ch2019_full.pdf
- Pocinho, R., & Gaspar, J. (2012). *O uso das TIC e as alterações no espaço Educativo*. Exedra(6), 143-154.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio D'Água Editores.

- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência* (2.^a ed.). Texto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rapoport, A., Sarmiento, D. F., Nornberg, M., & Pacheco, S. M. (2008). *Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental*. *Educação*, 31(3), 268-273.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/484>
- Ribeiro, A. C., & Oliveira, A. P. (2002). *Como abordar... O Conto Tradicional*. Areal Editores.
- Rodrigues, B. C. (2016). *A importância da Educação e Expressão Físico-Motora no 1º Ciclo do Ensino Básico segundo a perspectiva das raparigas*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1764>
- Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: os segredos de um encontro de linguagens*. Congreso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI. Hawana: Comité Cubano del IBBY.
- Roldão, M. d. (2018a). *Articulação Curricular e Relevância das Aprendizagens*. Em J. M. Alves, & M. d. Roldão, *Articulação Curricular. O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 91-105). Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. d. (2018b). *O currículo é compatível com a autonomia do professor*. *Educatio*.
<https://medium.com/educatio-madeira/mceu-roldao-95752953791b>

- Roldão, M. d. (2018c). Pressupostos Conceituais da Articulação Curricular. Em J. M. Alves, & M. d. Roldão, *Articulação Curricular. O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 11-16). Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação / Ministério da Educação.
- Roldão, M. d., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. República Portuguesa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Rosado, I. M. (2011). *Literatura para a Infância - Concepções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura*. [Trabalho de Projeto de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11260>
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. Em A. Nóvoa, *Profissão Professor* (I. L. Mendes, R. Correia, & L. S. Gil, Trads., pp. 63-92). Porto Editora.
- Saltini, C. J. (2022). *Afetividade e Inteligência* (6.^a ed.). Wak Editora.
- Santos, A. d. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Livros Horizonte.
- Santos, M. N. (2020). Educação artística na Região Autónoma da Madeira: conquistas e desafios. Em A. C. Duarte, & N. Cristóvão, *Educação, artes, cultura: discursos e práticas* (pp. 58-80). CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação.
<http://hdl.handle.net/10400.13/2804>

- Sardinha, M. d., & Ferrinho, B. (2013). A voz e a vez dos textos de potencial receção infantil no Jardim de Infância. Em M. d. Sardinha, & F. Azevedo, *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária* (pp. 127-166). Opera Omnia.
- Sardinha, M. d., & Machado, J. (2013). Didática do Português: leitura, textos e transversalidade da Língua Materna. Em M. d. Sardinha, & F. Azevedo, *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária* (pp. 13-32). Opera Omnia.
- Sarnoski, E. A. (2014). Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista de Educação do IDEAU*, 9(20), 1-12. https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/059cdd781d7db95c3b6a1a849829e47a223_1.pdf
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações* (11.^a ed.). Autores Associados.
- Silva, A. S. (2016). *Qual o papel da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das crianças do pré-escolar?* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/20588>
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Factor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, R. M. (2003). O texto literário e a formação do leitor. Em F. F. Azevedo, R. Ramos, Í. S. Pereira, S. R. Silva, M. R. Rosa, & A. B. Almeida, *A Criança, a Língua e o*

- Texto Literário: da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional (pp. 285-296). Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Exedra* (9), 111-118.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Livros Horizonte.
- Sousa, P. B., Santos, F. C., & Valverde, C. (2016). *A Influência da Afetividade no Processo de Aprendizagem*. *Pedagogia em Foco*, 11(6), 168-179.
<https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/232>
- Taille, Y. d. (1992). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. Em Y. d. Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias Psicogenéticas em Discussão* (pp. 47-73). Summus Editorial.
- Thiesen, J. d. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-554.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n39/v13n39a10.pdf>
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança*.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf

Vosniadou, S. (2001). *How Children Learn* (Educational Practices Series ed., Vol. 7).

International Academy of Education (IAE)/International Bureau of Education

(UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125456.locale=en>

Wallon, H. (1968). *A Evolução Psicológica da Criança*. Edições 70.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. (A. M. Vilar, Trad.) Edições

ASA.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (2.^a ed.).

(A. M. Vilar, Trad.) Edições ASA.

Referências Normativas

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (2020). 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 de 2020-07-29.

<https://files.dre.pt/1s/2020/07/14600/0000600030.pdf>

Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de fevereiro (1989). Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Diário da República n.º 29/1989, Série I de 1989-02-03.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1989/02/02900/04560461.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho (2018). Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 28 de julho (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio (1998). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Diário da República n.º 102/1998, 1.º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04.

<https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/1s/1998/05/102a01.pdf>

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 de julho (1998). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (2001). 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.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (2001). 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.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho (2017). Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio (2016). Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania. Diário da República n.º

90/2016, Série II de 2016-10-05.

<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2016/05/090000000/1467614676.pdf>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (2017). Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho (2021). Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Diário da República n.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II de 2021-07-06.

<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho (2018). Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19.

<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho (2016). Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2016/07/137000000/2210722107.pdf>

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (1997). Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14/10/1986.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro (2019). Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2019/09/17600/0001200035.pdf>

Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto (2002). Define o regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas a tempo inteiro. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 93, Série I de 2002-08-14. <https://www.madeira.gov.pt/Portals/16/Documentos/Docente/Legislacao/Portaria%20110-2002%20-%20Reg%20de%20cria%20a%20e%20funcionam%20das%20escolas%20a%20tempo%20inteiro.pdf>

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (2018). Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/08/14901/0000200023.pdf>