

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sara de Jesus Freitas

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2021

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sara de Jesus Freitas

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo 2020-2021

Sara de Jesus Freitas

**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 Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal e UMa, junho de 2021

“A escola não é um sítio, mas um sentimento nas tuas mãos, na tua cabeça e no teu coração.”

(Porporati, 2016, 00:22:27)

Agradecimentos

Não te rendas que a vida é isso,
Continuar a viagem,
Perseguir os teus sonhos,
Destruar o tempo,
Remover os escombros,
E destapar o céu!

(Autor desconhecido¹)

Entrei na Universidade à procura da concretização de um sonho, à procura de tornar realidade as palavras que, desde pequenina, dizia com tanta convicção: “*Quando eu for grande, vou ser professora!*”. Agora que vislumbro o findar deste percurso, orgulho-me do que aqui construí, com dedicação, resiliência e empenho. Como tal, agradeço a todos os que nunca permitiram que a minha força e motivação se esgotassem, pelo que as próximas linhas se dedicam a quem me ajudou a “destapar o céu”, a ultrapassar obstáculos e a superar desafios.

Obrigada a todas e a cada uma das crianças da Sala dos Pandas pelas avalanches de carinho. Fizeram-me voltar a viver a infância. Fizeram-me relembrar o tal "mundo invisível" já há muito esquecido.

Aos meus queridos meninos e meninas da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço, obrigada por me mostrarem que, com imaginação, tudo é possível. Por todas as palavras, por todos os abraços (no ar), por todos os risos e sorrisos (ainda que escondidos atrás da máscara), por tudo o que me ensinaram! Perto ou longe, nem a covid-19 nos impediu de aprender. Nunca esquecerei os vossos olhares.

Às docentes cooperantes, Nicola Aveiro e Olívia de Sousa, por me terem recebido de braços abertos e pela confiança que depositaram em mim. Agradeço, acima de tudo, a liberdade para interiorizar que só se aprende fazendo.

A toda a comunidade educativa do Infantário Auxílio Maternal do Funchal e da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço pela forma como me acolheram.

¹ Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MTMzNTgxNA/>

Às minhas orientadoras das práticas pedagógicas, Professora Doutora Ana Isabel Gouveia e Professora Doutora Maria Fernanda Gouveia, por saberem aconselhar, guiar e manter a exigência. Obrigada por me incentivarem a fazer a diferença e afastarem de mim o medo de arriscar. Um agradecimento especial à Professora Doutora Maria Fernanda Gouveia pela orientação do meu Relatório de Estágio, pela dedicação, pela disponibilidade que demonstrou desde o início desta caminhada e por me ajudar a evoluir.

A todos os docentes que passaram pela minha vida e me inspiraram.

À Raquel pelas experiências que partilhámos. Ao Válder por me ouvir. À Elodie por estar sempre lá. Por todos os risos até doer a barriga. Por todos os impossíveis que transformámos em vitórias. E sim, no fim deu tudo certo!

A todos aqueles que se cruzaram comigo e deixaram ficar uma palavra de esperança, uma sensação de que quando seguimos o nosso coração, estamos no caminho certo.

Às estrelinhas que estão no céu a olhar por mim. Sei que seria motivo de orgulho...

À minha família pelo carinho, compreensão e apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus pais, os pilares da minha vida. À minha mãe por me mostrar que existe sempre um lado positivo, mesmo quando tudo parece estar virado do avesso. Ao meu pai por me ensinar que um (grande) bocadinho de loucura é essencial para viver neste mundo. Obrigada por estarem sempre aqui e por serem os meus companheiros nesta viagem. Obrigada por acreditarem em mim, por me terem incentivado a seguir o meu sonho e, acima de tudo, por me fazerem feliz. Sem vocês, nada do que conquistei seria possível. Porque vocês são os melhores.

Obrigada a todos, por tudo!

Agora que o céu está destapado, acho que só me resta voar.

Resumo

Reconhecendo-se a importância da reflexão para uma *praxis* de qualidade, o presente relatório retrata o processo de aquisição de um conjunto de conhecimentos e competências, visando a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para o efeito, encontra-se segmentado em três momentos (Enquadramento Teórico, Enquadramento Metodológico e Intervenção Pedagógica) alicerçados nas práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Pré-Escolar (Sala dos Pandas, Infantário Auxílio Maternal do Funchal) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º B, Ensino a Distância e 3.º B, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço).

Assim, considerando a exploração da atual organização curricular portuguesa e o perfil do docente que se ambiciona para o século XXI, privilegiou-se um conjunto de princípios didático-pedagógicos (a educação para a cidadania, a interdisciplinaridade, a concretização e a avaliação formativa), rumo à construção de aprendizagens integradas, significativas e ativas, em que a criança fosse o centro de todo o processo educativo. Ainda, destacam-se as potencialidades do Ensino a Distância e o impacto das tecnologias na educação, apelando-se a uma utilização pedagógica das tecnologias. Além de nunca se ter descurado a intencionalidade pedagógica, manteve-se uma postura crítica e investigativa através do recurso à metodologia de Investigação-Ação, que possibilitou responder às problemáticas identificadas na *praxis* (cidadania e relações democráticas, na Educação Pré-Escolar; competências de escrita, no 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Por certo, mais do que uma explanação ou descrição, este documento constitui-se numa partilha de experiências, num testemunho de um percurso de formação inicial para a docência, em que apesar da imprevisibilidade e das particularidades que pautaram os diferentes contextos de prática, a adaptabilidade e a criatividade estiveram sempre presentes, para que nunca se esquecesse aquele que deve ser o verdadeiro sentido da docência: tornar as crianças apaixonadas pela aprendizagem e pelo conhecimento.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem Significativa; Investigação-Ação; Ensino a Distância; Reflexão

Abstract

Recognizing the importance of reflection for a quality *praxis*, this report portrays the process of acquiring a set of knowledge and skills, aiming the achievement of a master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. For this purpose, it is divided into three moments (Theoretical Framework, Methodological Framework and Pedagogical Intervention) based on the pedagogical practices experienced in Pre-School Education (Sala dos Pandas, Infantário Auxílio Maternal do Funchal) and in the 1st Cycle of Basic Education (2nd B, Distance Learning and 3rd B, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço).

Thus, considering the exploration of the current Portuguese curricular organization and the teacher's profile for the 21st century, a set of didactic-pedagogical principles was privileged (education for citizenship, interdisciplinarity, materialization and formative assessment), towards the construction of integrated, meaningful, and active learning, in which the child was the centre of the entire educational process. Furthermore, the potential of Distance Learning and the impact of technologies on education are highlighted, calling for a pedagogical use of technologies. In addition to never having neglected the pedagogical intentionality, a critical and investigative posture was maintained through the use of the Action-Research methodology, which made it possible to respond to the problems identified in the *praxis* (citizenship and democratic relations, in Pre-School Education; writing skills, in the 1st Cycle of Basic Education).

Certainly, more than an explanation or description, this document constitutes a sharing of experience, a testimony of an initial training path for teaching, in which, despite the unpredictability and particularities that guided the different contexts of practice, the adaptability and creativity were always present, so that what should be the true meaning of teaching was never be forgotten: making children passionate about learning and knowledge.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Meaningful Learning; Action-Research; Distance learning; Reflection

Sumário

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Sumário.....	XI
Índice de Figuras.....	XV
Índice de Quadros.....	XIX
Índice de Conteúdos do CD-ROM.....	XXI
Lista de Siglas.....	XXIII
Introdução	1
 PARTE 1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	 3
 Capítulo 1 Gestão do Currículo: Por Uma Escola para Todos.....	 5
1.1 Existe uma Escola Ideal?.....	5
1.2 Organização e Gestão Curricular Portuguesa: Rumo à Autonomia e Flexibilidade	9
1.3 A Arte de Educar: Que Docente para uma Escola Ideal?.....	16
 Capítulo 2 Intencionalidade Pedagógica: O Docente como Promotor de Aprendizagens de Qualidade.....	 19
2.1 A Centralidade de Educar para a Cidadania no Século XXI.....	19
2.2 A Interdisciplinaridade na Construção de Aprendizagens Significativas	22
2.3 <i>Observar, Tocar, Explorar, Manipular, Refletir</i> : A Importância da Concretização e da Avaliação Formativa na Emergência de Aprendizagens Ativas	26
 Capítulo 3 Ser Docente em Época de Pandemia da Covid-19	 31
3.1 “Educação de Emergência”: Que Desafios?	31
3.2 Tecnologia: Sinónimo de Inovação?	35

PARTE 2 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	39
Capítulo 4 Metodologia de Investigação-Ação: Pilar do Docente Reflexivo	41
4.1 A Investigação-Ação: Da <i>Praxis</i> à Reflexão.....	41
4.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	45
4.2.1 Observação Participante	46
4.2.2 Registos Fotográficos	47
4.2.3 Conversas Informais	47
4.2.4 Diários de Bordo.....	48
4.2.5 Artefactos Produzidos pelas Crianças	48
4.3 Métodos de Análise e Tratamento de Dados.....	48
PARTE 3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	51
Capítulo 5 Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	53
5.1 Contextualização do Ambiente Educativo	53
5.1.1 Caraterização do Meio.....	54
5.1.2 Caraterização do Estabelecimento Educativo.....	56
5.1.3 Caraterização da Sala: O Espaço e o Tempo na Sala dos Pandas	59
5.1.3.1 A Rotina Diária	65
5.1.4 As Crianças da Sala dos Pandas: Caraterização do Grupo	67
5.1.4.1 O Contexto Familiar	72
5.2 Projeto de Investigação-Ação.....	74
5.2.1 Enquadramento do Problema.....	75
5.2.2 Questão de Investigação	77
5.2.3 Estratégias de Intervenção	77
5.2.3.1 Valores Democráticos	78
5.2.3.2 Convivência Social e Relações Interpessoais	83

5.2.3.3 Conhecimento e Valorização do Patrimônio Cultural	86
5.2.3.4 Respeito pela Diversidade e Aceitação das Diferenças	89
5.2.4 Avaliação do Projeto de Investigação-Ação	90
5.3 Momentos de Aprendizagem.....	91
5.3.1 “Fizemos Poções Mágicas!”	91
5.3.2 “Como é que o Arco-Íris Aparece?”	96
5.3.3 “Gostava de Fazer um Barquinho.”	101
5.4 Projeto com a Comunidade Educativa	106
5.5 Rever para Melhorar: Síntese Final da Prática Pedagógica na Sala dos Pandas	110
 Capítulo 6 Prática Pedagógica no 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma Experiência de Ensino a Distância	 113
6.1 Contextualização do Ambiente Educativo	114
6.1.1 Caraterização do Meio	114
6.1.2 Caraterização da Escola	116
6.1.3 Dinâmica e Organização do Tempo e do Espaço Virtual.....	118
6.1.4 Os Alunos do 2.º B: Caraterização da Turma.....	119
6.1.4.1 O Contexto Familiar	121
6.2 Momentos de Aprendizagem.....	123
6.2.1 “A Lua é um Lugar Perigoso”	123
6.2.2 “Sentir a Ilha”: a Música no E@D	130
6.2.3 <i>O Elmer</i> : Um Elefante Diferente	133
6.3 Rever para Melhorar: Síntese Final da Prática Pedagógica no 2.º B.....	138
 Capítulo 7 Prática Pedagógica no 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	 141
7.1 Contextualização do Ambiente Educativo	142
7.1.1 A Escola: Breve Enquadramento do Ano Letivo 2020-2021	142
7.1.2 Caraterização da Sala: O Espaço e o Tempo na Sala do 3.º B	143

7.1.3 Os Alunos do 3.º B: Breve Caracterização da Turma	146
7.2 Projeto de Investigação-Ação.....	146
7.2.1 Enquadramento do Problema.....	147
7.2.2 Questão de Investigação	149
7.2.3 Estratégias de Intervenção	149
7.2.3.1 Planificação, Revisão e Verificação Autónoma das Produções Textuais..	150
7.2.3.2 Escrita a Partir das Vivências dos Alunos	153
7.2.3.3 Escrita Criativa.....	159
7.2.4 Avaliação do Projeto de Investigação-Ação.....	162
7.3 Momentos de Aprendizagem.....	163
7.3.1 Quem Somos Nós?	163
7.3.2 Pelo Mundo d' <i>As Fadas Verdes</i>	171
7.3.3 Alguém Falou em Coronavírus?	179
7.4 Rever para Melhorar: Síntese Final da Prática Pedagógica no 3.º B.....	189
Considerações Finais	193
Referências Bibliográficas.....	195
Referências Normativas.....	211

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Porque é que a escola é aborrecida?</i>	6
Figura 2 <i>Competências para o século XXI</i>	8
Figura 3 <i>Esquema concetual de competências</i>	10
Figura 4 <i>Organização das OCEPE (2016)</i>	13
Figura 5 <i>Matriz curricular-base para o 1.º CEB</i>	15
Figura 6 <i>Pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade</i>	24
Figura 7 <i>Aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica</i>	25
Figura 8 <i>Aspetos positivos e menos positivos do E@D</i>	34
Figura 9 <i>As TIC e o novo papel do professor</i>	36
Figura 10 <i>Relação professor/alunos/TIC/conhecimento</i>	38
Figura 11 <i>Origem do termo investigação-ação</i>	41
Figura 12 <i>Princípios da I-A</i>	43
Figura 13 <i>Espiral de ciclos da I-A</i>	44
Figura 14 <i>Ciclo da I-A</i>	45
Figura 15 <i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i>	46
Figura 16 <i>Interações que ocorrem no sistema educativo</i>	53
Figura 17 <i>Freguesia de São Pedro</i>	54
Figura 18 <i>Localização do Auxílio Maternal do Funchal</i>	55
Figura 19 <i>Estabelecimento Educativo Auxílio Maternal do Funchal</i>	57
Figura 20 <i>Alguns espaços do Auxílio Maternal do Funchal</i>	58
Figura 21 <i>Cacifos à entrada da Sala dos Pandas</i>	60
Figura 22 <i>Planta da Sala dos Pandas</i>	61
Figura 23 <i>Área da Casinha</i>	62
Figura 24 <i>Área da Garagem</i>	63
Figura 25 <i>Áreas da Biblioteca e dos Jogos</i>	64
Figura 26 <i>Área do Tapete</i>	64
Figura 27 <i>Idade e género das crianças da Sala dos Pandas</i>	68
Figura 28 <i>O primeiro dia de escola... A apresentação</i>	72
Figura 29 <i>Área de residência das crianças e famílias da Sala dos Pandas</i>	73
Figura 30 <i>Níveis de escolaridade dos pais das crianças da Sala dos Pandas</i>	73
Figura 31 <i>Disposição das mesas na Sala dos Pandas</i>	76

Figura 32	<i>Rede de estratégias.....</i>	78
Figura 33	<i>Tabela de dupla entrada.....</i>	79
Figura 34	<i>Exemplo de um Diário da Semana (13 de novembro de 2019).....</i>	81
Figura 35	<i>Calendário do Advento da Sala dos Pandas</i>	82
Figura 36	<i>Exemplos de mensagens de Calendário</i>	82
Figura 37	<i>Abertura do Calendário do Advento</i>	83
Figura 38	<i>A loja de faz-de-conta.....</i>	84
Figura 39	<i>Elaboração do fato para o João Castanha</i>	85
Figura 40	<i>Os Monstrinhos da Amizade</i>	86
Figura 41	<i>“Caça ao tesouro” e montagem dos puzzles</i>	87
Figura 42	<i>Exemplo de cartaz ilustrado pelas crianças, confeção de broas de mel e searas plantadas.....</i>	88
Figura 43	<i>Projeto “Um Natal Diferente”</i>	89
Figura 44	<i>Imagem do dia 3 do Calendário do Advento.....</i>	90
Figura 45	<i><u>Pequeno Azul e Pequeno Amarelo</u>, de Leo Lionni</i>	92
Figura 46	<i>Realização das poções mágicas</i>	93
Figura 47	<i>Poções mágicas finalizadas.....</i>	93
Figura 48	<i>Gráfico de barras construído pelas crianças.....</i>	94
Figura 49	<i>O “Jogo Colorido”</i>	95
Figura 50	<i>Ilustrações no Diário da Semana da segunda semana de intervenção.....</i>	96
Figura 51	<i>O arco-íris na Sala dos Pandas</i>	97
Figura 52	<i>O arco-íris no chão da Sala dos Pandas.....</i>	99
Figura 53	<i>Criação e exploração do arco-íris</i>	100
Figura 54	<i><u>O nosso livro do arco-íris</u></i>	101
Figura 55	<i>Reconto da história</i>	102
Figura 56	<i>“Bingo dos Transportes” e cartaz</i>	103
Figura 57	<i>Pintura das cascas de noz</i>	104
Figura 58	<i>Exploração dos barcos e paraquedas</i>	105
Figura 59	<i>Elaboração do projeto.....</i>	107
Figura 60	<i>Algumas receitas elaboradas/ exposição do projeto.....</i>	108
Figura 61	<i>Atividade com as crianças e a equipa pedagógica</i>	109
Figura 62	<i>Cronograma da prática no 2.º ano de escolaridade</i>	113
Figura 63	<i>Freguesia do Caniço</i>	114
Figura 64	<i>Evolução da população no Caniço, de acordo com os Censos</i>	115

Figura 65	<i>Localização da EB1/PE do Caniço</i>	115
Figura 66	<i>EB1/PE do Caniço</i>	117
Figura 67	<i>Idade e género dos alunos do 2.º B</i>	119
Figura 68	<i>Tempo de deslocação casa-escola dos alunos do 2.º B</i>	121
Figura 69	<i>Níveis de escolaridade dos pais dos alunos do 2.º B</i>	122
Figura 70	<i><u>Não Abras Este Livro</u>, de Andy Lee</i>	123
Figura 71	<i>Poses de Yoga favoritas desenhadas por alguns alunos (numa ficha de trabalho proposta pela professora cooperante)</i>	124
Figura 72	<i>Respostas dadas por dois alunos a uma pergunta acerca do que os motivava a continuarem a ler o livro (numa ficha de trabalho proposta pela professora cooperante)</i> ..	125
Figura 73	<i>Texto “A Lua é um lugar perigoso”</i>	126
Figura 74	<i>Exercícios realizados</i>	127
Figura 75	<i>Materiais e procedimentos para a atividade experimental</i>	128
Figura 76	<i>Texto com lacunas</i>	129
Figura 77	<i>Imagens do vídeo do jogo rítmico</i>	131
Figura 78	<i>Lacunas preenchidas por um aluno</i>	132
Figura 79	<i>Malha retangular (inicial e final)</i>	134
Figura 80	<i>Disfarces para o “Dia do Elmer” criados pelos alunos</i>	135
Figura 81	<i>Desafio proposto aos alunos</i>	136
Figura 82	<i>“Triângulo Mágico”</i>	137
Figura 83	<i>A divisão no 3.º B (PP III)</i>	138
Figura 84	<i>Cronograma da prática no 3.º ano de escolaridade</i>	142
Figura 85	<i>Planta da sala de aula do 3.º B</i>	143
Figura 86	<i>Disposição das mesas na sala de aula do 3.º B</i>	144
Figura 87	<i>Área com ficheiros e jogos didáticos</i>	145
Figura 88	<i>Horário da turma do 3.º B</i>	145
Figura 89	<i>Idade e género dos alunos do 3.º B</i>	146
Figura 90	<i>Quadras escritas pelos alunos</i>	148
Figura 91	<i>Rede de estratégias</i>	149
Figura 92	<i>Exemplos de planos de escrita</i>	151
Figura 93	<i>Estratégias de revisão de texto implementadas</i>	152
Figura 94	<i>Perguntas dos grupos e entrevista ao presidente</i>	153
Figura 95	<i>Apontamentos de um aluno no guião e produção escrita final</i>	154
Figura 96	<i>Exemplo de diagrama V de Gowin</i>	155

Figura 97	<i>Texto selecionado para ser melhorado (LC, 8 anos)</i>	157
Figura 98	<i>Produção escrita, após melhoria, no caderno de uma aluna</i>	158
Figura 99	<i>Cartas ao Pai Natal</i>	159
Figura 100	<i>Escrever através de uma imagem</i>	160
Figura 101	<i>Exemplo de um poema vertical e de um “palavra puxa palavra”</i>	161
Figura 102	<i>Atividade de escrita criativa através da obra <u>A Arca do tesouro</u></i>	162
Figura 103	<i>Exemplo de um retrato físico e psicológico</i>	164
Figura 104	<i>Apresentação dos retratos</i>	164
Figura 105	<i>Retratos expostos no quadro</i>	165
Figura 106	<i>Construção da tabuada do seis</i>	166
Figura 107	<i>Aprendizagem e memorização das tabuadas</i>	168
Figura 108	<i>Análise do poema “Diversidade”</i>	169
Figura 109	<i>Atividade prática experimental de mecânica</i>	170
Figura 110	<i>Algumas das imagens afixadas no quadro</i>	171
Figura 111	<i>Títulos sugeridos pelos alunos</i>	172
Figura 112	<i>Frase escrita por uma aluna (LF, 8 anos)</i>	173
Figura 113	<i>Previsões de alguns alunos</i>	174
Figura 114	<i>Exploração do ovo sem casca</i>	175
Figura 115	<i>Poema com lacunas matemáticas</i>	177
Figura 116	<i>Exploração do poema</i>	178
Figura 117	<i>Tabela utilizada na aula</i>	179
Figura 118	<i>Excerto da notícia</i>	180
Figura 119	<i>Exemplo de um “bilhete à entrada”</i>	181
Figura 120	<i>Modelo didático da respiração</i>	182
Figura 121	<i>Atividades do sistema respiratório e “bilhete à saída”</i>	184
Figura 122	<i>Palavra “poupar” exposta no quadro</i>	185
Figura 123	<i>Desafio apresentado aos alunos</i>	186
Figura 124	<i>Processo de construção da cartolina</i>	186
Figura 125	<i>Alunas a apresentarem o seu trabalho</i>	187
Figura 126	<i>Diálogo sobre educação financeira</i>	188

Índice de Quadros

Quadro 1	<i>Alguns recursos existentes na proximidade do Auxílio Maternal do Funchal.....</i>	56
Quadro 2	<i>Espaços e áreas existentes no Auxílio Maternal do Funchal.....</i>	58
Quadro 3	<i>Materiais e áreas de interesse na Sala dos Pandas</i>	62
Quadro 4	<i>Rotina diária do grupo da Sala dos Pandas</i>	66
Quadro 5	<i>Horário das AEC da Sala dos Pandas</i>	67
Quadro 6	<i>Caraterização das crianças da Sala dos Pandas</i>	69
Quadro 7	<i>Caraterísticas desenvolvimentais da faixa etária dos 4 e 5 anos</i>	71
Quadro 8	<i>Ocupações profissionais dos pais das crianças da Sala dos Pandas</i>	74
Quadro 9	<i>Cronograma das fases do projeto</i>	75
Quadro 10	<i>Alguns dos recursos existentes na proximidade da instituição</i>	116
Quadro 11	<i>Espaços físicos da EB1/PE do Caniço</i>	117
Quadro 12	<i>Ocupações profissionais dos pais dos alunos do 2.º B.....</i>	122
Quadro 13	<i>Cronograma das fases do projeto</i>	147

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em Formato Word

Relatório de Estágio em Formato PDF

Pasta B - Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 | Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 2 | Planificações

Apêndice 3 | Diários de Bordo

Apêndice 4 | Poster “Caraterização do Estabelecimento Educativo Auxílio Maternal do Funchal”

Pasta C - Prática Pedagógica II (Ensino a Distância) | 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 5 | Planos Semanais

Apêndice 6 | Diários de Bordo

Pasta D - Prática Pedagógica II (continuação) e Prática Pedagógica III | 3.º ano do 1.º

Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 7 | Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 8 | Planificações

Apêndice 9 | Diários de Bordo

Lista de Siglas

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB: Ciclo do Ensino Básico

E@D: Ensino a Distância

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

EPE: Educação Pré-Escolar

I-A: Investigação-Ação

OCEPE: *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

PASEO: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

PLNM: Português Língua Não Materna

PP I: Prática Pedagógica I

PP II: Prática Pedagógica II

PP III: Prática Pedagógica III

TAF: Técnica de Avaliação Formativa

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório é o reflexo do culminar de um percurso de constante ação e reflexão, vivenciado no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira. Considerando que é na formação inicial que se começa a edificar a intencionalidade pedagógica docente, pretende-se deixar transparecer uma articulação entre a *praxis* e os pressupostos teóricos e metodológicos que a alicerçaram. Objetivando-se esta articulação, este relatório está organizado em três partes distintas, no sentido em que são as duas primeiras partes (Enquadramento Teórico e Enquadramento Metodológico) que sustentam a terceira (Intervenção Pedagógica).

Atentando no **Enquadramento Teórico**, encontra-se dividido em três capítulos. O **Capítulo 1** centra-se na organização e gestão curricular, focando a emergência da Autonomia e Flexibilidade Curricular como alavanca para um contexto de aprendizagem adaptado ao mundo em que vivemos. Ademais, reflete-se acerca do perfil do docente enquanto profissional multifacetado, responsável por envolver e cativar as crianças para a construção do seu conhecimento. No **Capítulo 2**, destaca-se a centralidade da intencionalidade pedagógica, sempre numa perspetiva da promoção de aprendizagens integradas, significativas e ativas. Neste sentido, a educação para a cidadania, a interdisciplinaridade, a concretização e a avaliação formativa são exploradas enquanto dimensões que foram marcadamente consideradas no decorrer das práticas. O **Capítulo 3** retrata a “Educação de Emergência” que reinou na época da pandemia da covid-19, contando com uma exploração crítica deste período de Ensino a Distância (E@D) que se vivenciou e, ainda, com uma análise em torno do uso das tecnologias no panorama educativo.

O **Enquadramento Metodológico** apresenta apenas um capítulo, o **Capítulo 4**, no qual se aborda a metodologia de Investigação-Ação (I-A) enquanto pilar da ação do docente reflexivo. Assim, descreve-se esta metodologia, que esteve na base das intervenções pedagógicas, e explanam-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os métodos para a sua análise e tratamento.

Relativamente à última parte, a **Intervenção Pedagógica**, refere-se à componente prática, deixando refletida a ação pedagógica que esteve no cerne da redação deste relatório, tratando, numa constante postura reflexiva, os contextos em que se interveio e os momentos de aprendizagem que se potenciaram, na ambição de se rumar ao desenvolvimento holístico das crianças/alunos. Então, no **Capítulo 5**, aborda-se a prática pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), no Auxílio Maternal do Funchal, com a Sala dos

Pandas. Já os Capítulos 6 e 7 destinam-se às experiências vividas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), sendo que o **Capítulo 6** se refere à prática pedagógica em contexto de E@D, com a turma do 2.º B da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Caniço, e o **Capítulo 7** abarca a prática no regime presencial, com a turma do 3.º B da mesma escola. Atente-se que as intervenções no 1.º CEB decorreram com a mesma turma e professora cooperante, porém, em anos letivos diferentes.

Neste seguimento, realça-se que todos os capítulos incluídos nesta vertente prática apresentam uma organização semelhante, pelo que se começa por realizar uma contextualização do ambiente educativo, deixando evidentes as particularidades de cada contexto, para então se passar à exploração e análise de três momentos de aprendizagem potenciados. O quinto e o sétimo capítulos envolvem, igualmente, um projeto de I-A, perspetivando-se encontrar resposta(s) para uma problemática identificada no grupo/turma, espelhada na forma de uma questão, através da implementação de diversas estratégias. Na EPE, a questão assentou em *“Como pode o grupo de crianças da Sala dos Pandas desenvolver a construção da cidadania e de relações democráticas?”*, sendo que no 1.º CEB se teceu a seguinte pergunta: *“Como podem os alunos da turma do 3.º B adquirir e desenvolver competências de produção escrita?”*. Destaca-se, do mesmo modo, que o Capítulo 5 apresenta um projeto desenvolvido com a comunidade educativa, o que não se verifica nas restantes práticas. Desta feita, cada uma das práticas culmina numa síntese reflexiva, que se expõe no final de cada capítulo.

A concretização do presente relatório termina com as **Considerações Finais**, tópico em que se tecem as principais conclusões que corporizaram toda esta experiência de evolução e crescimento contínuo. Assim, muito mais do que um produto encerrado, este documento é o reflexo de um percurso académico repleto de aprendizagens conducentes ao afloramento de uma docente que vê a sua profissão como um grande desafio, mantendo sempre o enfoque na criança/aluno enquanto ser aprendiz, que é capaz de efetuar aprendizagens verdadeiramente significativas.

PARTE 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 | Gestão do Currículo: Por Uma Escola para Todos

A força da escola advém-lhe de mestres que não prescindem do esforço de pesquisa e que estão atentos ao valor do “aprender a aprender” – conhecimento estratégico para continuar a aprender. Mestres que não reduzem o seu papel à transmissão repetitiva do saber descoberto algures por outros, separando o conhecimento do processo de geração subjetiva do saber. Mestres que não encaram o saber como algo externo ao indivíduo e imposto ao mesmo, algo divorciável do significado humano e de trocas intersubjetivas. Mestres conscientes, bem preparados e predispostos à reflexão. (Santos, 2014, p. 36)

O presente capítulo retrata uma exploração em torno da organização e gestão curricular, destacando o papel da Autonomia e Flexibilidade Curricular enquanto a mais recente metamorfose do panorama educativo nacional. Ainda, através de uma postura crítica e reflexiva, aborda-se o perfil do docente que se ambiciona para uma escola ideal.

1.1 | Existe uma Escola Ideal?

Nos dias de hoje, existe uma ideia generalizada de que as crianças não gostam de ir para a escola. A verdade é que o mundo está em constante mutação, no entanto, a escola e o ensino continuam a ser como sempre foram. Incapaz de acompanhar as naturais vicissitudes da vida, a escola está cada vez mais desfasada da realidade, pelo que expressões como “uma seca”, “espaço de obrigação” ou “local para matar o tempo” são apenas exemplos daquilo que a escola significa aos olhos dos alunos, parecendo representar nada mais do que uma ocupação ou um lugar cinzento que não se coaduna com o seu mundo (Santos, 2014). Todavia, grave é que já ninguém se choque com estas expressões, grave é que já se considere normal que as crianças não gostem da escola... Afinal, o que tem a escola de bom para oferecer?

É notório que a escola atual tem uma grande dificuldade em motivar, em demonstrar como a aprendizagem é imprescindível para a vida (Martins, 2021), parecendo ainda estar profundamente enraizada no conceito de “escola-fábrica”, remontando à revolução industrial, do século XIX, em que era necessário escolarizar massas da população campestre. Como tal, assim como a matéria-prima, os alunos eram moldados e transformados no decorrer do percurso escolar, unicamente com a finalidade de lerem manuais de instrução e executarem

ordens e procedimentos mecânicos e repetitivos (Alves, 2017; Lima, 2017). Desta feita, era preciso “homogeneizar, estandardizar, disciplinar e ordenar as vontades e os gestos” (Alves, 2017, p. 7). É esta herança fabril que se tem repercutido numa “escola aborrecida”, elencada na passividade do aluno, em conhecimentos teóricos díspares da realidade e na valorização da classificação em detrimento do aprender, tal como evidenciado, à luz do pensamento de Cardoso (2019), na Figura 1.

Figura 1

Porque é que a escola é aborrecida?



Nota. Adaptado de Cardoso (2019, p. 20).

Perante as mudanças aceleradas que vivemos, a escola deixou de ser um lugar exclusivamente dedicado à aquisição de conhecimento. Sendo a sociedade atual chamada de “Sociedade da Informação” (Lopes, 2018), encontramos-nos no seio de um cenário de desenvolvimento tecnológico e económico, dominado pela globalização e pela banalização do acesso à informação. Deste modo, a escola enfrenta desafios verdadeiramente exigentes e árduos, despertando-se a consciência da necessidade da preparação para um futuro imprevisível (Cristo, 2013; Lima, 2017; Cohen & Fradique, 2018). Por que razão haverá o professor de ser um transmissor de conhecimentos, quando basta recorrermos a um motor de busca para obtermos um rol infindável de conteúdos? Por que razão as crianças têm de ir à escola se o conhecimento está disponível nos seus *smartphones*, *tablets* ou computadores? Por que razão a escola continua a preparar os alunos para uma realidade que já não é a sua?

Compreendemos que a escola não pode continuar a ser uma fábrica de alunos focada nos conteúdos e em modelos pedagógicos centrados no docente. Com uma escola enquadrada nestes moldes, não podemos esperar que, no final da escolaridade obrigatória, os alunos estejam preparados para viver no século XXI (Lima, 2017). De facto, urge formar cidadãos que se impliquem socialmente (Ferreira & Santos, 1994), sendo que para que este cenário se torne real, em consonância com Niza (1992, citado por Nóvoa et al., 2015, p. 161), precisamos de “conteúdos funcionais, radicados em coisas que a vida já ensinou; em projetos suscitados pelo professor ou estabelecidos pelos alunos; em problemas que importa resolver para desfazer obstáculos ou imaginar novas situações”. Por certo, é central que os alunos reconheçam a relevância dos problemas com que são confrontados, enquanto situações que estão relacionadas com o mundo fora da escola, isto é, com a sua condição de cidadãos (Valadares & Moreira, 2010).

Efetivamente, alude-se a um desenho curricular catalisador de uma preparação para um mundo global, capaz de munir todos e cada um dos alunos de múltiplas literacias, competências e ferramentas conducentes à formação de um cidadão participativo (Cohen & Fradique, 2018), como evidenciado na Figura 2, da página 8. Afunilando este olhar, destaca-se a importância de preparar os alunos para “aprender a aprender”, de modo a que sejam capazes de se manter atualizados ao longo de todo o seu percurso de vida (Lopes & Silva, 2015).

Figura 2*Competências para o século XXI*

Nota. Retirado de *World Economic Forum* (2015), em Cohen & Fradique (2018, p. 23).

Apesar de tudo, para que este contexto promissor se revele possível, são necessárias modificações nas práticas pedagógicas atuais (Cohen & Fradique, 2018), deixando-se a resistência à mudança de parte, caminhando na busca da construção de uma escola “que esteja ajustada aos tempos que correm, à forma como hoje comunicamos e aprendemos, mas também à natureza das relações humanas que, certamente, são diferentes de geração para geração” (Lima, 2017, p. 227).

Então, na ambição de se oferecer uma resposta à pergunta que originou esta reflexão, acredita-se que sim, existe uma escola ideal. Acredita-se que uma escola ideal anda sempre de mãos dadas com a realidade e que, portanto, não tem medo de mudar para acompanhar as necessidades dos alunos. Se vale a pena arriscar, inovar, sair da zona de conforto? Pelo futuro? Pelo mundo? Pelas *nossas* crianças? Sim, vale.

1.2 | Organização e Gestão Curricular Portuguesa: Rumo à Autonomia e Flexibilidade

Tendo em conta a visão da escola que se perspectivou como sendo ideal no ponto anterior, estará o sistema educativo português próximo desta visão? Ou estaremos ainda perante uma visão da escola enquanto paradigma fechado ao mundo e unicamente preocupado com a reprodução de conhecimentos?

A nível nacional, é a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)² que consagra o quadro geral do sistema educativo nacional, fixando o direito à educação por parte de todos os membros da sociedade. Entretanto, não descurando a referida Lei de Bases, é em 2016 que se publica o Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, através do qual se cria um grupo de trabalho para definir o perfil dos jovens à saída da escolaridade obrigatória, apelando-se “para que a escola ensine algo mais, não no sentido de maior quantidade de conteúdos, mas tornando relevantes as aprendizagens escolares, dando-lhes significado crítico e criativo, na e para a vida” (p. 22564).

Emerge, assim, a necessidade de se esmiuçar o conceito de *currículo*. Apesar da polissemia e ambiguidade deste conceito, que o torna suscetível de múltiplas interpretações (Pacheco, 1999; Marchão, 2013), podemos perspetivá-lo como sendo o “núcleo definidor da existência da escola” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Significa isto que o currículo pode ser encarado como o conjunto de aprendizagens que cabe à escola garantir e organizar, aprendizagens estas que fazem sentido e que se revelam socialmente necessárias num determinado tempo e contexto. Por tudo isto, considera-se que, mais do que definir um conceito de currículo, importa refletir sobre o seu sentido, sem nunca descurar as circunstâncias em que se intervém (Roldão & Almeida, 2018).

É tendo por base esta visão que, em 2017, ancorado à Lei de Bases do Sistema Educativo, surge o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*³ (PASEO), um referencial educativo único, que visa assegurar o desenvolvimento de competências do século XXI e para o qual devem concorrer todas as aprendizagens. Enquanto documento orientador, o PASEO, pelo olhar de Martins (2021), é, acima de tudo, um perfil desejável, não se constituindo numa referência rígida.

² Realça-se que a referida Lei de Bases sofreu várias alterações, tendo sido a última em 2009 (alterada pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho).

³ Homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

Assim, surge uma preocupação em olhar para o aluno como pessoa e sujeito aprendente, que se repercute na emergência da noção de *competência* como uma estreita combinação entre conhecimentos, capacidades e atitudes (Figura 3). Desta forma, a aquisição de conhecimentos, ou seja, o “saber” parece deixar de ser a única dimensão relevante, alargando-se o espaço ao “saber ser” (atitudes) e ao “saber fazer” (capacidades). Nesta linha de pensamento, Marchão (2013, p. 34) considera que um aluno competente não é unicamente “detentor de conhecimentos acumulados que se esgotam numa prova de tipo sumativo, ou situação adaptada, mas é, sobretudo, capaz de se adaptar e mobilizar os seus conhecimentos na resolução dos mais diferentes problemas e nos mais diversificados contextos”.

Figura 3

Esquema concetual de competências



Nota. Retirado de Martins (2017, p. 19).

Então, é neste seguimento que, no ano letivo 2017-2018, surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, um projeto-piloto⁴ que veio propor o desafio de repensar o panorama educativo, através do alargamento da hipótese de as escolas assumirem, autonomamente, as suas opções curriculares, dando-se total liberdade para se gerir até 25% da carga horária semanal⁵ (Oliveira, 2017; Cohen & Fradique, 2018; Trindade, 2018). Findada esta experiência pedagógica, é a partir do ano letivo 2018-2019 (por meio do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) que a possibilidade de Autonomia e Flexibilidade Curricular se começa a estender a todo o território português, “num quadro de afastamento do que é uniformizador e fechado”, de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no PASEO (Cohen & Fradique, 2018, p. 1).

⁴ Homologado através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.

⁵ Destaca-se que a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, vem ampliar este espaço de autonomia, na medida em que “define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário” (artigo 1.º, p. 2954).

Neste plano, olhando para as diversas perspectivas de currículo propostas por Pacheco (1999), Roldão e Almeida (2018), parecemos estar a afastar-nos do currículo enquanto produto linear, aproximando-nos de um currículo mais abrangente e de natureza aberta, cuja gestão depende, vinculadamente, da situação em que se intervém. Ora, tudo isto implica a tomada de decisões sobre os moldes do currículo, gerindo-se um conjunto de dimensões e definindo-se prioridades que permitam responder à situação única de cada escola.

Depreende-se, assim, que uma gestão curricular flexível dota o docente de uma margem de liberdade para gerir os conteúdos, adequando-os e diferenciando-os, em função de um grupo/turma específico, o que possibilita variar as metodologias e métodos rumo a uma prática contextualizada (Rodrigues, 2019). Decerto, procuram-se respostas mais adequadas, diferenciadas e bem-sucedidas que justifiquem a essência do currículo escolar, isto é, “*a aprendizagem daquilo que se considera necessário que a escola proporcione a todos*” (Roldão, 2017, p. 22).

Deste modo, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (que surge em substituição do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), visa, sobretudo, mudar o rumo da educação: de um ensino mecanicista para um contexto focado na emergência de aprendizagens significativas e sólidas, no qual o aluno seja o piloto da construção dos seus conhecimentos. Desta feita, amplia-se o olhar sobre o mundo, numa forma distinta de conceber o ensino e a aprendizagem, potenciadora da mobilização das informações trabalhadas no seio das distintas áreas do saber (Cosme, 2018a; Trindade, 2018).

Com efeito, é no referido Decreto-Lei que se estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, tendo em conta os princípios orientadores da sua conceção, a operacionalização e a avaliação das aprendizagens. Visando-se alcançar uma escola para todos, é na alínea c) do artigo 4.º que se explana o princípio orientador referente à escola inclusiva, em que se vislumbra:

promover a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. (p. 2930)

Ancorado a este princípio, realça-se o indissociável Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (estabelece o regime jurídico da educação inclusiva), que trouxe uma nova visão acerca

da inclusão, centralizada na equidade e igualdade de oportunidades. Assim, abandonam-se os sistemas de categorização dos alunos, inclusive, a “categoria” de Necessidades Educativas Especiais, rumando-se a um enfoque nas respostas educativas. Coloca-se de parte o “modelo de legislação especial para alunos especiais”, instituindo-se um novo pensamento da escola como um todo, que estabelece um *continuum* de respostas, partindo do pressuposto de que qualquer aluno pode precisar de medidas de suporte à aprendizagem, no decorrer do seu percurso escolar (Pereira, 2018, p. 12).

A nível regional, é o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, que adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018 e no Decreto-Lei n.º 55/2018. Reconhece-se que a diferenciação e a flexibilização curricular são fundamentais para responder à heterogeneidade dos alunos, permitindo a construção de respostas educativas e formativas para todos e para cada um. De facto, pretende-se atingir uma nova conceção da escola que seja mais aliciante, inclusiva e motivadora, rumo ao sucesso educativo e à melhoria contínua das aprendizagens.

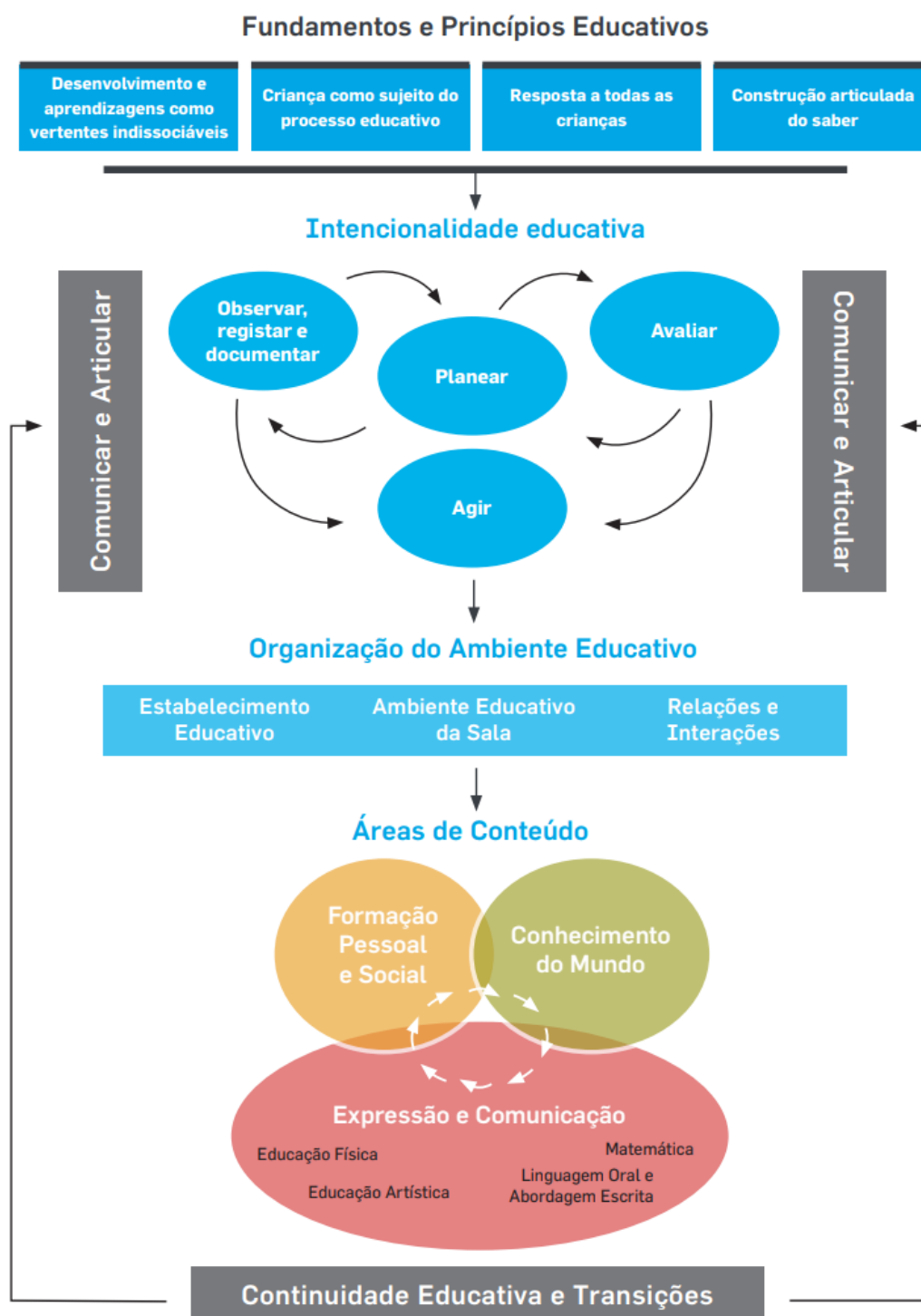
Então, tendo-se por base esta escola que não deixa ninguém para trás, importa explorar a atual conceção curricular portuguesa para a EPE e para o 1.º CEB, enquanto alicerce da ação docente. Começando pela EPE, podemos afirmar, à luz da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que consiste na “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (artigo 2.º, p. 670), embora não seja de cariz obrigatório. Ainda que se afastem da ideologia de um programa ou de um currículo, é anexado aos objetivos globais pedagógicos da referida Lei-Quadro que, em 1997, surgem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), uma referência que oferece determinada unidade à EPE, no sentido em que possibilita que o educador de infância situe a sua prática (Ludovico & Teixeira, 2008).

Neste sentido, as OCEPE constituem-se num documento que fundamenta uma panóplia de opções educativas, correspondendo não a um currículo, mas sim a vários currículos, numa perspetiva em que o educador de infância é um gestor e não um inventor. Estamos, então, perante umas orientações curriculares flexíveis, que devem ser adaptadas às necessidades e interesses de cada grupo e de cada criança (Serra, 2004; Ludovico & Teixeira, 2008). É nesta linha de pensamento que, em 2016, surgem as novas OCEPE com uma estrutura reformulada. Embora se mantivessem as três Áreas de Conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo), verificaram-se alterações no teor das OCEPE, oferecendo-se especial destaque à relação entre o cuidar e o educar, enfatizando-se a importância do brincar e da participação da criança (Lemos, 2017).

Como documento norteador da ação pedagógica, as OCEPE (2016) apresentam-se organizadas em três grandes secções: Enquadramento Geral; Áreas de Conteúdo; e Continuidade Educativa e Transições (Figura 4).

Figura 4

Organização das OCEPE (2016)



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

No Enquadramento Geral, traçam-se os três eixos que sustentam a ação na EPE, nomeadamente, os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo, fornecendo-se uma orientação global para um trabalho pedagógico fundamentado. A segunda secção, Áreas de Conteúdo, delinea as diferentes áreas essenciais ao desenvolvimento holístico da criança, resgatando sempre o seu papel enquanto construtora das suas próprias aprendizagens. Por fim, na secção relacionada com a Continuidade Educativa e Transições, aborda-se a importância de dar continuidade ao percurso de desenvolvimento já iniciado antes da entrada na EPE, destacando-se, ainda, a centralidade de serem criadas condições para uma transição com sucesso para o 1.º CEB.

Contrariamente ao constatado na EPE, o 1.º CEB rege-se por um currículo estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, onde se define a matriz curricular-base, organizada por distintas componentes curriculares, que fazem do 1.º CEB um ciclo de estudos globalizante. Por esta razão, a gestão do currículo neste nível de ensino é realizada por um professor em regime de monodocência ou monodocência coadjuvada, esta última hipótese prevendo uma colaboração entre docentes, em determinadas componentes curriculares, na procura de uma resposta às limitações que uma formação generalista pode acarretar (Marchão, 2013). Na Figura 5, da página 15, apresenta-se a matriz curricular-base para o 1.º CEB prevista no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, porém, com as adaptações constantes no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho.

Figura 5

Matriz curricular-base para o 1.º CEB

1.º Ciclo (a)

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nota. Retirado de Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (Anexo 1, p. 10).

A par e passo com a emergência da Autonomia e Flexibilidade Curricular, surgiram as Aprendizagens Essenciais⁶ para os ensinos básico e secundário, que abrangerão todo o 1.º CEB no ano letivo 2021-2022⁷. É nas Aprendizagens Essenciais que se encontram “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 obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina” (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3.º, alínea b), p. 2930). Por outras palavras, as Aprendizagens Essenciais consistem num documento curricular construído a partir dos Programas e Metas Curriculares de cada uma das disciplinas, procurando dar uma resposta à sua extensão. Portanto, visam constituir-se como uma oportunidade de balizar as possibilidades de ação docente, implicando uma reflexão sobre os desafios curriculares (Trindade, 2018).

Nesta senda, apesar da obrigatoriedade de aprendizagens que têm de ser alcançadas pelos alunos no 1.º CEB, parecemos estar a navegar em direção a uma educação mais formativa e menos instrucionista. Perante este cenário, crê-se que o derradeiro desafio do professor do 1.º CEB passa por estimular a motivação dos alunos, encontrando uma coesão entre o seu quotidiano e os conteúdos curriculares.

1.3 | A Arte de Educar: Que Docente para uma Escola Ideal?

Tendo por base os objetivos curriculares e todas as competências que se pretendem ver alcançadas à saída da escolaridade obrigatória, a escola precisa de encenadores (docentes) que preparem cenários, coordenem esforços e façam brilhar os atores (crianças), em prol da qualidade da peça de teatro que é aprender. Esta reflexão leva-nos, então, a pensar no que é ser docente: é uma simples profissão? É um modo de estar na vida? Pressupõe apenas dominar os conteúdos a lecionar? Ou será também dominar a arte de educar?

Em termos legais, é o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que traça o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, sustentando-se em quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética;

⁶ Homologadas através do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

⁷ No ano letivo 2020-2021, o 4.º ano do 1.º CEB ainda se rege pelos Programas e Metas Curriculares. Como tal, destaca-se que as intervenções pedagógicas realizadas no 1.º CEB, no âmbito do presente relatório (2.º ano, no ano letivo 2019-2020 e 3.º ano, no ano letivo 2020-2021), tiveram por base a planificação de acordo com as Aprendizagens Essenciais.

dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estreitando estas noções, é no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que se definem os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB a nível da conceção, desenvolvimento e integração do currículo.

Com isto, verifica-se que ser docente é ser um profissional que promove aprendizagens curriculares e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento integral da criança/aluno, envolvendo-se na vida da escola e da comunidade. É ser um profissional que reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência e na investigação, e que vê a colaboração como uma mais-valia. É ser um profissional que está sempre a aprender. Desta feita, na perspetiva de Lapo (2010), a profissão docente revela-se numa profissão multifacetada e extremamente complexa, para a qual não existem receitas nem manuais de instruções a seguir. Falamos, assim, de um profissional com formação científica e pedagógica, consciente do seu papel na sociedade (Mesquita, 2011).

Para Lopes e Silva (2010) e Bates (2017), um bom ensino requer uma engenhosa mistura entre elementos “artísticos” e “científicos”. Embora seja de extrema relevância que o docente domine o campo concetual e científico relacionado com as diferentes temáticas que leciona (Estrada, 2008), a profissionalidade docente não se resume a um desempenho meramente técnico, estando o caráter moral e a dimensão ética sempre envolvidas. Nesta senda, estamos perante uma simbiose entre o ensinar e o agir, entre o dizer e o praticar, tal como traduzido por Baptista (2011, p. 26): “o professor deve ensinar a verdade, a dignidade e o bem, mas deve também, pela sua prática e exemplo, dar testemunho de verdade, de dignidade e de bem”. Compreendemos, portanto, que a identidade e a integridade do professor se revelam aspetos centrais para um bom ensino (Palmer, 1998, citado por Flores & Simão, 2009).

Por outras palavras, considera-se que o saber específico da profissão docente está relacionado com o “saber de ensinar” e não apenas com o “saber de conteúdos” (Roldão, 2018b). Neste seguimento, se aquilo que se quer é envolver os alunos, levando-os a encontrarem o gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento, é necessário que se pondere a vertente “artística” do professor, equacionando-se a “arte” enquanto competência profissional essencial, em que a criatividade e a flexibilidade entram em ação (Lopes & Silva, 2010).

A verdade é que todos temos docentes que nos marcaram a vida pela positiva, que nos inspiraram e que foram capazes de utilizar esta referida “arte” para nos motivar, para captar a nossa atenção para um conteúdo que, à partida, parecia não ser do nosso interesse. É neste sentido que Day (2004) questiona a relação existente entre a paixão e a docência, reconhecendo

que a paixão, quer pelas diferentes temáticas, quer pelas crianças, poderá fazer a diferença na vida dos aprendizes. De facto, um docente apaixonado não é apenas um docente que demonstra entusiasmo, mas é, acima de tudo, um docente que acredita que a educação pode fazer a diferença na vida das crianças e que exerce a sua atividade de uma forma inteligente, baseada em princípios e valores.

Nesta linha de pensamento, considere-se a prática profissional como um “sistema aberto, permitindo proporcionar pontos de crescimento expansivo” (Vasconcelos, 2009, p. 130). Por certo, só através de uma ação profissional problematizadora se tornará possível que o docente entre num processo de questionamento contínuo, que possibilitará mobilizar, transpor e combinar diferentes saberes, conducentes à edificação de competências profissionais (Mesquita, 2011). Significa isto que a ação docente não se esgota no contacto direto com as crianças, envolvendo o planificar, o pensar, o investigar, o problematizar, o refletir criticamente, isto é, o trabalho de bastidores.

No entanto, para que este trabalho de bastidores se torne possível, há uma questão que deverá inquietar constantemente o docente: como aprendem as *minhas* crianças? É evidente que um tipo de ensino “pronto a vestir - tamanho único” não servirá a todos (Tomlinson, 2008, p. 9). Então, para que as crianças possam ter igualdade de oportunidades, os docentes devem ser sensíveis e abertos às suas características e necessidades particulares, com a finalidade de lhes oferecerem respostas diversificadas (Gonçalves & Trindade, 2010; Cosme, 2018b). Com efeito, é central que o docente conheça as crianças com quem intervém, a fim de poder criar condições que levem à aprendizagem. Aliado a isto, adensa-se a capacidade de reflexão, essencial à ação docente, dado que é catalisadora de uma análise da própria ação, potenciada por um olhar para a sua experiência através de diferentes perspetivas (Day, 2004). Desta forma, conclui-se que um docente “não só ensina mas também aprende” (Hattie, 2009, citado por Lopes & Silva, 2010, p. XVI).

Que docente para uma escola ideal? Acredita-se que um docente apaixonado pela educação, que mantém o foco nas crianças, conhecendo-as e levando-as a conhecerem-se a si mesmas. Falamos de um docente que é mestre na *arte de educar*, entendida como a arte de despertar a consciência para a liberdade, para a autonomia e para a responsabilidade, que leve as crianças a compreenderem a necessidade permanente de aprender para viverem num mundo incerto, mas desafiador (Martins, 2021).

Capítulo 2 | Intencionalidade Pedagógica: O Docente como Promotor de Aprendizagens de Qualidade

Professor
Leva o amanhecer nos braços
O dia nasce lavado
E os teus alunos têm esperança!

Não negues uma réstia de sol
A linha do saber
Começa a contornar as montanhas!

(...)

Ouve. Incentiva e cria.
Desenha a estrada
Por onde o futuro há de passar!

(...)

Sê pai. Tutor.
Antídoto contra a dor.
Inventa a esfera dos valores

E pinta-a de mil cores.
(...).

(Castro, 2006, pp. 125-126)

Focando-se na centralidade da intencionalidade pedagógica docente, este capítulo aborda um conjunto de dimensões valorizadas no decorrer da *praxis*, que contribuíram para a edificação de aprendizagens integradas, significativas e ativas.

2.1 | A Centralidade de Educar para a Cidadania no Século XXI

Educar para a cidadania sempre foi uma preocupação do sistema educativo português. Prova disso é a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro), que embora contando com mais de 34 anos, incentiva à “formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (artigo 7.º, alínea i), p. 3068), reconhecendo, tal como defende Freire (2012), que a formação moral e social não pode

ser alheia ao ensino dos conteúdos. Todavia, num mundo que se crê tão desenvolvido, continuará a fazer sentido educar para a cidadania?

Já no capítulo anterior se exploraram os estrondosos desafios que a educação tem enfrentado nos últimos anos. Por certo, a verdade é que vivemos num mundo de portas abertas a um contexto que se pauta por ser multicultural e heterogêneo. A par disto, temos assistido ao reaparecimento de formas de intolerância e de violência que não podem ser ignoradas, refletindo uma brutal quebra ao nível das atitudes e valores, bem como um acentuar das desigualdades (Perrenoud, 2002; Martins & Mogarro, 2010), pelo que Carmo (2014, p. 27) descreve esta situação como um “sentimento de mal-estar” que está patente na sociedade contemporânea. Perante este cenário, que se parece com uma antítese entre o crescimento e a regressão, qual será a função da escola?

Sem dúvida, compreendemos que, no século XXI, a educação *para e na* cidadania faz todo o sentido, especialmente quando aquilo que se visa é o desenvolvimento holístico das crianças, preparando-as para viver e agir no mundo. Com efeito, mais que um lugar de aprendizagem, a escola é um “espaço relacional, de convivência, de cooperação, de resolução de conflitos” (Marques, 2003, p. 12). Desta feita, na perspetiva de Matos (2005), falar em educação para a cidadania tem de passar obrigatoriamente pela noção de *democracia* enquanto forma de vida que pauta as interações sociais e cujo significado vai muito além de uma organização política formal.

Neste seguimento, acredita-se que é desde a EPE que a educação para a cidadania se deve começar a erguer, dado que é nesta valência que a criança começa a pertencer a um grupo, além da sua família, vivenciando, as primeiras experiências de vida democrática (Vasconcelos, 2007). Por essa razão, “*Locus de cidadania*”⁸ e “«laboratório» de cidadania”⁹ são expressões que surgem como sinónimas de *jardim de infância*, ilustrando a sua importância no desenvolvimento de atitudes e valores.

Assim, compete ao jardim de infância respeitar e integrar os valores que a criança nutre no seio da sua família, num clima de cocriação, reconstruindo esses mesmos valores “à luz de uma experiência de vida comunitária” (Vasconcelos, 2007, p. 112). Com efeito, falamos do desenvolvimento a nível pessoal e social, que apresenta uma estreita relação com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo (Portugal & Laevers, 2010). Paralelamente, as OCEPE (2016) veem a educação para a cidadania como a “formação

⁸ Vasconcelos (2007, p. 112)

⁹ Henriques & Marchão (2014, p. 533)

de pessoas responsáveis, autónomas, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (p. 39), compactuando com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), quando aponta, como um dos objetivos da EPE, a estimulação do “desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (artigo 10.º, alínea a), p. 671).

Também Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) olham para o jardim de infância como um espaço democrático, no sentido em que a democracia deve ser, concomitantemente, um fim e um meio. Destaca-se a importância de permear os objetivos de aprendizagem por ideais de democracia e participação, considerando que as relações democráticas começam a construir-se quando o docente adota abordagens pedagógicas baseadas numa atitude de inclusão das diversidades, num ambiente afastado de práticas “adultocêntricas” (Agostinho, 2015, p. 77). Nesta linha de pensamento, a participação das crianças deve ser sempre enfatizada através do “viver, aprender, significar e criar”, valorizando “a experiência, a cultura das crianças e das famílias” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32). Esta valorização está, igualmente, patente no PASEO, que se constitui como um perfil de base humanista, elencado na necessidade de um modelo de escolaridade pautado pela cidadania democrática.

Assim, em 2017, alicerçado a estes ideais do PASEO, surge a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* que vem reforçar a centralidade da cidadania na união de esforços para “encontrar soluções para os desafios que ameaçam a humanidade” (p. 3), traçando a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento nos ensinos básico e secundário, que, no 1.º CEB, apresenta um cariz de articulação curricular.

Nesse sentido, a Cidadania e Desenvolvimento não deverá ser um objetivo que se acrescenta àqueles já existentes, constituindo-se, por outro lado, numa condição que deve afetar a forma como se “passam a assumir decisões curriculares, a organizar e a gerir os espaços, os tempos, as atividades indutoras das aprendizagens, bem como as estratégias, os instrumentos e as práticas de avaliação” (Cosme & Trindade, 2019, p. 23). Então, acentua-se a natureza interdisciplinar desta componente curricular, o que significa que a educação para a cidadania não acontece através da instrução, mas sim por meio de um envolvimento e participação na vida do grupo/turma e na comunidade. Por certo, a democracia “pressupõe o debate e, portanto, tempo para pensar, para se exprimir, para ouvir e compreender as opiniões contrárias, para chegar a compromissos” (Perrenoud, 2002, pp. 46-47), com o intuito de se praticar um raciocínio crítico, que capacite os jovens para a “tomada de decisões *eticamente responsáveis*” (Romão, 2010, p. 24).

Com efeito, emergimos na tomada de consciência de que aquilo que se ambiciona com a educação para a cidadania é contribuir para a construção de atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência (Marques, 2003), que se constituam como um veículo privilegiado para o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social, confluindo-se como um dos princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Noutros termos, de acordo com Niza, precisamos de uma escola assente “em valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de interajuda solidária e de reciprocidade nas relações de trabalho e de vida” (Nóvoa, 2015, p. 20).

Se faz sentido educar para a cidadania no século XXI? Indubitavelmente, conclui-se que a cidadania deve ocupar um lugar central na intencionalidade pedagógica docente. Compreendemos que urge (re)criar ambientes autênticos, significativos e flexíveis que deem significado às vozes das protagonistas de todo o processo educativo - as crianças -, erguendo uma escola pautada por um ambiente democrático, pois, à escola cabe a formação do cidadão (Costa, 1996; Gonçalves & Trindade, 2010).

Como tal, para que se torne possível edificar este cenário, a educação para a cidadania deverá ser integrada nas demais componentes curriculares. Na verdade, isto deverá verificar-se quer na cidadania, quer nos restantes conteúdos e áreas do saber, visto que o ideal é que se aglutinem aprendizagens de distintos campos de conhecimento, conforme se explora no ponto seguinte.

2.2 | A Interdisciplinaridade na Construção de Aprendizagens Significativas

Atualmente, ainda assistimos a uma forma fragmentada, descontextualizada de trabalhar diferentes áreas, pelo que, para Pombo et al. (1994) e Alonso (2002), uma das principais lacunas do sistema educativo consiste na presença de uma estrutura curricular desarticulada, que transparece uma segmentação temporal, espacial e programática. Afinal, como critica Alves (2004, p. 114), “As aulas têm horários definidos. No final, toca-se uma campainha. A criança tem de parar de pensar o que estava a pensar e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo”. Inclusive, no 1.º CEB, esta organização continua a vigorar, apesar do regime de monodocência, que dá o poder ao professor de gerir o currículo de forma integrada (Alonso, 2002).

De facto, se compartimentamos os conteúdos, que entendimento do mundo se espera pelas crianças? Que aprendizagens se visam quando não há coerência? Indiscutivelmente, para que aquilo que se aprende faça real sentido, é central que se estabeleçam fios agregadores entre

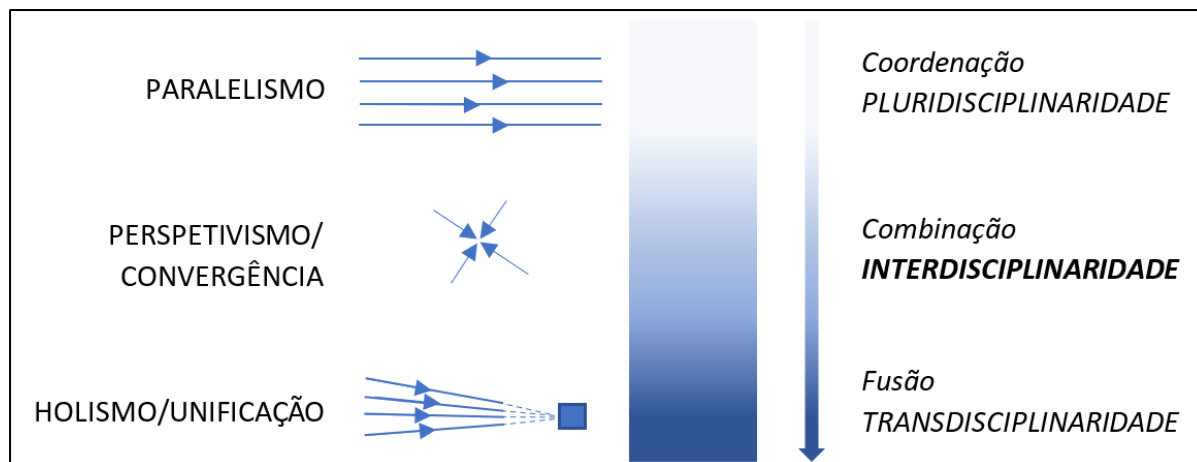
os vários campos do conhecimento, munindo as crianças de diversos instrumentos que lhes permitam olhar para a realidade na sua unidade e complexidade (Roldão, 2018a; Cardoso, 2019).

Por este ângulo, apesar das mudanças que se têm vindo a operar no sistema educativo português, nomeadamente com a emergência da Autonomia e Flexibilidade Curricular, a escola parece ainda estar enraizada na visão do docente que “representa”, “dá” e “mantém” a disciplina. Se assim o era em 1994, tal como descrito na obra de Pombo et al., podemos admitir que esta situação ainda se mantém nas *nossas* escolas.

Embora não exista uma definição única de *interdisciplinaridade*, esta pode ser vislumbrada como a relação entre pelo menos duas disciplinas, através da qual se constroem formas de sinergia ao nível de saberes e competências, ultrapassando-se fronteiras e reunindo-se as disciplinas umas nas outras. Por outras palavras, a interdisciplinaridade *alimenta-se* de diferentes áreas para a edificação de uma representação original, que visa encontrar uma resposta coesa para uma determinada problemática, sendo, por isso, o conceito de *integração* indissociável do de *interdisciplinaridade* (Pombo et al., 1994; Morin, 2002; Maingain & Dyfour, 2008; Cohen & Fradique, 2018).

Desta forma, como ilustrado na Figura 6, da página 24, podemos situar a interdisciplinaridade numa conceção que vai além do mero paralelismo entre disciplinas (pluridisciplinaridade), não atingindo, no entanto, o holismo, isto é, a transcendência dos saberes disciplinares, que conduz à sua unificação total (transdisciplinaridade)¹⁰. De facto, quando aludimos à interdisciplinaridade, falamos num “conceito quase mágico”, que evoca pontos de coesão entre saberes diferentes (Pombo, 2004, p. 28).

¹⁰ Ainda que se faça a distinção entre estas três perspectivas de articulação disciplinar, “por questões de agilização, toma-se, muitas vezes, a opção de ampliar o termo «interdisciplinaridade», integrando todos os outros, tal como se regista, na maior parte das vezes, no contexto real das práticas escolares” (Cohen & Fradique, 2018, p. 53). Assim, o estágio intermédio (inter) adquire um sentido mais amplo, sendo utilizado em diversos contextos.

Figura 6*Pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade*

Nota. Adaptado de Pombo et al. (1994, p. 36).

Então, entende-se que o grande objetivo da interdisciplinaridade passa por uma descentralização dos conteúdos curriculares, na procura da abordagem a desafios, vivências e questões relevantes, que possibilitem aprendizagens intencionais, alicerçadas numa convergência de diferentes conteúdos (Cosme, 2018a; Trindade, 2018). Crê-se, nesta perspectiva, que a interdisciplinaridade se constitui num grande desafio à ação docente que, para ser ultrapassado, carece de um olhar crítico e reflexivo sobre os conteúdos curriculares das diferentes áreas, dotado de uma (enorme) pitada de imaginação e criatividade. Só assim será possível *ver além dos conteúdos*, tecendo sequências de aprendizagem coerentes. Como nos diz Pais (2019), através de uma simples definição, “a criatividade passa pela capacidade de conectar o desconectado” (p. 16).

Não obstante a interdisciplinaridade derivar do termo *disciplina*, abrangendo o contexto escolar no seio do desenvolvimento do currículo, é desde a EPE que se alerta para uma abordagem articulada do saber, que fuja a uma aprendizagem estanque. Nomeadamente, as OCEPE (2016) focam a centralidade de se trabalhar as diferentes áreas de uma forma integrada e globalizante, como catapulta para levar a criança a compreender as relações que estabelece com os outros e a construir a sua própria identidade.

Deste modo, considera-se que só contrariando a conceção redutora das disciplinas enquanto uma “listagem sequencial de conteúdos, regras e procedimentos individuais” (Pereira et al. 2018, p. 84), se poderá contribuir para que as experiências de aprendizagem se corporizem nos esquemas cognitivos dos alunos (Beane, 2000, citado por Alonso, 2002), pois, afinal,

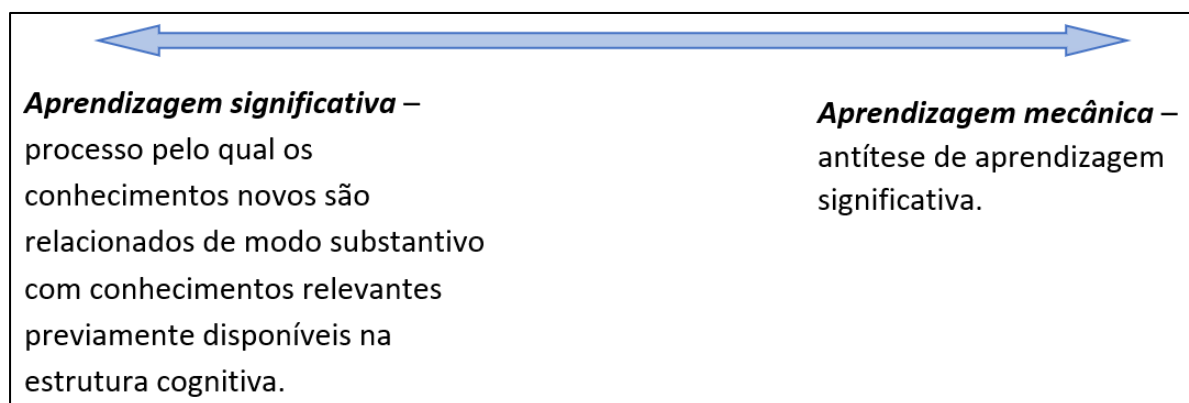
aprender é isso mesmo: é apropriar-se dos sentidos, é oferecer um significado às aprendizagens, envolvendo-as num processo participativo que se edifica a partir dos conhecimentos prévios (Roldão, 2017).

Por certo, a interdisciplinaridade permite que o património de cada disciplina seja apropriado mais significativamente, especialmente porque a partilha de instrumentos e procedimentos de cada área permite ampliar a compreensão, originando aprendizagens mais relevantes. Assim sendo, possibilita-se o estabelecimento de uma relação mais fecunda entre os conteúdos e as vivências e desafios a suscitar, potenciando-se quer a apropriação das aprendizagens previstas para cada área curricular, quer a formação pessoal e social das crianças, verificando-se menos fragmentação (Cohen & Fradique, 2018; Trindade, 2018). Nesta linha de pensamento, criam-se “mais e melhores possibilidades de aprendizagens significativas” (Cosme, 2018a, p. 36).

Distinguindo-se de uma aprendizagem por memorização, que envolve um esforço cognitivo impróprio e não desperta a curiosidade intelectual, a aprendizagem significativa acontece no cerne de atividades de aprendizagem que façam sentido (Figura 7). Neste caso, a motivação para aprender torna-se muito maior, tendendo o aprendiz a trabalhar mais para suprir a curiosidade que o envolve, sendo que é perante uma aprendizagem espelhada na interiorização e na compreensão das relações, que se formam “vestígios estáveis” (Ausubel, 2003, p. 16).

Figura 7

Aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica



Nota. Adaptado de Valadares & Moreira (2010, p. 39).

Compreende-se, certamente, que a aprendizagem só será enriquecedora se possibilitar a atribuição e a construção de significados acerca daquilo que se aprende (Valadares &

Moreira, 2010)), pelo que é neste sentido que se torna possível ancorar a interdisciplinaridade à construção de aprendizagens significativas. Uma vez que é numa perspetiva interdisciplinar que se enquadra uma harmonização entre áreas do saber, é a partir daqui que as crianças começam a oferecer um verdadeiro sentido ao modo como interpretam o mundo, resultando em aprendizagens mais efetivas e significantes (Cohen & Fradique, 2018).

Nesta senda, num quadro de esbatimento dos limites entre áreas e componentes curriculares, é necessário pautar os momentos de aprendizagem de uma lógica, na ambição de se promover uma gestão curricular catalisadora de propostas variadas, desafiadoras, pertinentes e adequadas ao contexto (Palmeirão & Alves, 2018). Ambicionando-se uma gestão curricular deste cariz, as crianças/alunos terão de assumir um papel ativo na sua aprendizagem, rumo à construção do próprio conhecimento. Assim, no ponto a seguir, explora-se o modo como se torna possível que as crianças atribuam significado ao que aprendem, destacando-se a importância que a concretização e a avaliação formativa apresentam na aprendizagem ativa.

2.3 | Observar, Tocar, Explorar, Manipular, Refletir: A Importância da Concretização e da Avaliação Formativa na Emergência de Aprendizagens Ativas

Como atribuímos sentido àquilo que aprendemos? Memorizando definições que nos são abstratas? De que forma se torna possível que sejam as crianças a construírem o seu próprio conhecimento? Se quisermos entrar na busca de uma resposta a estas questões, basta recuarmos ao ano de 1975 e deparar-nos-emos com uma das obras de Freinet, *As técnicas Freinet na Escola Moderna*, obra essa que já lançava um verdadeiro alerta aos docentes:

Vós, professores, não vos deveis espantar-se se, no plano curricular, as crianças não se interessarem pelos vossos textos aprendidos de cor, pelos vossos exercícios, pelas vossas explicações, pelos vossos métodos disciplinares e modo de vida que, segundo eles, datam a Pré-História. (p. 11)

De facto, Freinet retratava o desinteresse das crianças perante um ambiente em que não têm nenhuma implicação na sua própria aprendizagem. Nos dias de hoje, Lopes e Silva (2019) parecem perpetuar esta ideia, considerando que os “professores têm de desistir da crença de que os alunos só conseguem aprender a matéria se for o professor a apresentá-la” (p. 24). Nesta linha de pensamento, Cardoso (2019) aponta-nos para a “atenção fragmentada” que, nos dias

de hoje, caracteriza as crianças e jovens, o que implica dificuldades de atenção, e até impaciência, perante exposições orais muito demoradas.

Por outras palavras, tal como referido por Cosme, numa entrevista ao *educare.pt* (em Oliveira, 2017), os alunos não conseguem estar sentados nem ouvir o professor, pelo que é necessário manter o corpo ativo e incentivá-los a trabalhar, a pensar, a discutir, a descobrir e a atribuir significados. Acredita-se que quando isto acontece, os alunos “estão ocupadíssimos e as evidências demonstram que produzem coisas fantásticas, que consolidam aprendizagens de uma forma mais efetiva” (Oliveira, 2017).

Compreende-se, assim, que o papel do docente não é falar sobre a sua visão do mundo, nem tentar impô-la às crianças (Freire, 2018). Antes pelo contrário, trata-se de fornecer-lhes ferramentas e instrumentos que as capacitem de construir a sua própria visão, de modo a que se possa gerar um diálogo entre diferentes perspetivas. Deste modo, não se deseja que as crianças dominem um número limitado de saberes para serem reproduzidos em situações estandardizadas e sem qualquer aplicação no mundo real, isto é, numa sala de aula ativa, aquilo que se pretende não é que o aluno seja perfeito ou faça as tarefas sem errar, sem falhar, de uma forma mecânica (Perrenoud, 1984, citado por Perrenoud, 2001). Valorizam-se sim outro tipo de competências, como “a imaginação, a participação, a capacidade de formular hipóteses, de comunicá-las, de tomar decisões”, que dotem os alunos de competências multifacetadas para se adaptarem a todos os tipos de situações (Perrenoud, 2001, p. 130).

Falamos, então, na necessidade de criar ambientes de aprendizagem ativos, em que se repesque a primazia do papel da criança, promovendo atividades práticas, em que esta se envolva, encorajando-a à participação, isto é, conduzindo-a a tomar algumas decisões relativas à sua aprendizagem, no sentido de se construir o seu desejo natural de descobrir e compreender novas coisas (Vosniadou, 2001). Quando isto acontece, atingem-se maiores níveis de aprendizagem, autonomia e autorregulação (Lopes & Silva, 2010).

Na realidade, considerando os estádios de desenvolvimento cognitivo traçados por Piaget, atendendo às idades das crianças quer na EPE, quer no 1.º CEB, verifica-se que não vigora um pensamento abstrato e formal. Com efeito, se entre os dois e os sete anos (estádio pré-operatório) predomina um pensamento sobretudo intuitivo, entre os sete e os onze anos (estádio das operações concretas) assiste-se à prevalência de um pensamento concreto¹¹.

¹¹ Atente-se que, para Piaget, o pensamento era considerado um processo ativo e interativo, correspondendo os estádios de desenvolvimento cognitivo a sistemas de pensamento congruentes, no seio de determinadas faixas etárias. Como tal, considera-se que o período abrangido pelos estádios pode variar, não sendo rígido (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Embora no estágio das operações concretas comece a despontar alguma capacidade de raciocinar de forma abstrata, constitui-se ainda numa capacidade extremamente frágil, dado que as crianças não têm ainda uma bagagem mental que possibilite a compreensão de abstrações cognitivas (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Compreende-se, assim, que de nada serve incitar as crianças a memorizarem definições abstratas, dado que tal não implica consigam aplicar ou que tenham entendido aquilo que memorizaram (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Neste quadro, aliando-se a necessidade de uma aprendizagem ativa às especificidades do pensamento não abstrato das crianças que frequentam a EPE e o 1.º CEB, denota-se que a concretização, a materialização e a experimentação se assumem como alicerçais a uma educação de qualidade, que se edifique numa atmosfera construtivista, onde vigore o interesse pela aprendizagem.

Acima de tudo, de acordo com Ferreira e Santos (1994), não esqueçamos que a criança é um “ser total”, sendo o interesse, o prazer e o apreciar os motores conducentes à motivação para pensar e refletir. Assim se depreende que dimensões propulsoras da concretização, como o *observar*, o *tocar*, o *explorar* ou o *manipular* são essenciais para a emergência de aprendizagens ativas, em detrimento do *repetir* e *memorizar*. Certamente, trata-se de tornar os conceitos visíveis e palpáveis aos olhos das crianças, respeitando o alcance dos seus esquemas mentais, pois, tal como defendia John Dewey, através da máxima *learning by doing* (“aprender fazendo”), é a experiência que deve estar na base de todo o processo educativo (Costa, 1996).

Incentivando às dimensões referidas anteriormente, não se pode descurar o papel dos materiais, que representam uma importante função de apoio à aprendizagem, devendo as suas características e nível de interação ser equacionados pelas possibilidades de exploração, manipulação e experimentação que podem facultar às crianças, levando à sua progressiva utilização autónoma (Dean, 1992, 2000; Morgado 1999, citados por Morgado, 2004). Com efeito, considera-se o material como qualquer objeto manipulável que possa auxiliar na (re)construção de conceitos, constituindo-se como mediadores para uma apropriação interativa e reflexiva do conhecimento (Caldeira, 2009).

Assim sendo, se aquilo que se pretende é a emergência de aprendizagens autênticas, baseadas na reflexão do aluno sobre a sua aprendizagem, é necessário considerar o papel fundamental da avaliação formativa, descrita, por D. Fernandes (2020, p. 3), como um “processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos”.

Fugindo da ideia de “seriação dos alunos”, a avaliação formativa não tem como intuito classificar ou quantificar, mas sim “melhorar qualitativamente a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 13). Então, é através desta modalidade de avaliação que os docentes recolhem informações acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento, o que possibilita que os conheçam melhor e planifiquem de forma adaptada às suas características, visando ultrapassar eventuais dificuldades (Lopes & Silva, 2012; D. Fernandes, 2020).

Tal como evidenciado no artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação formativa envolve um conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação. Portanto, o foco do docente está em encontrar e distribuir *feedback*, que auxilie as crianças a aprenderem. Paralelamente, com este *feedback*, os alunos compreendem a forma como aprendem melhor, o que os leva a se autoavaliarem, permitindo-lhes “repensar a sua aprendizagem, ajustá-la e reaprender” (Lopes & Silva, 2012, p. 5). Assim, “ao dar a possibilidade ao aluno de se situar no processo de aprendizagem, transmite-lhe tranquilidade, ao contrário da nota, que mantém um clima de insegurança” (Abrecht, 1986, p. 125).

Sendo útil ao aluno e ao professor, a avaliação formativa incentiva a revisões em todo o processo de ensino e de aprendizagem, exigindo uma forma diferente de trabalhar, em que as crianças sejam mais ativas e participativas (Lopes & Silva, 2012; D. Fernandes, 2020). Por outras palavras, compreendemos que a avaliação formativa se coaduna com o conceito de aprendizagem ativa. Nesta senda, precisamos de uma avaliação das aprendizagens mais contextualizada, transparente e centrada nos processos e procedimentos, ao invés de uma avaliação pontual, norteadada unicamente para os produtos e que não envolva as crianças (Fernandes, 2005).

Em modo conclusivo, ainda que se possa tornar mais fácil e seguro para o docente dar aulas transmissivas e avaliar a reprodução dos conhecimentos transmitidos apenas através da modalidade sumativa, não nos esqueçamos que “ensinar (...) é fazer alguém aprender” (Roldão, 2017, p. 21).

Capítulo 3 | Ser Docente em Época de Pandemia da Covid-19

A educação não se adquire em casa, sozinho, isolado, confinado. A educação é uma questão de relação, de diálogo, de partilha, de confronto, de cooperação, de solidariedade. É uma questão de democracia, de cidadania, de princípios e valores, de respeito pelo outro, de honestidade. Educação é ajudar as pessoas a crescer, a melhorar, a tornarem-se cidadãos livres, independentes, os artífices de uma sociedade livre e democrática, pacífica e harmoniosa. Isto as tecnologias não dão nem podem levar às crianças isoladas. Podem levar o conhecimento, a educação, não. (Baptista, 2020, p. 64)

Uma vez que se vivenciou um período de “Educação de Emergência”, resultante da pandemia da covid-19, o presente capítulo visa explorar criticamente um conjunto de aspetos associados a esse mesmo período, oferecendo destaque ao uso das tecnologias na educação.

3.1 | “Educação de Emergência”¹²: Que Desafios?

Coronavírus. Covid-19. Confinamento. Pandemia. Distância. Eis apenas cinco palavras que nunca se pensou que viessem a fazer parte do campo semântico de *educação*. A verdade é que, no presente relatório, muito já se discorreu acerca do futuro imprevisível que nos espera, acerca da importância de a escola estar preparada (e de preparar os alunos) para todas as mudanças e desafios que podem surgir. Se havia quem ainda duvidasse desta importância, pois é, acontece que chega (sem sequer bater à porta...), em março de 2020, o maior dos desafios que se colocou à educação, nos últimos tempos.

Com efeito, foi a 16 de março de 2020 que a situação epidemiológica decorrente da pandemia da covid-19 levou ao encerramento das escolas e à consequente suspensão das atividades letivas presenciais, em todo o território português. Num rompante, por imposição e sem qualquer preparação, o sistema educativo viu-se confrontado com o maior abalo desde a II Guerra Mundial (Costa, 2020). Perante esta realidade sem precedentes, havia uma avalanche de perguntas que assolavam os docentes: *o que fazer? Como fazer? Onde fazer? Para onde*

¹² Expressão de Javier Aragay, referida em Rodrigues (2020).

caminhar? Que orientações? Qual o papel do docente? E o do aluno? Que conteúdos? Que avaliação? De facto, foi tendo estas (assustadoras) questões por base que se iniciou um período de “Educação de Emergência”, liderado pelo E@D.

Por certo, a única certeza que se tinha era que a escola não podia parar, pelo que os docentes se deveriam mobilizar para assegurar que a escola acontecia, ainda que esta fosse uma realidade completamente desconhecida (L. Fernandes, 2020; Silva, 2020). Assim, todas as dúvidas, todas as questões e todas as incertas que pairavam sobre a comunidade educativa culminavam na derradeira interrogação: “se os alunos não podem vir à escola, poderemos levar a escola aos alunos?” (Baptista, 2020, p. 64).

Perante este cenário, a tecnologia surgiu como resposta, como elemento essencial para manter uma ligação aos alunos e ao seu processo de aprendizagem (Lima, 2020), sendo que Internet, plataformas digitais, aulas síncronas, e-mails, mensagens passaram a fazer parte do quotidiano escolar, exigindo uma forte capacidade de adaptação por parte de todos os intervenientes do processo educativo. Embora antes do cessar das atividades letivas presenciais já algumas escolas integrassem ferramentas digitais com os mais diversos objetivos, havia escolas em que esta realidade era quase inexistente. Porquanto, sabendo que a utilização do digital não acontece de um dia para o outro, instaurou-se um momento avassalador em que os docentes tiveram de ser capazes de comunicar com os alunos num curto espaço de tempo (L. Fernandes, 2020).

Ademais, olhando para a perspetiva dos alunos, sabe-se que muitos não tinham Internet ou sequer computador em casa, o que os impossibilitava de terem acesso às plataformas digitais. Então, foi reconhecendo estas desigualdades que, em tempo recorde, se criaram as emissões televisivas do *#EstudoEmCasa*, que se constituíam numa série de blocos pedagógicos do 1.º ao 9.º ano de escolaridade, cuja primeira emissão foi ao ar, na RTP Memória, a 20 de abril de 2020. A par disto, a nível do Ensino Básico, surgiram, ainda, emissões na RTP Açores especialmente direcionadas para a EPE e para o 1.º CEB, denominadas “Aprender em Casa”.

Ainda que no seio de todo este panorama tecnológico, não nos esqueçamos que aprender é, acima de tudo, relacionarmo-nos uns com os outros. Por esta razão, o contacto é fundamental, pois a relação entre aluno e docente constrói-se através do contacto direto, o que significa que é também na escola que as crianças se vão construindo como seres sociais. Reconhecendo o corpo como veículo e sujeito de comunicação, sabe-se que a comunicação não se restringe à informação, pelo que quando se resume a um ecrã, corre o risco de sofrer um afunilamento que se traduz numa perda de motivação, incentivo, compreensão e *feedback* (Rodrigues, 2020; Martins, 2021).

Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2020) olha para este período de E@D, imprevisível e urgente, como “um sucedâneo, uma pobre imitação”, “uma louvável tentativa de remedeio”, deixando bem evidente a ideia de que a escola é muito mais do que um mero espaço físico. De facto, não é por acaso que *saudade* foi eleita a palavra do ano de 2020¹³. Saudade de quê? De tudo. De tudo o que dávamos por garantido e deixámos de ter. Efetivamente, tendo por base a minha experiência de prática pedagógica em contexto de E@D¹⁴, era incrível como os alunos revelavam saudades imensas da escola, da sala de aula, de estarem com os amigos, com os colegas, com os professores, ou seja, saudades daquilo que a escola é verdadeiramente. Várias eram as vezes que, mesmo depois de terminarem as aulas síncronas, os alunos permaneciam na plataforma a conversarem uns com os outros, ou utilizavam o *chat* da turma para enviarem mensagens e trocaram ideias. Estávamos perante uma marca evidente da saudade, da necessidade de contacto.

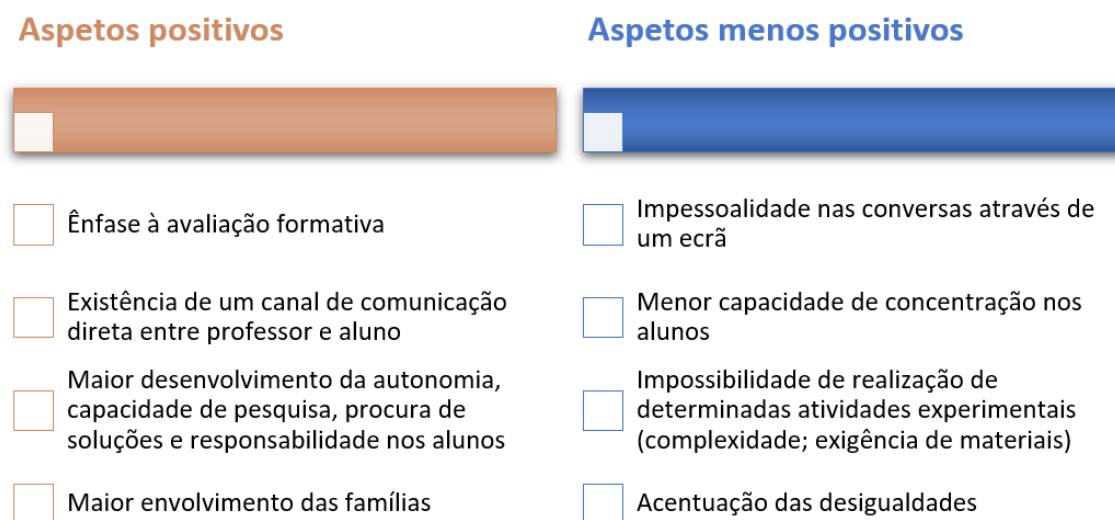
Por contraponto, não se pense que tudo foi negativo neste período. Desta forma, Silva (2020) faz um balanço dos aspetos positivos e menos positivos do contexto do E@D vivenciado durante a pandemia da covid-19. Como aspetos positivos, aponta a ênfase da avaliação formativa, a comunicação direta entre professor e aluno, o desenvolvimento da autonomia dos alunos e o maior envolvimento das famílias. Já como aspetos menos positivos, destaca a impessoalidade nas conversas, a menor capacidade de concentração dos alunos, a impossibilidade de realização de atividades experimentais e a acentuação das desigualdades (Figura 8, página 34). Assim, compreende-se que o E@D contribuiu para o salientar de determinados aspetos que haviam vindo a ser diluídos há já algum tempo.

¹³ Em: <https://www.palavradoano.pt/>

¹⁴ Veja-se o Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma Experiência de Ensino a Distância.

Figura 8

Aspetos positivos e menos positivos do E@D



Nota. Adaptado de Silva (2020, pp. 73-75).

Apesar dos naturais constrangimentos que o E@D abarca, não se caia no pressuposto de que esta modalidade de ensino se constitui num passaporte para um quadro de ensino transmissivo (Meneses et al., 2011). Por esta razão, os docentes não podiam, pura e simplesmente, limitar-se a aceitar os aspetos menos positivos acima referidos, pelo que não se tratava de olhar para estes aspetos como barreiras ou impedimentos, mas sim como desafios que fossem o combustível para a edificação de situações de aprendizagem que os conseguissem contornar.

A realidade é que se fez tudo o que se podia (e talvez até o que não se podia...), porém, sabe-se que, por uma multiplicidade de razões, nem todos os alunos desenvolveram aprendizagens bem-sucedidas, sendo que em agosto de 2020 saíram as *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*. Reconhecendo as situações de “dificuldade no acesso às tecnologias digitais, o tipo de acompanhamento de que dispunham em casa, a insuficiente autonomia e autorregulação, a faixa etária em que se encontravam” (p. 5), este documento previa orientações para a recuperação ou consolidação de aprendizagens no ano letivo 2020-2021, com vista à redefinição de estratégias de ação que permitissem chegar a todos os alunos, embora não descurando os documentos curriculares em vigor.

Tendo todos estes aspetos em vista, olha-se para este período de E@D como uma prova da necessidade de preparação da escola para ultrapassar os mais diversos desafios. Acima de

tudo, assistimos a uma época de redescoberta do poder da educação e do papel do docente, em que a tecnologia desempenhou um papel preponderante.

3.2 | Tecnologia: Sinónimo de Inovação?

A tecnologia parece já estar enraizada no nosso quotidiano. A verdade é que basta imaginarmos como seria a nossa vida sem computador, sem Internet ou sem *smartphone* e rapidamente ganhamos consciência das mudanças avassaladoras que a evolução tecnológica trouxe. Por certo, interiorizamos que esta nova realidade virtual, em especial a Internet, alterou por completo o modo como vivemos, afetando uma multiplicidade de dimensões, entre as quais, “as relações sociais e as maneiras de trabalhar, de informar, de formar, de distrair, de consumir e, mais fundamentalmente ainda, de falar, de escrever, de entrar em contacto, de consultar, de decidir e, talvez, pouco a pouco, de pensar” (Perrenoud, 2002, p. 77). Poderá a escola ficar à margem destas transformações?

Apesar do debate acerca das tecnologias na educação se ter adensado perante a realidade da covid-19, já antes deste momento crítico se discutiam as potencialidades e os desafios apontados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Se, no passado, o cerne do papel do professor estava na própria informação, atualmente, o foco encontra-se na forma como a informação é selecionada, tratada, compreendida, interpretada e utilizada (Figura 9, página 36). Por certo, assistimos a uma alteração do papel do docente, em prol da estimulação de competências críticas, voltadas para a praticidade e aplicabilidade da informação (Cardoso, 2013). Embora o papel do docente não tenha o seu fim à vista, exige uma reflexão e reconfiguração profunda acerca de um novo perfil para os tempos modernos (Mesquita, 2011; Lopes, 2018).

Figura 9

As TIC e o novo papel do professor



Nota. Adaptado de Cardoso (2013, p. 20).

No entanto, ainda que este paradigma seja cada vez mais robusto e se continue a insistir na centralidade deste novo papel do professor, os docentes parecem ocupar posições extremistas e divergentes, havendo, por um lado, aqueles que resistem e negam os instrumentos tecnológicos e, por outro, aqueles que veem nas tecnologias uma forma inovadora de ensino que levará à inserção do aluno no mundo moderno (Lopes, 2018). Neste seguimento, sendo a tecnologia uma dimensão tida como inovadora, questionamo-nos acerca das suas implicações na educação. Serão as tecnologias potencializadoras da inovação pedagógica? Ou serão as tecnologias a própria inovação?

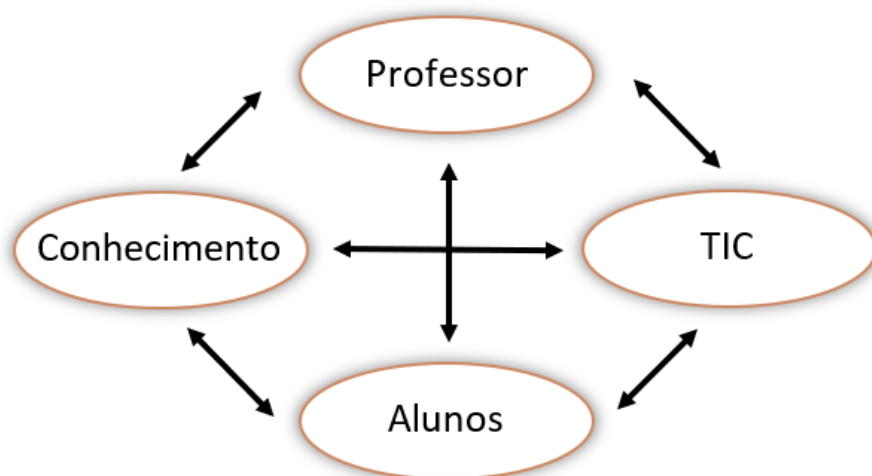
Atentando no conceito de *inovação pedagógica*, verificamos que inovar não é apenas mudar, não é apenas produzir algo novo (Roldão, 2018b), implicando mudanças qualitativas na ação docente, que envolvam “um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (Fino, 2008, p. 277). De facto, quando falamos em inovação pedagógica, aludimos à necessidade da utilização de novos conhecimentos para melhorarmos

aquilo que fazemos, sendo que não basta substituir alguma coisa unicamente porque é tradicional, sem fundamentação da inovação que se pretende gerar (Roldão, 2018b).

Sabe-se que muitos dos alunos já nasceram na era digital, pelo que se a escola quer acompanhar a realidade, então não pode ignorar as transformações tecnológicas. Porém, o poder de enriquecer (ou não) o processo de ensino-aprendizagem está na postura dos docentes enquanto mediadores do uso das tecnologias em contexto de sala de aula. Isto porque, por si só, os recursos tecnológicos não modificam a prática pedagógica (Lopes, 2018; Moreira, 2018). É por apresentarmos um PowerPoint que estamos a inovar? É por mostrarmos um vídeo explicativo, em que os alunos simplesmente ficam a assistir, que estamos a contribuir para aprendizagens de qualidade? Neste caso, poderíamos então afirmar que todo o período de E@D foi um período de constante inovação pedagógica, dado que o uso de instrumentos tecnológicos foi sistemático. Todavia, assim não o foi.

Tendo isto em vista, existe a necessidade de se potencializar uma complexa interação entre os conteúdos, a pedagogia e a tecnologia, que possibilite integrar, com sucesso, a tecnologia no seio de metodologias de ensino e avaliação (Rodrigues, 2019). Assim, cabe ao professor manter um espírito de experimentação permanente para agir em função das consequências nas aprendizagens dos alunos. O verdadeiro desafio é o de utilizar a tecnologia de uma forma eficaz e eficiente, a favor de uma abordagem construtivista (Cardoso, 2013; Gomes, 2014; Moreira, 2018). Efetivamente, apesar da emancipação tecnológica que tem pautado a realidade escolar, apela-se a uma utilização pedagógica das tecnologias (Moreira, 2018; Cohen, 2021).

Com efeito, as TIC são um instrumento, um recurso que está ao serviço do professor, possibilitando problematizar os conteúdos que se trabalham (Cardoso, 2013). Acima de tudo, as TIC estão associadas à forma como se aprende, contribuindo para a modificação do modo de interação entre professor e aluno. Ao introduzirmos uma TIC, na sala de aula, torna-se imprescindível alterar o clássico triângulo didático alunos/professor/conhecimento, em busca de novas interações (Figura 10, página 38) que fujam de uma abordagem pedagógica centrada no professor, reconsiderando-se a natureza do conhecimento (Lopes, 2018).

Figura 10*Relação professor/alunos/TIC/conhecimento*

Nota. Adaptado de Lopes (2015), em Lopes (2018, p. 7).

Analisando estas interações, compreendemos que a tecnologia pode levar à inovação, mas não, não é sinónimo de inovação. Valorizando-se a pedagogia como “ciência e arte de fazer aprender todos os alunos”, o forçado E@D parece ter conduzido ao repensar da sua relevância (Alves, 2020, p. 5). Além do mais, parece ter aberto as portas à exploração dos recursos tecnológicos, inclusive, por muitos docentes considerados “anti-tecnologia”, que se viram obrigados a testar as potencialidades das TIC, a descortinar as já referidas interações que pudessem resultar em aprendizagens significativas.

Desta feita, acredita-se que este período crítico poderá ter alterado o olhar dos docentes perante a tecnologia, acabando por trazer repercussões positivas também ao nível do ensino presencial, conduzindo à integração das tecnologias na própria sala de aula. Estaremos a assistir ao nascer de uma nova era, em que as tecnologias serão aliadas do processo de ensino-aprendizagem?

PARTE 2

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 | Metodologia de Investigação-Ação: Pilar do Docente Reflexivo

No contexto de investigação-ação, os professores analisam, discutem e refletem sobre as suas teorias, práticas, valores e dilemas educativos, na procura de soluções que potenciem a criação de *designs* e espaços curriculares promotores de melhoria educacional e da reconstrução da escola como organização educativa. (Fonseca, 2013, p. 77)

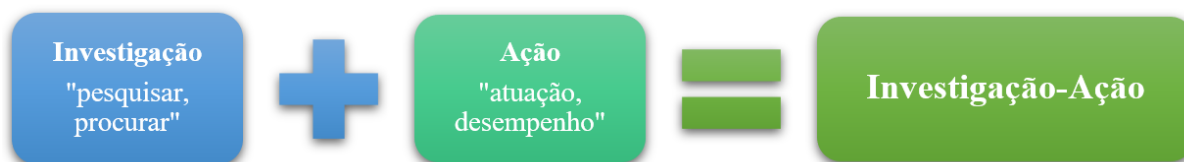
Considerando a metodologia de I-A enquanto pilar do docente reflexivo, este capítulo espelha uma análise e reflexão em torno desta metodologia. Começando por uma descrição da metodologia, passa-se, posteriormente, a uma explanação das técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como dos métodos para a sua análise e tratamento.

4.1 | A Investigação-Ação: Da *Praxis* à Reflexão

O termo *investigação-ação* resulta da junção das palavras *investigação* e *ação* (Figura 11), designando um tipo de estratégia metodológica de estudo, em que a investigação se alia à ação na procura da transformação e da mudança de uma determinada realidade (Sousa, 2009). Encontramo-nos, assim, perante uma forma prática de conduzir uma investigação, dado que se enquadra nas preocupações das pessoas do “mundo real”, não se destinando apenas a académicos e investigadores profissionais (Bogdan & Biklen, 1994).

Figura 11

Origem do termo investigação-ação



Nota. Adaptado de Sousa (2009, p. 95).

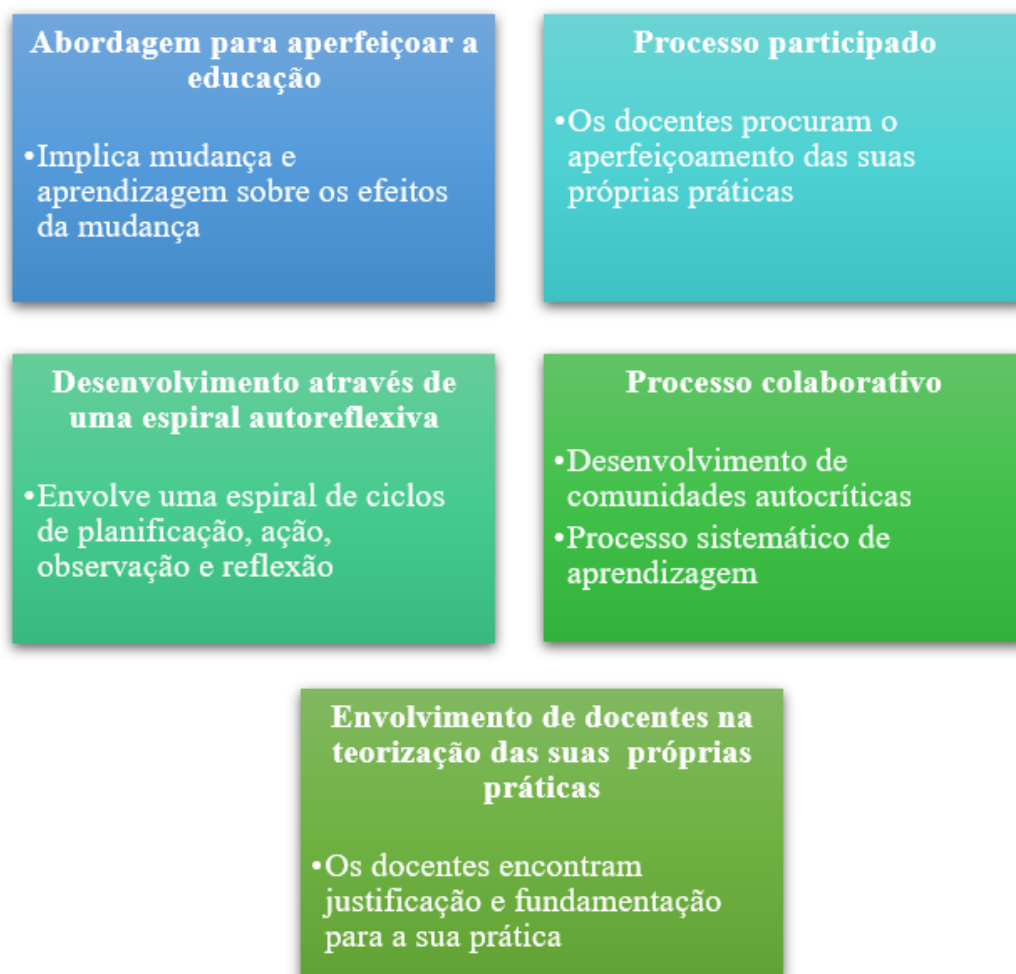
Constituindo-se num processo dirigido “pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de

investigadores e participantes”, a I-A decorre no próprio local de trabalho, emergindo de questões autênticas, condizentes com problemas do quotidiano profissional (Máximo-Esteves, 2008, p. 42). Noutros termos, consiste num procedimento *in loco*, que visa lidar com um problema concreto num determinado contexto, pelo que o investigador se envolve ativa e dinamicamente na causa da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1987, citados por Sousa, 2009).

Neste seguimento, ao transportarmos a I-A para a educação, podemos apoiar na ideia de Sousa (2009, p. 95), quando refere que a I-A consiste em “Investigar a educação enquanto se educa”. De facto, a maioria das investigações deste tipo é realizada pelos próprios docentes, através da atuação com as suas turmas ou grupos de crianças, estendendo-se, por isso, a muito além do campo teórico. Trata-se, então, de uma metodologia de pesquisa participativa, interventiva, aplicada e prática (Coutinho et al., 2009; Sousa, 2009).

Pautando-se por uma maneira de atuar intrínseca “à atividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos” (Coutinho et al., 2009, p. 376), a I-A é catalisadora da edificação de novas realidades sobre o ensino, pois, ao desafiar os modos de agir e pensar das comunidades educativas, é uma das estratégias metodológicas que mais pode contribuir para a melhoria e transformação das práticas educativas (Sanches, 2005; Fonseca, 2013).

Tendo isto em vista, Kemmis e McTaggart (1992, citados por Machado, 2015) apontam um conjunto de princípios da I-A. Como elucidado na Figura 12, da página 43, os autores supramencionados consideram que a I-A consiste numa abordagem para aperfeiçoar a educação, desenvolvendo-se através de uma espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Além disso, constituindo-se num processo participado e colaborativo, contribui para que os docentes fundamentem a sua própria *praxis*.

Figura 12*Princípios da I-A*

Nota. Adaptado de Kemmis e McTaggart (1992), em Machado (2015, pp. 36-37).

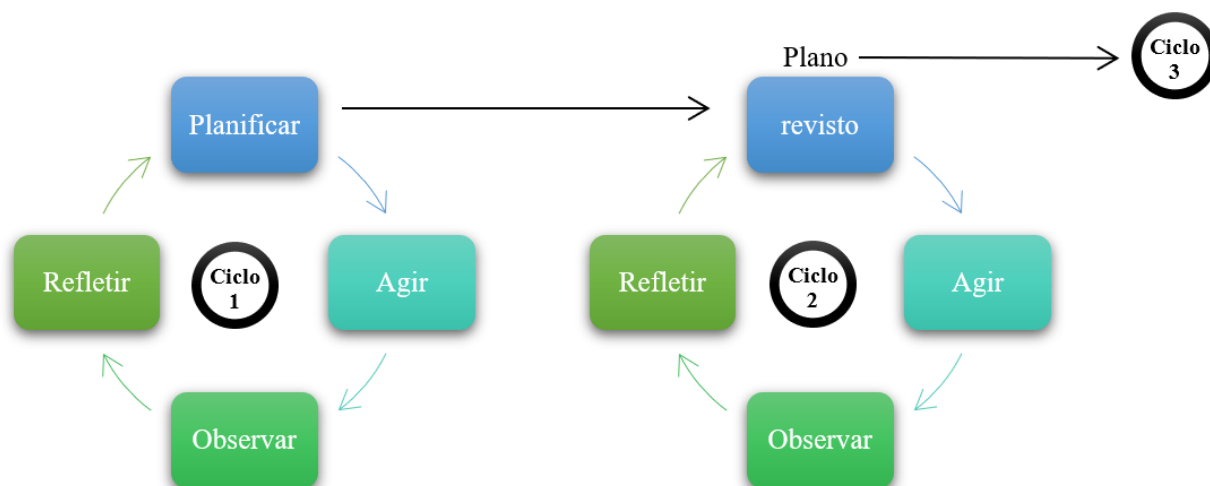
Assim, considerando a simbiose entre a teoria e a prática, aprofundada pelo questionamento e pela reflexão, a I-A torna possível a construção de um conjunto de conhecimentos genuínos e concretos, baseada em pilares concetuais, com vista à interpretação e transformação da realidade (Machado, 2015). Desse modo, considera-se que a I-A “forma, transforma e informa” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 11), levando à estruturação de espaços pedagógicos onde todo o processo de ensino-aprendizagem “seja contextualizado, integrador, integrado e significativo” (Fonseca, 2013, pp. 78-79).

De acordo com Coutinho et al. (2009) e Alarcão (2010), a I-A compreende um conjunto de fases incutidas numa sequência de desenvolvimento contínuo, não se desenvolvendo de forma independente, sendo elas: a planificação; a ação; a observação; e a reflexão. Tal como

ilustrado na Figura 13, um processo de I-A não se limita apenas a um único ciclo, correspondendo, por contraponto, a uma espiral de ciclos, dado que aquilo que se pretende, acima de tudo, é “operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Figura 13

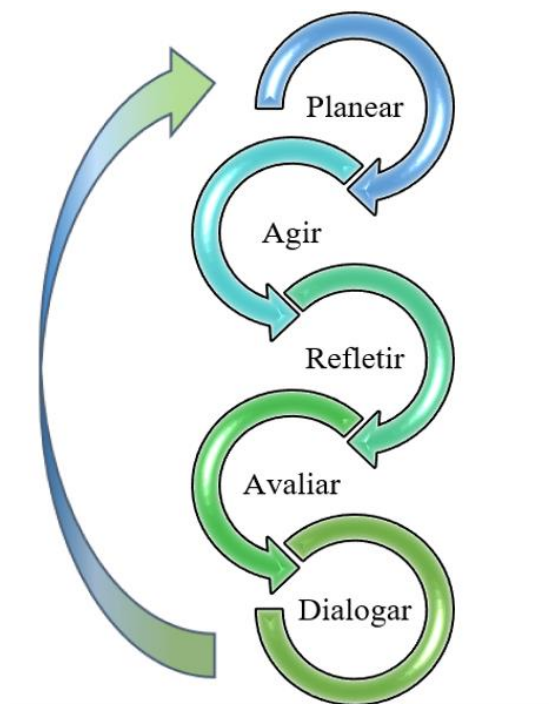
Espiral de ciclos da I-A



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

Partindo do aprofundamento e da reflexão da ação, dá-se início a novo ciclo, através de um plano avaliado, revisto e aplicado, pelo que este deverá ser um processo interativo e aberto aos reajustes decorrentes e necessários, na sequência da análise da realidade em estudo (Machado, 2015). Nesta senda, o plano que se tece inicialmente não é restrito nem limitado a regras definidas, razão pela qual se considera que a I-A é pautada por flexibilidade, por adaptabilidade e por um caráter de autoavaliação, características decorrentes de uma monitorização e reajustamentos contínuos (Máximo-Esteves, 2008; Machado, 2015). Efetivamente, a I-A é “promotora de reflexão *na* e *sobre* a prática” (Fonseca, 2013, p. 80).

A esta perspetiva, Fisher (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) vem adicionar o *diálogo* como elemento pertencente ao ciclo da I-A, reforçando a colaboração como elemento fulcral para que um projeto tenha qualidade (Figura 14, página 45).

Figura 14*Ciclo da I-A*

Nota. Adaptado de Fisher (2001), em Máximo-Esteves (2008, p. 82).

Dada a importância da reflexão e do envolvimento do investigador, podemos considerar os estudos desenvolvidos ao longo das práticas pedagógicas como sendo de natureza qualitativa, uma vez que se caracterizam por procurar o significado dos fenômenos em toda a sua complexidade, no seu contexto natural. Estamos, portanto, perante um paradigma dotado de subjetividade e de riqueza de pormenores descritivos e suscetíveis de interpretação, não sendo passível de generalização. Por essa razão, o paradigma qualitativo é, sobretudo, norteado para o processo, envolvendo uma realidade dinâmica (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998).

4.2 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Tendo os objetivos traçados e a questão definida, aquando do processo de investigação, é imprescindível adotar um conjunto de técnicas e instrumentos, de modo a se proceder a uma recolha sistemática, rica e proveitosa de dados. Isto porque os dados são “os materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar”, sendo os componentes

basilares de toda a análise (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149). Neste plano, evidencia-se o modo como os dados foram recolhidos (Figura 15) para, posteriormente, serem analisados e tratados.

Figura 15

Técnicas e instrumentos de recolha de dados



4.2.1 | Observação Participante

Apesar da banalização da palavra *observar* na linguagem comum, em investigação, a observação destina-se a “pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2009, p. 109). Permite efetuar uma recolha de acontecimentos, comportamentos e atitudes num dado contexto, sem alterar a sua espontaneidade e naturalidade, pelo que se torna possível o conhecimento dos fenómenos exatamente como eles acontecem (Máximo-Esteves, 2008).

Ainda assim, note-se que é necessário haver sempre um foco na questão de investigação, para que não haja dispersão. Destaca-se este aspeto, dado que, normalmente, a observação tende a abarcar apenas uma pequena parte do que se passa, nunca sendo possível uma compreensão alargada de todos os acontecimentos (Máximo-Esteves, 2008; Sousa, 2009).

Neste seguimento, afunila-se este conceito para a observação participante, que foi central para a recolha de dados no decorrer das práticas pedagógicas. Neste tipo de observação, o investigador está integrado no contexto que observa, deixando-se envolver pelos factos. Como tal, a observação participante é utilizada nas situações em que “os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na actividade do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa actividade” (Fino, 2003, p. 108). Então, uma vez que os observadores não se envolvem completamente na atividade que observam, este tipo de observação, em particular, possibilita “uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos” (Sousa, 2009, p. 113), aspeto essencial na I-A.

4.2.2 | Registos Fotográficos

As fotografias permitem “ilustrar, demonstrar e exhibir”. Por essa razão, deverão sempre ser datadas e referenciadas, uma vez que constituem documentos que, por conterem informação visual, poderão ser examinados várias vezes e sempre que necessário (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Assim, os registos fotográficos são grandes aliados da observação participante, permitindo lembrar e estudar detalhes que poderiam ser negligenciados apenas pela observação no contexto (Bogdan & Biklen, 1994).

4.2.3 | Conversas Informais

As conversas informais podem ser entendidas como entrevistas não estruturadas, através das quais “as questões emergem do contexto imediato e são feitas no decorrer natural dos acontecimentos”, não existindo “qualquer predeterminação dos tópicos ou do enunciado das questões” (Tuckman, 2012, p. 693). Desta forma, as questões nascem espontaneamente das observações, sendo utilizadas para alcançar informações complementares dos dados conseguidos com recurso à observação. Portanto, por estarem adaptadas às circunstâncias e aos indivíduos, as conversas informais apresentam grande relevância (Máximo-Esteves, 2008; Tuckman, 2012).

4.2.4 | Diários de Bordo

O diário de bordo pode ser considerado como “método de investigação, método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal” (Brazão, 2007, p. 292).

Certamente, o diário funciona como um “espaço narrativo do pensamento” (Zabalza, 1994, p. 91), que reflete a forma como o docente vê a sua própria atuação. Constitui-se, portanto, na perspetiva pessoal que o docente apresenta da sua prática, sendo, no diário, que o educador/professor expõe, explica e interpreta a sua prática quotidiana. Efetivamente, o docente, partindo da leitura, escrita e reflexão, fala consigo mesmo sobre a sua prática, razão pela qual a reflexão é um dos aspetos fundamentais nos diários. Desse modo, o diário de bordo permite estudar o progresso do pensamento do docente, pois conserva a sequência, a evolução e a atualidade dos dados recolhidos, destacando-se pela sua riqueza a nível descritivo (Zabalza, 1994).

4.2.5 | Artefactos Produzidos pelas Crianças

Para Máximo-Esteves (2008, p. 92), a “análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem”. Os trabalhos elaborados pelas crianças refletem a forma como estas processam a informação e resolvem problemas, sendo, por isso, instrumentos úteis para o docente refletir acerca da sua prática e orientá-la de acordo com as necessidades do grupo (Burnaford, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

4.3 | Métodos de Análise e Tratamento de Dados

A análise de dados pode ser entendida como um processo de procura e organização sistemática da multiplicidade de materiais recolhidos e acumulados no seio da fase da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). Uma vez que nos encontramos no plano qualitativo, a investigação é, na sua essência, descritiva, descrição essa que deve ser rigorosa, advindo diretamente dos dados reunidos (Carmo & Ferreira, 1998). Assim, após a recolha de dados, é altura de reunir toda a informação dispersa e interpretá-la, procurando “tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

A interpretação é um processo complexo, contínuo e “multifaseado” que tem como objetivo identificar informações, bem como compreender e construir significados pertinentes. Tem por base uma reflexão progressiva da qual vão emergindo novos dados. De realçar que as primeiras interpretações são centrais para compreender se os dados recolhidos se adequam às questões formuladas e se os instrumentos e técnicas são os mais adequados (Máximo-Esteves, 2008).

A triangulação possibilita avaliar a “coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Através do cruzamento de dados oriundos da observação participante, dos diários de bordo, das conversas informais, dos registos fotográficos e dos artefactos produzidos pelas crianças, torna-se possível a observação de distintos e variados pontos de vista, que conferem qualidade à investigação. É, então, através da triangulação que conseguimos tecer as primeiras reflexões (Máximo-Esteves, 2008; Sousa, 2009).

A descrição e explicação dos resultados aliam-se às questões iniciais da investigação, fazendo edificar uma reflexão sobre as novas descobertas. Surge, assim, o docente-investigador e reflexivo que utiliza estas descobertas para promover modificações nas suas futuras ações, a favor do desenvolvimento das crianças (Máximo-Esteves, 2008).

A interpretação e a triangulação revelam-se, neste âmbito, mecanismos basilares para a análise dos dados recolhidos, assim como para a procura de respostas para a investigação. Desse modo, também a análise documental foi essencial, pois permitiu contextualizar a investigação. Nesta linha de pensamento, através da pesquisa e da leitura, é possível tratar a informação em bruto e interpretá-la, extraíndo dela algum sentido que se irá constituir como boa fonte de informação (Coutinho et al., 2009).

PARTE 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Porque todas as pessoas crescidas já foram crianças (Há é poucas que se lembrem).
(Saint-Exupéry, 2008, p. 7)

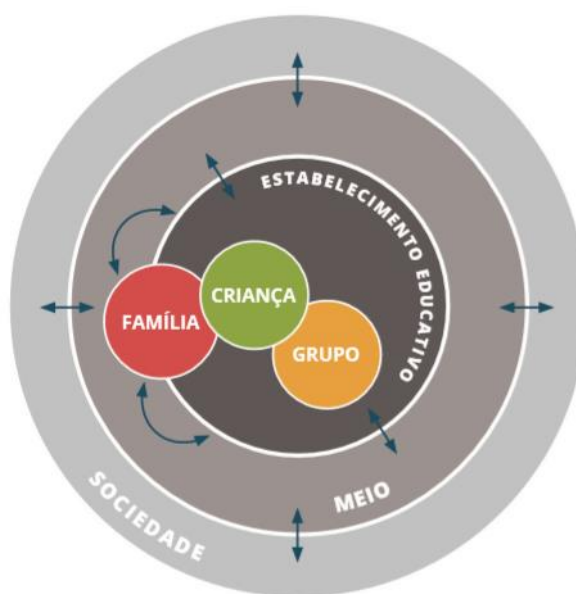
A intervenção pedagógica em contexto de EPE, enquadrada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I (PP I), decorreu ao longo de nove semanas (de segunda a quarta-feira), entre 8 de outubro e 11 de dezembro de 2019, no Infantário Auxílio Maternal do Funchal, com o grupo de crianças da Sala dos Pandas. Desta forma, o presente capítulo transpore uma exposição, análise e reflexão da *praxis* desenvolvida neste período.

5.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

Silva et al. (2016) descortinam o ambiente educativo, na EPE, através de uma perspetiva sistémica e ecológica. Esta abordagem realça a complexidade do meio, considerando-o como sendo constituído por diferentes sistemas com funções específicas, que estão em constante interconexão, assim como ilustra a Figura 16.

Figura 16

Interações que ocorrem no sistema educativo



Nota. Retirado de Silva et al. (2016, p. 21).

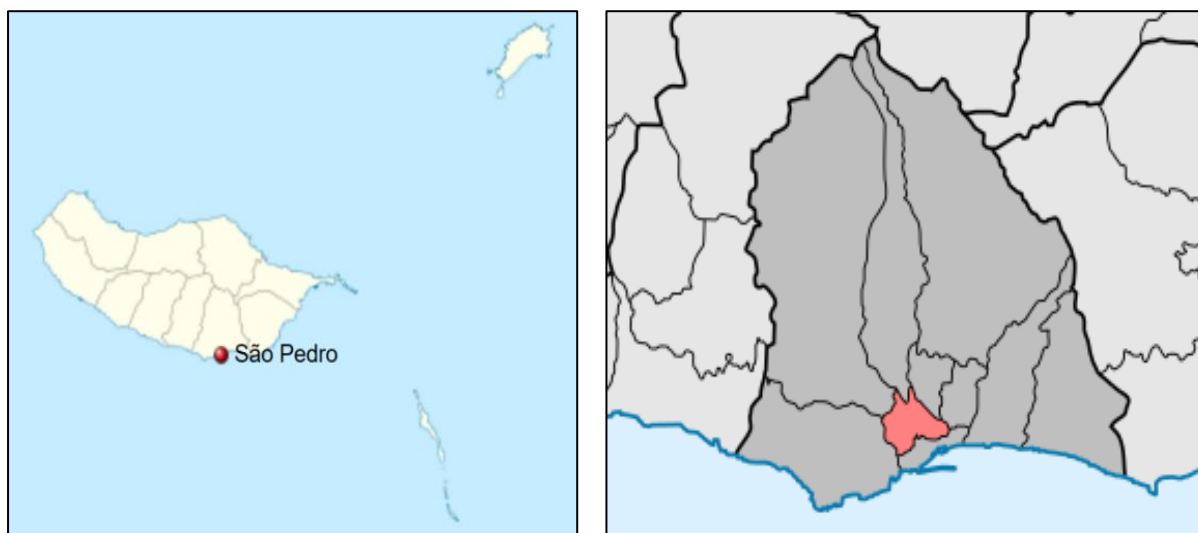
Assim, vislumbra-se a educação de infância como um sistema no qual atuam uma simbiose de fatores, razão pela qual se considera que o educador de infância deverá realizar uma leitura do ambiente em que se encontra, com a finalidade de adequar a sua prática pedagógica às condições existentes e à situação concreta (Zabalza, 1992). Neste seguimento, apresenta-se uma contextualização do ambiente educativo, contemplando uma caracterização quer do meio envolvente e do estabelecimento educativo, quer da sala e do grupo de crianças com o qual se desenvolveu a ação pedagógica.

5.1.1 | Caraterização do Meio¹⁵

O conhecimento do meio envolvente da instituição educativa constitui-se como fundamental para a compreensão de comportamentos, atitudes, motivações, interesses e necessidades das crianças e de toda a comunidade educativa. Então, o Auxílio Maternal do Funchal localiza-se na freguesia de São Pedro, integrada no concelho do Funchal (Figura 17).

Figura 17

Freguesia de São Pedro



Nota. Retirado de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/São_Pedro_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Pedro_(Funchal))

¹⁵ Esta caraterização diz respeito ao ano letivo 2019-2020 e foi realizada por observações, por dados recolhidos na página online da Junta de Freguesia de São Pedro, bem como pela análise do Projeto Educativo do Estabelecimento (2017-2021).

De acordo com os últimos dados do Instituto Nacional de Estatística, referentes aos Censos de 2011, a freguesia de São Pedro é habitada por 7273 pessoas (6.50% dos habitantes do concelho), sendo que 21.55% têm mais de 65 anos e 13.05% são crianças ou adolescentes.

A freguesia de São Pedro é uma das 10 freguesias do Funchal, correspondendo a 1.96% do território do concelho. Apresenta uma área aproximada de 1.49 km², fazendo fronteira com as freguesias do Imaculado Conceição de Maria, de São Martinho, de São Roque, de Santo António, de Santa Luzia e da Sé. Assim sendo, a própria instituição educativa situa-se no limiar entre as freguesias de São Pedro e São Roque, razão pela qual alguns dos recursos próximos pertencem já à freguesia de São Roque.

O estabelecimento educativo está centrado numa zona urbana (Figura 18), na qual podemos encontrar complexos habitacionais e vários espaços de pequeno comércio. Imediatamente em frente da entrada principal da instituição, situam-se a Fortaleza de São João Baptista do Pico e a Junta de Freguesia de São Pedro.

Figura 18

Localização do Auxílio Maternal do Funchal



Na proximidade do Auxílio Maternal do Funchal, são diversos os locais de interesse e utilidade pública existentes, apresentando-se, no Quadro 1, da página 56, uma compilação destes recursos agrupados por interesses.

Quadro 1

Alguns recursos existentes na proximidade do Auxílio Maternal do Funchal

Instituições Educativas	Centro Infantil/Escola Maria Eugénia de Canavial Externato da Apresentação de Maria Externato de São João Externato Júlio Dinis Hospício Princesa Dona Amélia Infantário Dona Olga de Brito Universidade da Madeira
Instituições de Interesse Histórico e Turístico	Casa Museu Frederico Freitas Centro Cívico e Cultural - Memórias de João Carlos Nunes Abreu Colégio dos Jesuítas Convento de Santa Clara Igreja de São Pedro Museu da Quinta das Cruzes Museu de História Natural do Funchal
Instituições Culturais	Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira Biblioteca Municipal do Funchal
Recursos Desportivos	Piscinas Olímpicas da Penteada
Espaços verdes	Jardim da Fortaleza do Pico Quinta de São Roque (Quinta da Universidade)
Serviços de Caráter Social	<i>Achada Fisioclinic</i> Centro Comunitário dos Viveiros Farmácias Supermercado e minimercados

O meio envolvente da instituição é, certamente, rico de potencialidades educativas e formativas, permitindo que a aprendizagem se amplie além dos espaços do estabelecimento educativo. Nessa mesma linha de pensamento, também a própria instituição contribui para enriquecer o meio.

5.1.2 | Caraterização do Estabelecimento Educativo¹⁶

A instituição educativa afeta, vinculadamente, o trabalho que o educador de infância desenvolve com o seu grupo de crianças e com as famílias, interferindo com toda a dinâmica da equipa pedagógica (Silva et al., 2016). Com base neste pressuposto, a caraterização do

¹⁶ Esta caraterização diz respeito ao ano letivo de 2019-2020.

estabelecimento educativo culminou num processo descritivo e reflexivo, realizado em cooperação entre as três estagiárias do Auxílio Maternal do Funchal, apresentado na Unidade Curricular de Contextos de Aprendizagem na Educação de Infância¹⁷, pelo que, para o desenvolvimento desta caracterização, foram retiradas e adaptadas informações desse trabalho académico.

O Auxílio Maternal do Funchal é uma Associação de Beneficência, situada na Rua dos Frias n.º 55, sendo gerida e administrada por uma Direção Administrativa com Assembleia Geral e Conselho Fiscal. Na realidade, o Auxílio Maternal do Funchal é uma instituição centenária, tendo sido fundada a 4 de julho de 1902, com o objetivo de auxiliar crianças pobres e abandonadas. Em 1973, deixou de funcionar como internato, passando a creche e jardim de infância. Mais tarde, a 13 de setembro de 1996, foi construída uma creche e jardim de infância com todos os requisitos, permanecendo no mesmo edifício até aos dias de hoje (Figura 19).

Figura 19

Estabelecimento Educativo Auxílio Maternal do Funchal



Relativamente aos recursos físicos, o estabelecimento possui um espaço exterior amplo e seguro, protegido por um muro que possibilita que as crianças possam circular sem perigo. O espaço interior subdivide-se em duas grandes áreas, a área da creche e a área do jardim de infância, havendo, todavia, espaços comuns a estas duas valências. Os espaços de que a instituição é detentora estão sucintamente evidenciados no Quadro 2, da página 58. A Figura 20, da mesma página, ilustra alguns destes espaços.

¹⁷ Para Poster “Caraterização do Estabelecimento Educativo Auxílio Maternal do Funchal”, consultar o Apêndice 4.

Quadro 2

Espaços e áreas existentes no Auxílio Maternal do Funchal

Cave	✓ Sala de descanso; ✓ Sala de reuniões pedagógicas; ✓ Sala de arrumos com materiais pedagógicos; ✓ Pequena biblioteca com livros, revistas, CD e DVD variados.	
Rés-do-chão	Valência Creche	Valência Jardim de Infância
	✓ Sete berçários (Lagartinhas, Peixinhos, Joaninhas, Patinhos, Pintainhos, Abelhinhas e Pinguins) com casa de banho interior e acesso a zonas relvadas; ✓ Área coberta para as crianças brincarem livremente, com diversas estruturas lúdicas; ✓ Piscina; ✓ Casa de banho.	✓ Quatro salas de transição (Golfinhos, Cães, Esquilos e Borboletas) com casa de banho interior e acesso a zonas relvadas; ✓ Cacifos das crianças; ✓ Refeitório; ✓ Salão polivalente (com diversas estruturas lúdicas) ✓ “Recreio do Labirinto” (com várias estruturas lúdicas e pneus); ✓ Casa de banho.
	✓ <i>Hall</i> de entrada com: receção; secretaria; e casa de banho para visitantes; ✓ Zona de serviço com: casa de banho para pessoal docente e não docente; cacifos de todo o pessoal docente e não docente; sala com vários materiais de desgaste; cozinha; duas despensas de apoio à cozinha; lavandaria; sala de tratamento da roupa; e terraço; ✓ Berçário em construção (futura Sala das Cegonhas); ✓ Pequeno refeitório para pessoal docente e não docente.	
Piso 1	Valência Creche	Valência Jardim de Infância
		✓ Cinco salas de jardim de infância (Gatos, Coelhinhos, Ursinhos, Bambis e Pandas) com casa de banho interior (à exceção da Sala dos Pandas); ✓ Casa de banho das crianças da Sala dos Pandas; ✓ Cacifos das crianças; ✓ “Recreio da Abóbada” (com diversas estruturas lúdicas e pneus); ✓ Gabinete da Coordenação/Direção.

Figura 20

Alguns espaços do Auxílio Maternal do Funchal

Sabendo que os modelos curriculares ajudam a compreender as lógicas da concepção do ambiente educativo onde nos encontramos, permitindo contextualizar e tornar explícitos “os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação” (Formosinho, 2013, p. 16), apurou-se, através da aplicação de inquéritos, que as educadoras de infância do Auxílio Maternal do Funchal privilegiavam um cruzamento de modelos, priorizando pedagogias mais participativas como a Pedagogia-em-Participação ou o Método Montessori.

O Projeto Educativo do Auxílio Maternal do Funchal, com a temática “Educar para a Saúde”, visava aumentar a literacia em saúde por parte de toda a comunidade educativa. Este tema surgiu tendo em conta a realidade escolar, bem como os interesses e as necessidades das crianças, constituindo-se numa forma de reforçar a relevância de cuidar da saúde desde a infância.

Como prioridades, apontava-se a alimentação, a educação física, a higiene pessoal e o sono, pelo que a instituição se propunha a estimular atitudes e valores promotores de comportamentos saudáveis, evidenciando a importância de hábitos alimentares equilibrados e do exercício físico para a promoção e manutenção da saúde. Ambicionava-se desenvolver e colocar em prática medidas de prevenção, proteção e cuidados com o corpo, tornando a instituição num lugar cada vez mais saudável. Acima de tudo, defendia-se que educação e a saúde deviam ser aliadas.

5.1.3 | Caraterização da Sala: O Espaço e o Tempo na Sala dos Pandas

O espaço pode ser encarado como uma “estrutura de oportunidades”, que tanto pode favorecer como dificultar o processo evolutivo de crescimento de cada criança (Zabalza, 1992, p. 120). Nesse sentido, na educação de infância, o espaço precisa de ser um lugar de bem-estar, alegria e prazer, aberto às vivências e aos interesses das crianças, devendo integrar intencionalidades múltiplas, entre as quais “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11). Afigura-se, então, como sendo de extrema importância explorar e realçar a forma como a Sala dos Pandas estava organizada.

À entrada da Sala dos Pandas, havia dois armários com cacifos que serviam para arrumação dos pertences das crianças (Figura 21, página 60). Os cacifos estavam identificados com o nome de cada criança, de modo a se definirem os espaços de arrumação, ficando os cacifos localizados na parte inferior reservados para guardar os sapatos das crianças, quando

do repouso. Ao lado destes cacifos, encontrava-se um placar com exposição das produções das crianças, sempre em consonância com a época do ano vivenciada.

Figura 21

Cacifos à entrada da Sala dos Pandas



A Sala dos Pandas, na realidade, era a mais recente sala da instituição educativa, cuja abertura surgiu da vontade do estabelecimento ambicionar aceitar mais crianças na sua família. Por essa razão, era uma sala de reduzidas dimensões e em forma retangular, o que, por vezes, dificultava uma boa organização do espaço pedagógico, na medida em que era um fator impeditivo de uma gestão flexível e dinâmica do espaço. Acentua-se, assim, a importância de haver uma reflexão continuada acerca da funcionalidade e adequação dos espaços, de modo a permitir alterações da sua organização em função das necessidades do grupo (Silva et al., 2016).

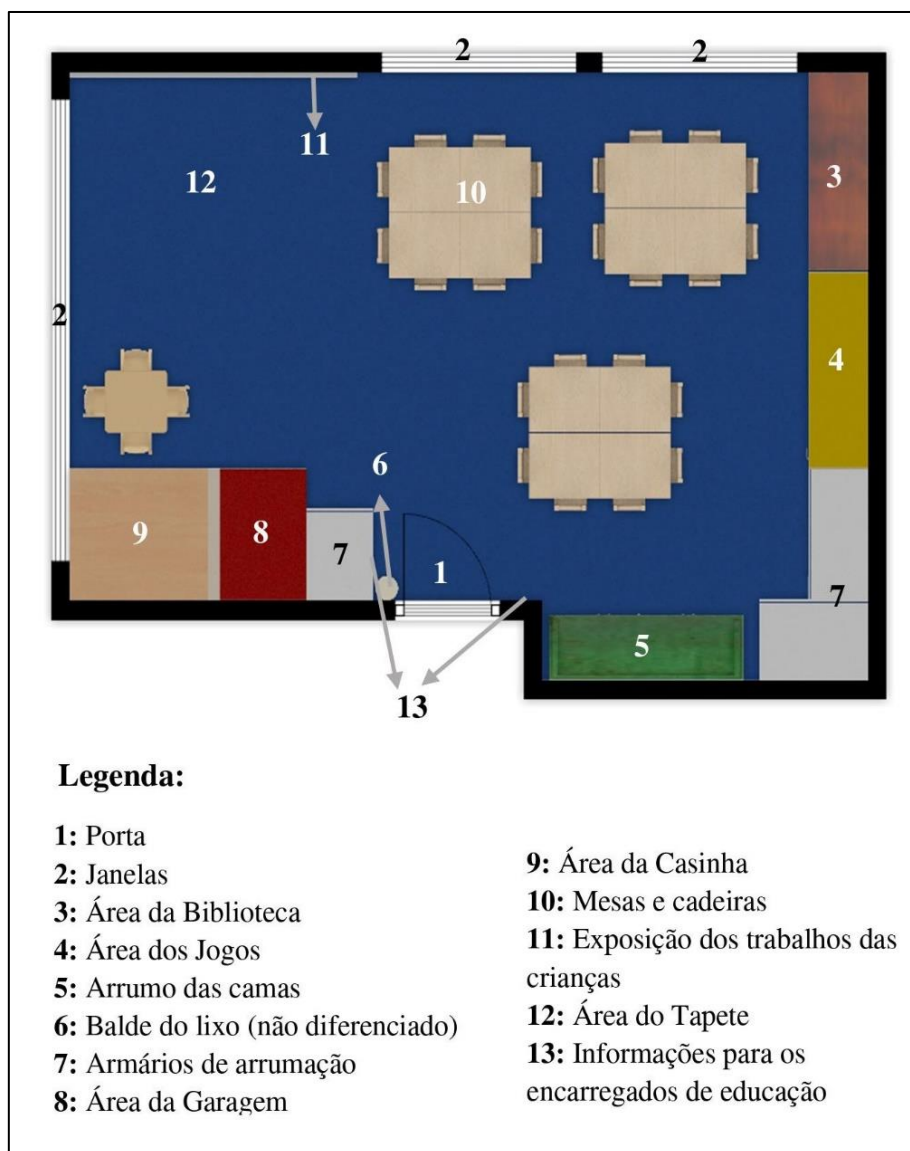
A Sala dos Pandas era um espaço luminoso, seguro e organizado, que evidenciava uma organização por áreas diferenciadas de atividade. Em paralelo com Hohmann e Weikart (1997), as áreas da sala deverão ser definidas em concordância com os interesses das crianças, contudo, ainda que as áreas de interesse da Sala dos Pandas tivessem sido pré-estabelecidas pela instituição, era notório que as crianças se sentiam felizes nos seus momentos de brincadeiras livres.

Esta dinâmica espacial ia ao encontro do currículo *High Scope*, que pressupõe que a organização da sala por áreas é uma condição necessária para que a criança possa viver e experienciar papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação, no seio de uma vivência alargada da realidade (Oliveira-Formosinho, 2013). Desta forma, a livre movimentação das crianças pela sala e a oportunidade de tomarem as suas próprias opções e

fazerem escolhas estavam asseguradas, promovendo a participação e o envolvimento em atividades que iam ao encontro dos seus interesses (Hohmann et al., 1995; Kramer, 1997).

Figura 22

Planta da Sala dos Pandas



Analisando em pormenor, havia quatro áreas de interesse nas quais as crianças podiam vivenciar as suas brincadeiras autónomas - Casinha, Garagem, Biblioteca e Jogos (Quadro 3, página 62) -, além das áreas do tapete e das mesas, que dispunham de uma multiplicidade de materiais fundamentais à existência de uma mediação pedagógica entre o educador e as crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018).

Quadro 3

Materiais das áreas de interesse na Sala dos Pandas

Área de Interesse	Síntese dos Materiais Disponibilizados
Casinha	• Bonecas de vários tamanhos; • Mobiliário de cozinha e quarto de faz-de-conta; • Eletrodomésticos de faz-de-conta; • Adereços e objetos variados; • Pequenos brinquedos diversos.
Garagem	• Camiões, carros, helicópteros, aviões, barcos de brincar de vários tamanhos; • Estrutura de plástico tipo pista de corrida; • Autocolante no chão representativo de uma estrada.
Biblioteca	• Livros de literatura infantil e revistas variadas.
Jogos	• Puzzles; • Cartas e dominó; • Jogos de encaixe, de construção, de memória e de associação; • Jogos de alfabetização; • Jogos matemáticos e de contagem.

A Área da Casinha (Figura 23) era a área predileta das crianças da Sala dos Pandas, dado que era nesta área que o grupo brincava afincadamente ao faz-de-conta. As crianças atribuíam uma multiplicidade de significados aos espaços e aos objetos, sendo, nessa linha de pensamento, a área representativa do jogo dramático. Na área da casinha, as crianças imitavam ações e vivenciavam papéis, realizando várias brincadeiras livres de caráter individual e/ou coletivo, e recriando histórias e diversas situações.

Figura 23

Área da Casinha



A Área da Garagem (Figura 24) era, igualmente, uma área onde as crianças desenvolviam as suas atividades de faz-de-conta, constituindo-se num espaço facilitador e promotor de interações e de comunicação entre o grupo, que apelava à criatividade e à imaginação. Desse modo, pelo facto de as áreas de interesse da casinha e da garagem serem duas áreas direccionadas a brincadeiras mais dinâmicas e a atividades de faz-de-conta, encontravam-se lado a lado na Sala dos Pandas.

Figura 24

Área da Garagem



A Área da Biblioteca apelava mais à calma e à concentração. Dadas as reduzidas dimensões da sala, este espaço confinava-se a um conjunto de estantes, pelo que as crianças seleccionavam os livros e consultavam-nos nas mesas. No entanto, realça-se que todos os livros estavam ao acesso das crianças, sendo livres de escolherem os livros que queriam consultar, através dos quais inventavam as mais variadas histórias em concordância com as imagens que visualizavam.

A Área dos Jogos funcionava de maneira similar à Área da Biblioteca. As crianças exploravam e manipulavam os jogos nas mesas ou na Área do Tapete, em conjunto com os seus pares. Da mesma forma, as áreas de interesse da Biblioteca e dos Jogos encontravam-se próximas entre si (Figura 25, página 64), e mais distantes das áreas da casinha e da garagem, por serem áreas que se pautavam pela atenção e concentração.

Figura 25*Áreas da Biblioteca e dos Jogos*

A Área do Tapete (Figura 26) destinava-se essencialmente aos diálogos, aos debates, à partilha de ideias e experiências em grande grupo e, ainda, às mais diversas atividades livres e orientadas. Nesta área, e apesar do seu nome, não havia nenhum tapete para as crianças se sentarem, todavia, o chão era revestido por um material isolante térmico, contribuindo para o seu conforto.

Figura 26*Área do Tapete*

Na Sala dos Pandas, havia também um conjunto de 12 mesas e 24 cadeiras, organizadas em três grupos, utilizadas para as demais dinâmicas orientadas e autónomas, individuais ou em grupo. De destacar, do mesmo modo, a área denominada “Os nossos trabalhos”, onde as produções das crianças ficavam expostas na parede. Ao lado desta área, existia um espaço destinado a expor trabalhos acerca das diversas temáticas desenvolvidas com o grupo. De facto, o que estava exposto nas paredes constituía-se numa forma de comunicação, pois representava os processos desenvolvidos, tornando-os visíveis para crianças e adultos (Silva et al., 2016). Desse modo, estes trabalhos expostos revelavam-se de extrema importância para que os pais e famílias pudessem acompanhar as atividades e temáticas desenvolvidas na sala.

Destaca-se que a Sala dos Pandas era a única sala do jardim de infância que não apresentava uma casa de banho no seu interior, no entanto, a casa de banho destinada exclusivamente às crianças deste grupo situava-se imediatamente em frente à sala. Apesar de tudo, este facto não se constituía num fator impeditivo para a realização da higiene, sendo, pelo contrário, estimulador de uma maior autonomia das crianças.

A equipa pedagógica da sala era constituída por três pessoas: uma educadora de infância, com horário semanal de 30 horas letivas e 5 não letivas; e duas auxiliares de ação socioeducativa, com horário rotativo semanal de 37 horas. O facto de a equipa pedagógica trabalhar em conjunto, mantendo uma relação de contínua cooperação, diálogo e troca de informação tornava-se essencial para o bem-estar do grupo.

Em suma, apesar das suas pequenas dimensões, a Sala dos Pandas apresentava-se organizada, possuindo não só uma panóplia de materiais lúdico-didáticos e recursos promotores de variadas competências, como ainda um ambiente relacional positivo.

5.1.3.1 | A Rotina Diária

A rotina diária do grupo da Sala dos Pandas (Quadro 4, página 66) caracterizava-se por possuir momentos de atividades orientadas e pedagógicas, bem como momentos livres quer na sala de atividades, quer noutras áreas do estabelecimento educativo, de modo a estimular o brincar autónomo e o contacto com o exterior. Compreende-se, assim, que, ao longo de um dia no estabelecimento educativo, as crianças da Sala dos Pandas passavam cerca de 2 horas e 30 minutos no espaço exterior (23.3% do tempo diário) e 4 horas e 30 minutos no interior da sala (41.9% do tempo diário), sendo o restante tempo reservado a rotinas de higiene, alimentação e repouso (34.8% do tempo diário). Apesar de tudo, importa realçar que a rotina era dinâmica, variando de acordo com as necessidades, interesses e diferentes ritmos das crianças,

afigurando-se como um elemento fulcral para a promoção da autonomia e responsabilidade de todo o grupo.

Quadro 4

Rotina diária do grupo da Sala dos Pandas

	7h45 - 8h00	Chegada e acolhimento das crianças (recreio)
	8h00 - 9h00	Chegada e acolhimento das crianças (sala)
	9h00 - 9h30	Ida ao recreio
*	9h30 - 10h00	Regresso à sala e reforço (fruta + bolacha); Higiene
*	10h00 - 11h30	Acolhimento (canção dos bons dias); Atividades pedagógicas
*	11h30 - 12h00	Ida ao recreio
*	12h00 - 12h45	Almoço e higiene
*	12h45 - 14h45	Repouso
*	14h45 - 15h00	Levantar e higiene
*	15h00 - 16h00	Atividades orientadas ou livres na sala
*	16h00 - 16h45	Lanche e higiene
	16h45 - 17h00	Início da saída das crianças; Higiene
	17h00 - 17h30	Ida ao recreio e reforço (fruta/pão)
	17h30 - 18h00	Regresso à sala e higiene
	18h00 - 18h30	Ida ao recreio
	18h30 (tolerância até 18h45)	Encerramento da instituição

* Momentos vivenciados na atuação como estagiária (Horário: 9h30-13h00; 15h00-16h30)

Acima de tudo, a rotina deverá ser pedagógica, prevendo e organizando um tempo estruturado e flexível para diferentes momentos, permitindo que a criança, progressivamente, se vá apropriando de referências temporais representativas de bases para a compreensão do tempo (Silva et al., 2016). De facto, ter consciência da rotina diária da sala é essencial, dado que saber o que esperar em cada parte do dia “ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 225). A este nível, era notório que o grupo de crianças da Sala dos Pandas já estava completamente familiarizado com a sua rotina diária, apresentando-se consciente dos vários momentos do dia.

No que concerne às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), as crianças beneficiavam de 30 minutos semanais de Educação Física e de Expressão Musical e Dramática.

Já considerando o conjunto de AEC facultativas, nas quais as crianças se podiam inscrever de acordo com os seus interesses, havia sete atividades diferentes à escolha (Iniciação à Informática, Karaté, Futebol, Natação, Iniciação ao Inglês, Dança e Yoga para Crianças). Nesse sentido, o horário das AEC da Sala dos Pandas está elucidado no Quadro 5.

Quadro 5

Horário das AEC da Sala dos Pandas

dia turno	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Iniciação à Informática 9h00-9h30	Futebol 9h30-10h20	Educação Física 9h00-9h30	Iniciação ao Inglês 9h00-10h00	Expressão Musical e Dramática 9h00-9h30
Tarde	Karatê 15h00-15h50	Natação 15h00-16h00		Dança 15h30-16h15	Yoga para crianças 15h00-15h45

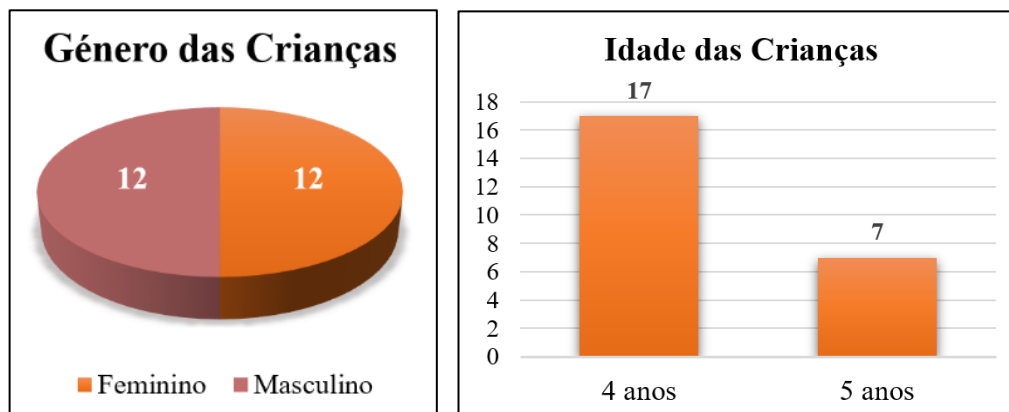
Legenda: ■ AEC para todo o grupo

■ AEC facultativas, mediante pagamento mensal

5.1.4 | As Crianças da Sala dos Pandas: Caracterização do Grupo

A caracterização do grupo de crianças da Sala dos Pandas foi efetuada com base numa triangulação de dados recolhidos ao longo da prática pedagógica, quer através da observação participante (tanto do brincar, como das atividades orientadas), quer por meio de conversas com a educadora cooperante e com as crianças.

Desse modo, o grupo da Sala dos Pandas era constituído por 24 crianças em igual número de género feminino e masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos à data da realização do estágio (Figura 27, página 68). Assim, todas as crianças eram nascidas entre os anos civis de 2014 e 2015, sendo que sete das crianças, no ano letivo de 2020-2021, transitariam para o 1.º CEB.

Figura 27*Idade e género das crianças da Sala dos Pandas*

Atentando na naturalidade, 22 crianças haviam nascido em Portugal e duas na Venezuela. Ainda assim, das 22 crianças nascidas em Portugal, três possuíam pais com nacionalidade venezuelana, o que implicava que cinco das crianças da Sala dos Pandas contactassem com hábitos, costumes e tradições diferentes dos da maioria do grupo.

Neste seguimento, o grupo de crianças da Sala dos Pandas era extremamente dinâmico e afetuoso. As crianças irradiavam imaginação e um pensamento baseado na fantasia, típico do estágio pré-operatório de Piaget (Tavares et al., 2007), revelando uma enorme vontade de aprender e um ímpeto de saber cada vez mais sobre o mundo que as rodeava.

Apesar de ser um grupo que participava ativamente e com entusiasmo nas atividades propostas, a sua capacidade de atenção revelava-se muito reduzida, pelo que era essencial promover atividades em que as crianças não fossem meras ouvintes, de forma a que realmente se envolvessem na vida da sala, aprendendo através das suas próprias experiências.

Nesta abordagem, sendo as Áreas de Conteúdo os “fundamentos e princípios para toda a educação de infância” (Silva et al., 2016, p. 6), caracterizou-se o grupo da Sala dos Pandas em consonância com as diferentes áreas e domínios das OCEPE (2016), com vista a identificar as principais competências adquiridas pelas crianças, bem como os aspetos que precisariam de ser mais trabalhados. Então, o Quadro 6, da página 69, evidencia essa caracterização, tendo por base os momentos vivenciados em contexto de estágio.

Quadro 6

Caraterização das crianças da Sala dos Pandas

Área de Conteúdo	Caraterização
Área de Formação Pessoal e Social	- As crianças expressavam as suas necessidades, emoções e sentimentos; - As crianças eram curiosas, envolvendo-se positiva e afincadamente nos diálogos e atividades; - 17 crianças tinham grande autonomia, sabendo cuidar de si e zelando pela sua segurança e bem-estar; - O grupo evidenciava dificuldades em resolver de forma autónoma os conflitos entre pares, havendo, muitas vezes, a necessidade de os adultos orientarem esse processo de resolução; - 15 crianças cooperavam entre si, mantendo numa atitude de entreatajuda; - As crianças aceitavam a diversidade e as diferenças, vendo-as como um fator enriquecedor da vida em sociedade; - O grupo encontrava-se em fase de construção do seu espírito crítico, sendo que 5 crianças revelavam já capacidade de se posicionar criticamente relativamente a um assunto.
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Física: - Todas as crianças demonstravam um enorme gosto pelas atividades físicas, dominando movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios e revelando uma grande destreza física; - As crianças compreendiam e cumpriam as regras dos jogos; - As crianças cooperavam umas com as outras em situações de jogo, envolvendo-se em trabalho de equipa; - 20 crianças aceitavam a situação de perder. Domínio da Educação Artística: - 8 crianças revelavam um enorme gosto pelas Artes Visuais; - As crianças expressavam-se através de expressões plásticas, transparecendo as suas emoções e sentimentos; - As crianças representavam e recriavam plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais e diferentes meios de expressão; - O grupo utilizava e recriava o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos; - O grupo inventava e representava personagens por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas; - As crianças cantavam canções com algum controlo da melodia, apresentando algumas dificuldades na estrutura rítmica e pulsação. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: - 23 crianças ouviam os outros e respondia adequadamente; - O grupo utilizava naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções;

	- 17 crianças elaboravam frases com estruturas cada vez mais complexas, expressando-se com fluência; - 4 crianças apresentavam dificuldades na dicção e fluência do discurso, sendo que 2 se encontravam a frequentar a terapia da fala; - A maior parte do grupo (14 crianças) apresentava um leque vocabular rico; - O grupo tinha consciência dos segmentos orais que constituíam uma palavra; - O grupo demonstrava um enorme interesse por histórias; - 14 crianças apresentavam grande vontade de aprender a ler e a escrever, conseguindo estabelecer relações entre a mensagem escrita e a oral. Domínio da Matemática: - As crianças possuíam noções matemáticas bem solidificadas no que concerne à identificação de quantidades; - As crianças conheciam a sequência dos números, embora persistissem algumas dificuldades na associação a algarismos; - O grupo interpretava com facilidade gráficos e tabelas simples.
Área de Conhecimento do Mundo	- 22 crianças evidenciavam vontade e curiosidade de conhecer e interpretar o mundo que as rodeava; - As crianças interagiam, brincavam e exploravam os espaços, objetos e materiais, demonstrando vontade de enriquecer os seus conhecimentos; - As crianças demonstravam uma enorme vontade e gosto em partilhar ideias sobre como se processavam algumas transformações naturais; - O grupo reconhecia e respeitava a diversidade cultural; - As crianças evidenciavam uma panóplia de conhecimentos prévios acerca do mundo natural e social.

Ainda assim, sabe-se que o desenvolvimento infantil não pode ser analisado sob padrões rígidos, embora existam marcos do desenvolvimento, que “correspondem à aquisição de competências importantes nos diversos domínios” (Leitão, 2018, p. 33). No Quadro 7, da página 71, é possível apurar quais as principais características desenvolvimentais das crianças com idades de 4 e 5 anos, a nível motor, cognitivo, social e emocional e da linguagem e comunicação.

Quadro 7

Caraterísticas desenvolvimentais da faixa etária dos 4 e 5 anos

	Desenvolvimento Motor	Desenvolvimento Cognitivo	Desenvolvimento Social e Emocional	Desenvolvimento Linguagem e Comunicação
4 anos	- Sustém-se num pé por mais de dois segundos - Apanha uma bola	- Nomeia algumas cores e números - Compreende a ideia de contagem - Compreende a ideia de “igual” e “diferente” - Compreende alguns conceitos temporais - Lembra-se de parte de uma história - Resolve problemas simples do quotidiano	- Gosta de fazer coisas novas - Cada vez mais criativo no faz-de-conta - Fala sobre o que gosta e o que lhe interessa - Espera pela sua vez - Brinca com o grupo de pares	- Sabe algumas regras básicas da gramática, como usar corretamente “ele” ou “ela” - Consegue dizer o primeiro e o último nome - Conta histórias
5 anos	- Melhora as capacidades motoras globais - Tem coordenação motora com objetos - Desce escadas com alternância	- Revela atenção mais focada e duradoura - Percebe o conceito de opostos - Atenção mais dirigida à tarefa e com maior durabilidade	- Destrinça entre o real e a fantasia - Mostra preocupação e simpatia para com os outros - Mostra interesses mais específicos	- Tem um discurso inteligível 90/100% - Usa o tempo futuro - Diz o seu nome completo

Nota. Adaptado de Leitão (2018, pp. 39-40).

Com efeito, através da análise das caraterísticas desenvolvimentais marcantes dos 4 e 5 anos de idade, é possível compreender que as crianças da Sala dos Pandas apresentavam um bom desenvolvimento integral, evidenciando níveis de desenvolvimento adequados em todas as dimensões.

Todavia, apesar desta análise do grupo, é necessário ter em conta que cada criança apresentava particularidades específicas, sendo imprescindível olhar para cada criança como

sendo diferente e única, e não apenas como “mais uma” a fazer parte do grupo. Esta ideia de vislumbrar a criança como um “recipiente vazio”, sem quaisquer interesses ou necessidades em particular, é ilustrada por Tonucci (1991) através da ironia e da crítica, na Figura 28.

Figura 28

O primeiro dia de escola... A apresentação



Nota. Retirado de Tonucci (1991, p. 70).

5.1.4.1 | O Contexto Familiar

Compete ao educador de infância “conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças (...), ajustando e reformulando a sua ação” (Silva et al., 2016, p. 19). Por certo, o desenvolvimento infantil e os conhecimentos que as crianças constroem estão intimamente ligados com o meio socioeconómico e cultural onde se inserem, além de que os hábitos, costumes e valores presentes no contexto familiar interferem na perceção que a criança tem do mundo. Torna-se, então, necessário olhar para as crianças como “seres sociais” (Kramer, 1997).

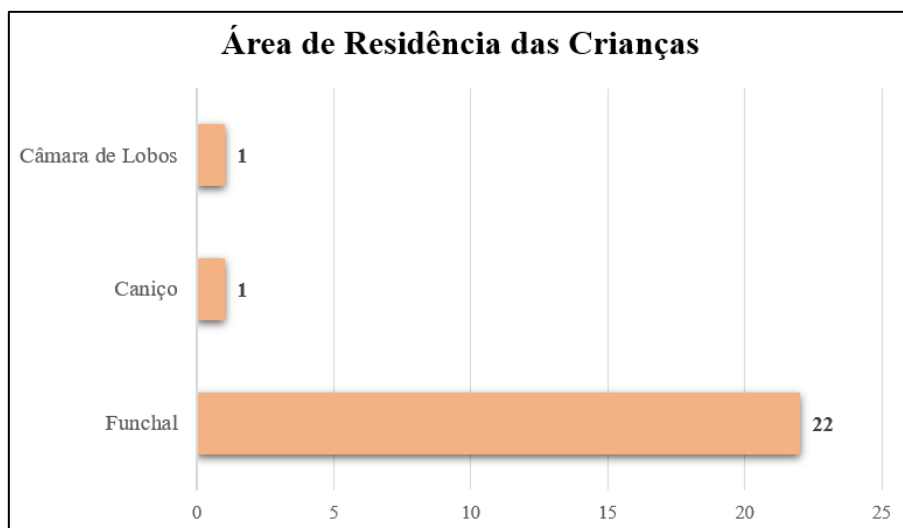
Nesse seguimento, procurou-se recolher e analisar dados sobre as famílias (residência, níveis de escolaridade e ocupações profissionais) das crianças da Sala dos Pandas, de modo a saber mais sobre os contextos familiares do grupo.

A maioria das crianças (22 crianças) habitava no Funchal, havendo apenas duas crianças que residiam noutros concelhos (Figura 29, página 73). Tal implicava que as deslocações até ao estabelecimento de educação não fossem muito longas. Algumas das

crianças, inclusivamente, deslocavam-se a pé até à instituição educativa, pois moravam nos seus arredores.

Figura 29

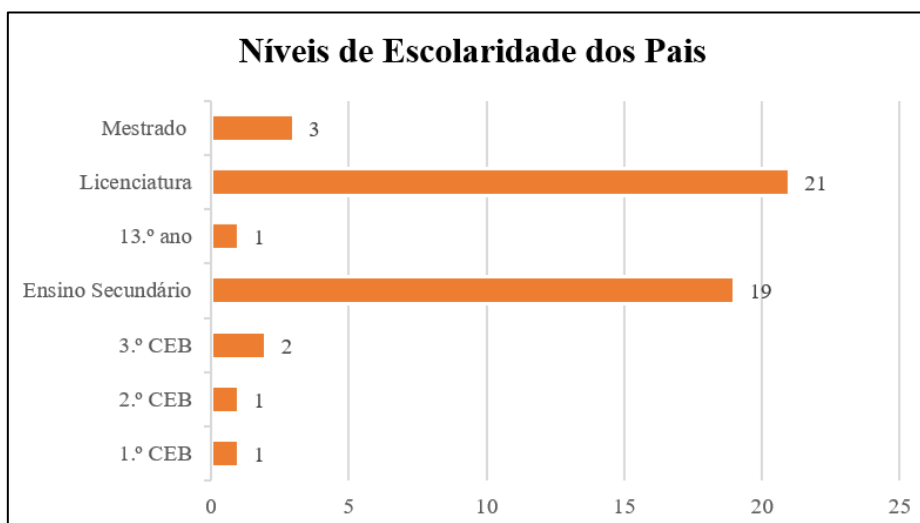
Área de residência das crianças e famílias da Sala dos Pandas



Relativamente aos níveis de escolaridade dos pais das crianças da Sala dos Pandas, através da análise da Figura 30, constatou-se que metade dos pais (24) apresentava formação académica superior e, por outro lado, apenas quatro pais não completaram o ensino secundário.

Figura 30

Níveis de escolaridade dos pais das crianças da Sala dos Pandas



Considerou-se ainda pertinente recolher dados relativos às ocupações profissionais (Quadro 8), no sentido em que estas informações revelaram alguns dos recursos e das experiências a que as crianças podiam aceder no seio dos seus quadros familiares.

Quadro 8

Ocupações profissionais dos pais das crianças da Sala dos Pandas

Administração	2	Mecânico	1
Advogado	1	Médico	1
Ajudante de Lar de Idosos	1	Médico Dentista	3
Animador Sociocultural	1	Mestre de Obras	1
Assistente imobiliário	2	Motorista	1
Assistente Técnico	1	Motorista de Automóveis	1
Cardiopneumologista	1	Pesados de Passageiros	1
Chefe de Sala	1	Pasteleiro	1
Comerciante	4	Professor	2
Contabilista	2	Programador	1
Economista	1	Psicólogo	3
Embalador	1	Rececionista	1
Empresário	1	Secretário de Administração	1
Engenheiro Civil	1	Técnico de Assistência em Escala	2
Escritório	1	Técnico de Notariado	1
Gerente de Hotel	1	Técnico de Peças	1
Gestor	1	Técnico Superior de Saúde	1
Guia de Montanha	1	Vendedor	1
Informático	1		

Os pais e famílias das crianças da Sala dos Pandas apresentavam alguma dificuldade em participar diretamente na vida do estabelecimento educativo. Apesar de tudo, procuravam sempre informar-se sobre o crescimento, desenvolvimento e evolução pedagógica dos educandos, demonstrando interesse pelas atividades desenvolvidas e assuntos abordados na sala. Além disso, era notório o apoio em casa, no sentido em que as famílias revelaram sempre entusiasmo e vontade em participar nas tarefas e atividades propostas, no decorrer do estágio.

5.2 | Projeto de Investigação-Ação

O projeto de I-A que se apresenta decorreu ao longo das 9 semanas de ação pedagógica na Sala dos Pandas. Como tal, teve-se em consideração o conjunto de fases, em constante interconexão, que a I-A abarca. O Quadro 9, da página 75, representa o cronograma do projeto¹⁸, que possibilita o acompanhamento das distintas fases, ao longo da *praxis*.

¹⁸ A semana assinalada a cinzento, no cronograma, refere-se a uma semana do mês de novembro em que não houve prática pedagógica.

Quadro 9*Cronograma das fases do projeto*

CRONOGRAMA											
FASES	PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO									
		OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO	
		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										

5.2.1 | Enquadramento do Problema

Aquando da observação participante, na primeira semana de prática, um dos primeiros aspetos que captou a minha atenção foi o facto de a Sala dos Pandas ser uma sala em forma retangular e de muito pequenas dimensões. Todavia, a sala estava organizada e dividida por áreas de interesse da melhor forma possível, pelo que uma reorganização da sala não iria solucionar este problema. Ainda assim, a disposição das mesas não permitia que as crianças comunicassem entre si, quebrando a existência de um clima social positivo.

Procurando contrariar a situação observada, a disposição inicial das mesas foi modificada, no âmbito de um trabalho a ser realizado numa dinâmica de aprendizagem cooperativa, na segunda semana de intervenção (Figura 31, página 76), sendo que:

o facto de, em conjunto com a educadora cooperante, ter conseguido modificar a disposição das mesas foi muito benéfico e certamente que contribuirá para a evolução de comportamentos de colaboração e entreaajuda entre as crianças, contribuindo para uma convivência democrática.

Diário de Bordo PP I, 21 de outubro de 2019

Figura 31*Disposição das mesas na Sala dos Pandas*

A nova disposição destacava-se, assim, pela criação um clima comunicacional muito mais propício, corroborando o que defendem Teixeira e Reis (2012), ao afirmarem que a forma como as crianças estão dispostas nas mesas é um fator determinante dos padrões de comunicação e das relações interpessoais na sala. Por certo, destaca-se este momento, pois foi a partir daqui que a temática da cidadania e das relações democráticas começou a despontar, a par e passo com a observação, que possibilitou caracterizar a situação educativa, em prol da seleção de estratégias adequadas aos objetivos que se visavam alcançar (Estrela, 1994).

Recorrendo à observação participante e ao diálogo com a educadora cooperante, verificou-se que havia um conjunto de aspetos a melhorar na Sala dos Pandas, relacionados, essencialmente, com a cidadania e a convivência em grupo. Este problema era visível na prática através da constante ocorrência de conflitos verbais e, por vezes, físicos entre as crianças, conflitos estes que se refletiam na forma como as crianças se relacionavam entre si, havendo relações interpessoais menos positivas. Aliado a este aspeto, vigorava, ainda, uma enorme resistência em aceitar e respeitar opiniões divergentes, evidenciando-se, do mesmo modo, dificuldades em tecer uma opinião própria, no sentido em que as crianças eram avidamente influenciadas pelas opiniões dos seus pares.

Neste seguimento, verificavam-se diversas dificuldades de relacionamento, embora as crianças se encontrassem numa fase em que estas dificuldades são normais. Contudo, considerava-se que as crianças necessitavam de se desenvolver não só pessoalmente, como também na vida conjunta da sala.

Deste modo, e tendo em conta todos estes aspetos apontados, selecionou-se a cidadania e as relações democráticas como temática desta I-A. A educadora cooperante concordava afincadamente com o trabalho em torno deste tema, reconhecendo a sua relevância para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Além disso, tendo em conta que havia crianças de diferentes nacionalidades no grupo, era de extrema importância estimular o contacto com outras culturas, com o foco de se promover o respeito e a aceitação das diferenças.

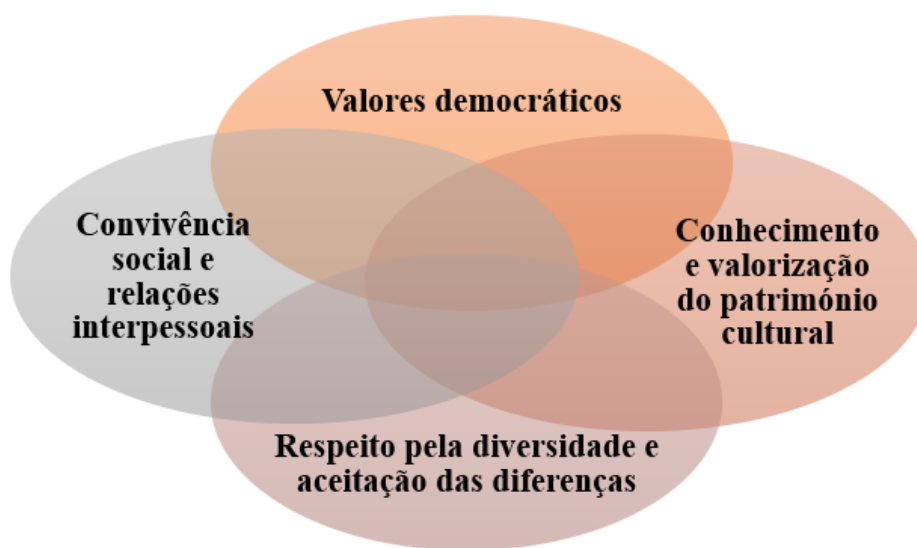
Esta problemática identificada enquadrava-se na Área de Desenvolvimento Pessoal e Social, uma área de conteúdo transversal patente nas OCEPE (2016). Por conseguinte, acreditava-se que a ação e reflexão em torno desta problemática poderia trazer consequências para o bom desenvolvimento das crianças, nomeadamente: aumento da participação na vida do grupo, no seio de uma convivência democrática; respeito pelo outro e pelas suas opiniões; melhoria das relações interpessoais; capacidade de resolução autónoma de conflitos; desenvolvimento do espírito crítico, da opinião própria e da capacidade de argumentação.

5.2.2 | Questão de Investigação

Dada a importância da cidadania e das relações democráticas para a promoção do desenvolvimento de um conjunto de atitudes e valores que favorecessem uma formação harmoniosa da criança, surgiu a questão que desencadeou esta I-A: ***Como pode o grupo de crianças da Sala dos Pandas desenvolver a construção da cidadania e de relações democráticas?***

5.2.3 | Estratégias de Intervenção

Considerando uma estratégia como uma ação intencional que implica a conceção de um modo de agir congruente com os objetivos que se pretendem alcançar, crê-se que só atuando estrategicamente será possível promover a aprendizagem das crianças (Gaspar & Roldão, 2007). Desta feita, ainda que a temática selecionada fosse transversal ao dia-a-dia do grupo, arquitetou-se um conjunto de quatro linhas estratégicas, que se considera que constituem uma rede, dado que estão em constante interdependência (Figura 32, página 78).

Figura 32*Rede de estratégias*

5.2.3.1 | Valores Democráticos

Considerando que a livre expressão da opinião e a liberdade de expressão são direitos patentes na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (2019), respectivamente, nos artigos 12.º e 13.º, esta linha estratégica visava criar um ambiente propício ao desenvolvimento de atitudes e valores conducentes à emergência de um envolvimento das crianças na vida do grupo.

- **Gestão do Acesso às Áreas de Interesse**

Na Sala dos Pandas, a livre movimentação das crianças pelo espaço era algo que não acontecia no início da *praxis*. Na sequência desta constatação, procurou-se implementar um sistema de gestão do espaço pedagógico, que tornasse as crianças mais autónomas, procurando encorajá-las a “descobrir, usar e desenvolver as coisas por elas próprias” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 181). Posto isto, definiu-se um limite máximo de seis crianças por área de interesse (Garagem, Casinha, Biblioteca e Jogos), sendo que cada criança era livre de escolher a área para a qual queria ir, mediante um registo numa tabela de dupla entrada (Figura 33, página 79). Promovia-se, assim, a livre movimentação das crianças pelo espaço, além de se estimular a sua capacidade para tomar decisões e fazer escolhas.

Figura 33*Tabela de dupla entrada*

	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

- **Diálogos em Grande e Pequenos Grupos**

Segundo Sim-Sim (1998, p. 183), “Conversar é uma forma extremamente cooperativa de interagir, na qual ambos os interlocutores devem respeitar um conjunto de princípios que favorecem a eficácia e o sucesso do diálogo”. Nesta linha de pensamento, os diálogos foram uma atividade constante no decorrer da prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento, acima de tudo, do respeito pelo outro e pelas suas opiniões.

Muitas vezes, estes diálogos tinham início por meio de histórias, dado que estas tinham o poder de trazer à tona temáticas e assuntos passíveis de serem debatidos em momentos de diálogo. Em paralelo com Mata (2008a), a leitura de histórias é uma atividade extremamente rica e completa, com grandes faculdades educativas e formativas, sendo indiscutível a importância que representa, potenciando dinâmicas agradáveis de interação e de partilha de ideias, experiências e impressões.

Então, partindo das histórias contadas, de situações vivenciadas pelas crianças ou de temas considerados pertinentes abordar, criavam-se momentos favoráveis ao diálogo que facilitavam uma interação entre as crianças, no seio de um clima em que se desenvolvia: o saber esperar; o saber aceitar opiniões e ideias divergentes; a capacidade de argumentação; e o respeito pelo outro.

- **O Diário da Semana**

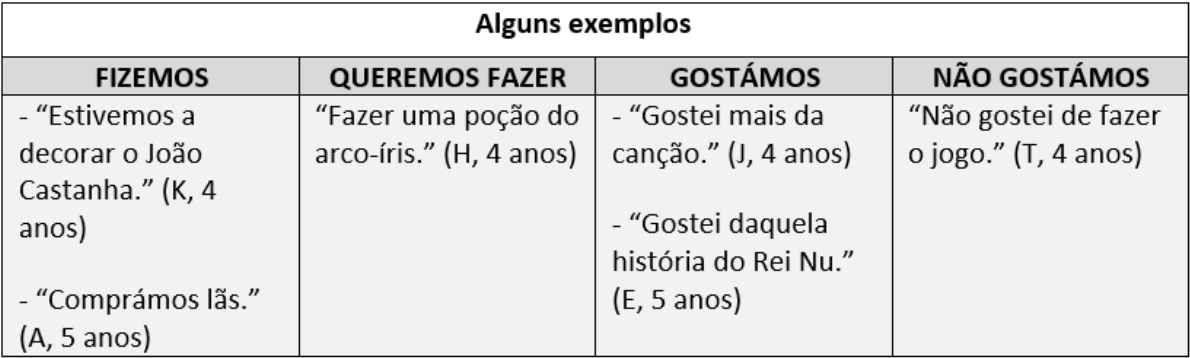
O Diário da Semana¹⁹ consistia num momento de discussão e reflexão, que acontecia todas as quartas-feiras, no qual se partilhavam e trocavam ideias e opiniões. Acabando por se incluir na rotina semanal da Sala dos Pandas, era em grande ou pequenos grupos que as crianças partilhavam o que tinham feito, o que queriam fazer, o que tinham e o que não tinham gostado ao longo da semana, sendo que tudo aquilo que diziam era registado numa tabela e, posteriormente, por elas ilustrado.

No decorrer deste exercício, as crianças sentiam-se escutadas e valorizadas, ficando, sobretudo, fascinadas ao observar que aquilo que diziam era passível de ser transposto para o código da escrita. Neste sentido, todas as crianças do grupo adoravam escrever o seu nome em frente às palavras que tinham proferido, desenvolvendo, assim, a perceção acerca do que é a leitura e a escrita, através da minha mediação, o que se constituía numa alavanca para o desenvolvimento de capacidades e da motivação para o conhecimento da Língua (Oswald, 1997; Mata, 2008a).

Como ilustra a Figura 34, da página 81, estes momentos permitiam criar um clima onde a criança era o centro. O contributo de todas e de cada uma das crianças era de extrema importância, estimulando-se um conjunto de competências, pois, como defendem Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018), é central reconhecer que a criança é um ser competente e apto de transmitir ideias, desejos e interesses, que se poderão constituir como pilares para o desenvolvimento de novas e diferentes atividades. Efetivamente, criar instrumentos em colaboração é “uma expressão de construção de conhecimento social e de iniciação à democracia” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 29).

¹⁹ Que apresentava uma estrutura adaptada de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011).

Exemplo de um Diário da Semana (13 de novembro de 2019)



Com a aproximação do Natal, juntamente com as crianças, através da reutilização de rolos de papel higiénico, criou-se um *Calendário do Advento* para a Sala dos Pandas. Cada criança decorou um rolo de papel, recorrendo a carimbos de cortiça com variadas formas alusivas à época, sendo que, posteriormente, estes rolos foram transformados em pequenas caixas²⁰. O facto de o calendário ter sido construído juntamente com as crianças foi realmente muito benéfico, permitindo o real interiorizar da sua funcionalidade. Por certo, este calendário visava, sobretudo, criar uma atmosfera reflexiva e profícua à interação criança-criança e criança-adulto (Figura 35, página 82).

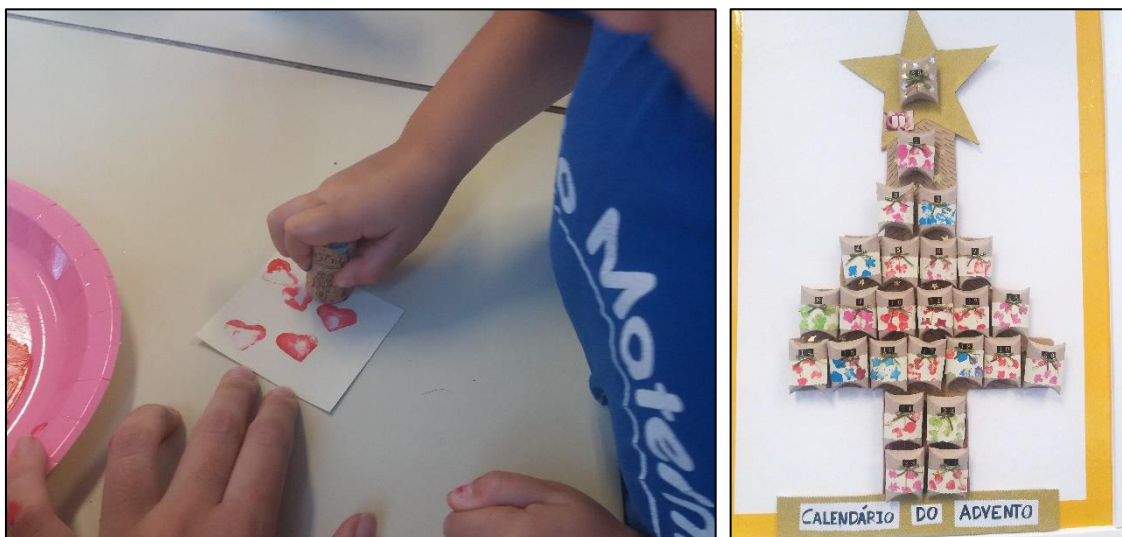
²⁰ Consultar Apêndice 2 | Planificação PP I Semana VI.

(O Calendário do Advento...) – São os dias que faltam... para o Natal. (E, 5 anos)

Diário de Bordo PP I, 27 de novembro de 2019

Figura 35

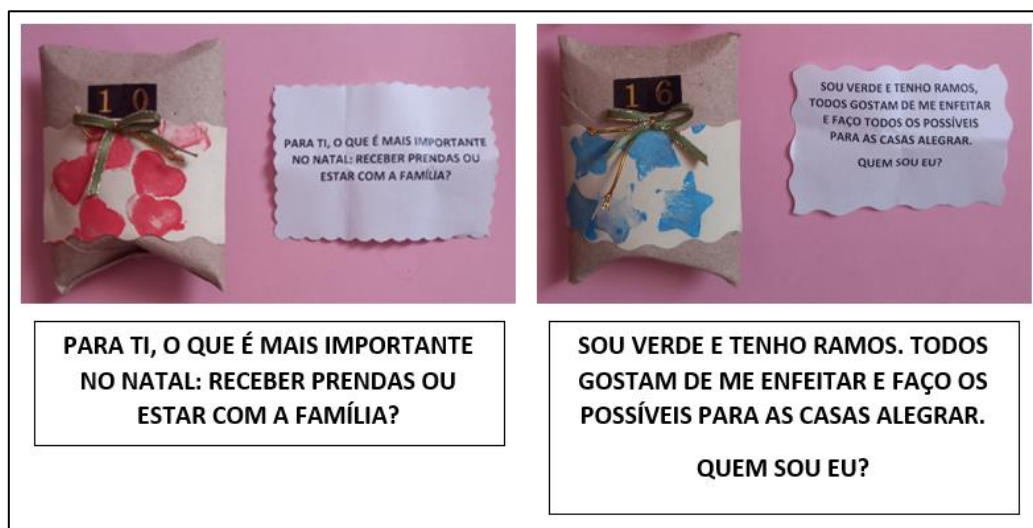
Calendário do Advento da Sala dos Pandas



Em cada dia do mês de dezembro, uma das crianças abria uma das caixas do calendário - a que tinha decorado. Em cada uma das caixas, havia pequenas mensagens ou imagens passíveis de discussão, quando dotadas de um olhar crítico. Havia, além disso, algumas adivinhas e lengalengas alusivas ao Natal, que visavam estimular a troca de opiniões, bem como alavancar o desenvolvimento de competências de oralidade (Figura 36).

Figura 36

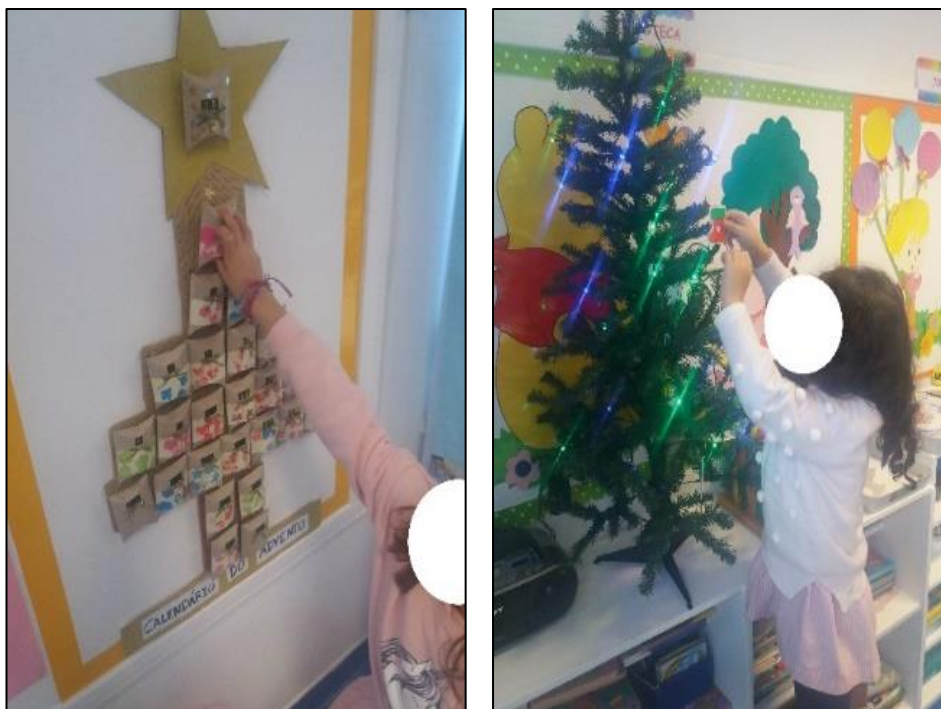
Exemplos de mensagens do Calendário



Realça-se que as caixas continham, igualmente, um pequeno adereço para o pinheiro de Natal. Sempre que uma criança abria o calendário, colocava esse mesmo adereço no pinheiro da sala, visando-se que cada criança desse o seu contributo para a decoração do pinheiro da Sala dos Pandas (Figura 37).

Figura 37

Abertura do Calendário do Advento



5.2.3.2 | Convivência Social e Relações Interpessoais

Para Martins e Mogarro (2010), a convivência social e a regulação das relações interpessoais constituem-se como uma das grandes temáticas a serem trabalhadas no âmbito do tema da cidadania, pelo que foi através da atividade “Um fato para o *João Castanha*” e dos “Monstrinhos da Amizade” que se contribuiu para o trabalho desta temática.

- **Atividade “Um fato para o *João Castanha*”**

Esta atividade²¹ enquadrou-se na semana da celebração do dia de São Martinho, destacando-se que, paralelamente a esta data festiva, estava a ser trabalhada a temática das

²¹ Elucidada no Apêndice 2 | Planificação PP I Semana V.

profissões. Na sequência do conto da história “O Rei Vai Nu”, as crianças foram alfaiates e estilistas por um dia, sendo que, para o efeito, foram divididas em seis grupos, ficando cada grupo incumbido de decorar uma parte do fato do personagem alusivo à época: o *João Castanha*. Para obterem os materiais para a decoração do fato, criou-se uma loja de faz-de-conta, na qual as crianças escolhiam e compravam os materiais pretendidos, tendo sido nesta “loja” que as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar os papéis de vendedor e cliente (Figura 38).

Figura 38

A loja de faz-de-conta



Através da dramatização da compra e venda, as crianças reconheceram a importância das regras cívicas de convivência social (tais como o “bom dia”, o “se faz favor” ou o “obrigado”), fazendo uso delas. Praticaram-se, desta forma, algumas competências do que é ser um bom cidadão, além de se ter promovido uma compreensão acerca do modo como a sociedade se organiza. Ainda que algumas crianças apresentassem já noções bem sólidas do funcionamento da compra e venda, como era o caso do H (4 anos), cujos pais eram comerciantes, a maioria das crianças não estava familiarizada com este conceito, pelo que esta atividade permitiu, certamente, alargar a compreensão acerca do funcionamento da atividade comercial.

– Uma vez um senhor levou uma coisa do meu pai e saiu... sem deixar dinheiro! (H, 4 anos)

Diário de Bordo PP I, 12 de novembro de 2019

Igualmente, apurou-se a capacidade de fazer escolhas de uma forma independente, estimulando-se, também, boas relações interpessoais através do trabalho cooperativo, num clima de entreajuda, em que se apelou à participação, à escuta atenta do outro e à partilha de materiais e ideias (Lopes & Silva, 2008).

Assim sendo, originou-se um único e fantástico produto final, embora contando com a intervenção de cada um dos grupos e, conseqüentemente, de cada uma das crianças, tendo sido esta uma atividade, na qual o grupo se envolveu afincadamente (Figura 39). Sem dúvida, era com um orgulho imenso que olhavam para o *João Castanha* exposto na sala, constituindo-se num símbolo que relembra as regras e as atitudes que haviam sido faladas.

Figura 39

Elaboração do fato para o João Castanha



- **Os “Monstrinhos da Amizade”**

Os “Monstrinhos da Amizade” (Figura 40, página 86) chegaram à Sala dos Pandas como pequenas criaturas divertidas e simpáticas que, no entanto, tinham muito medo de conflitos e barulho²². Desta forma, quando ocorria algum conflito entre as crianças, estas, de uma forma livre e autónoma, poderiam dirigir-se para perto dos monstrinhos para conversarem e se acalmarem. Os “Monstrinhos da Amizade” estavam situados na Área da Biblioteca pelo facto de ser a área da sala que mais apelava à concentração e à calma.

²² Consultar o Apêndice 2 | Planificação PP I Semana VI.

Figura 40*Os Monstrinhos da Amizade*

Acima de tudo, este recurso visava estimular uma resolução autónoma de conflitos, potenciando a construção de boas relações interpessoais. Ainda que as crianças tivessem interiorizado a sua funcionalidade, os “Monstrinhos da Amizade” revelaram não ser adequados às características do grupo, visto que à exceção do dia em que foram apresentados ao grupo, as crianças nunca recorreram a estes monstrinhos para resolverem os seus conflitos de forma independente.

(Os Monstrinhos da Amizade...) – É para conversarmos... e ficarmos mais calmos e amigos... (B, 5 anos)

Diário de Bordo PP I, 25 de novembro de 2019

5.2.3.3 | Conhecimento e Valorização do Património Cultural

Com a ambição de formar cidadãos completos e ativos, torna-se fulcral promover o conhecimento das manifestações do património cultural (Silva et al., 2016). Naturalmente, para conhecermos e começarmos a pensar criticamente sobre aquilo que nos rodeia, primeiramente, temos de conhecer o que nos é próximo. Considerando esta noção, surgiram um conjunto de atividades que permitiram aumentar os conhecimentos e saberes das crianças acerca das tradições e costumes de Natal na Madeira.

Com o foco de explorar as tradições e os hábitos característicos do Natal na Madeira, partiu-se de uma “caça ao tesouro”, realizada no espaço exterior do estabelecimento educativo. Neste plano, no “Recreio da Abóbada”, as crianças encontraram envelopes de diferentes cores.

Após todos os envelopes terem sido encontrados, formaram-se cinco grupos consoante as cores dos envelopes²³.

Nestes envelopes encontrados pelas crianças, estavam peças de puzzle, que, após montados, exibiam imagens de diferentes tradições de Natal madeirenses (Figura 41). Ao visualizarem estas imagens pela primeira vez, as crianças pareciam desconcertadas, não estabelecendo qualquer ligação com a época do Natal. De facto, ainda que as imagens fossem nítidas e correspondessem a fotos do real, as crianças não conseguiram estabelecer qualquer ligação com as suas vivências.

Surgiram respostas como “bolachas” (para as broas de mel), “um bolo de chocolate” (para o bolo de mel) e “relva” (para as searas) que demonstraram um desconhecimento total das tradições madeirenses por parte do grupo.

Diário de Bordo PP I, 26 de novembro de 2019

Figura 41

“Caça ao tesouro” e montagem dos puzzles



Então, através da visualização de vídeos, de imagens e da degustação de comidas típicas, as crianças partiram à descoberta destas tradições, tendo cada grupo, em trabalho cooperativo, criado um cartaz, no qual se colou o puzzle montado. Posteriormente, na

²³ Consultar o Apêndice 2 | Planificação PP I Semana VI.

sequência destas atividades, e dado o interesse revelado pelas crianças, na semana seguinte, procedeu-se à confeção de broas de mel com o grupo, bem como à plantação de searas, com o propósito de se promover o real vivenciar das tradições²⁴ (Figura 42).

Figura 42

Exemplo de cartaz ilustrado pelas crianças, confeção de broas de mel e searas plantadas



Em jeito de conclusão, através destas atividades, as crianças conheceram e vivenciaram os hábitos e tradições do Natal madeirense, tendo-se promovido o conhecimento e valorização do património cultural, cultivando-se valores e atitudes essenciais para a sua defesa.

²⁴ Consultar o Apêndice 2 | Planificação PP I Semana VII.

5.2.3.4 | Respeito pela Diversidade e Aceitação das Diferenças

Promover a reflexão sobre a diversidade cultural é um aspeto vinculadamente presente nas OCEPE (2016), pelo que se procurou potenciar momentos de discussão que despertassem o grupo para este aspeto. Desta feita, o projeto “Um Natal Diferente” foi o maior catalisador de experiências de aprendizagem que rumaram à consciencialização da diversidade que nos envolve.

Com a aproximação da época festiva que é o Natal, ambicionava-se que as crianças da Sala dos Pandas contactassem com tradições e hábitos diferentes dos que se vivem na Madeira. Uma vez que cinco das crianças da Sala dos Pandas apresentavam origens venezuelanas, convidou-se encarregados de educação destas crianças, com a finalidade de virem explicar ao grupo as tradições, hábitos e costumes do Natal na Venezuela.

Estes encarregados de educação deram um contributo de extrema relevância, proporcionando verdadeiros momentos de vivência do espírito do Natal venezuelano. Não só estimularam o contacto com as comidas típicas, explicando, inclusivamente, a sua confeção, como promoveram um contacto com as músicas típicas de Natal na Venezuela. As crianças acompanharam estas canções tradicionais com um chocalho oferecido pelos encarregados de educação e, num momento seguinte, dançaram livremente, num clima de festa.

As crianças estiveram sempre muito atentas, sendo que ficaram particularmente fascinadas com o modo de confeção das *Hallacas*, dado o facto de ser feito com folhas de bananeira.

Diário de Bordo PP I, 3 de dezembro de 2019

Figura 43

Projeto “Um Natal Diferente”



Como agradecimento da vinda dos encarregados de educação à sala, ofereceram-se pequenos saquinhos com broas de mel feitas pelas crianças, simbolizando a importância de saber agradecer. De facto, tornou-se possível quebrar as barreiras da cultura, reconhecendo a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, e interiorizando que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade.

De realçar que na caixa do Calendário do Advento referente a este dia estava uma imagem com a palavra “Respeito”, o que se adequou perfeitamente ao momento de aprendizagem proporcionado, dado que as crianças refletiram sobre a importância de abraçar as diferenças, manifestando atitudes de respeito, tolerância e compreensão (Figura 44).

Figura 44

Imagem do dia 3 do Calendário do Advento



5.2.4 | Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

Uma vez que todo este processo da I-A é descritivo-interpretativo torna-se fulcral entrar nas questões de avaliação do projeto, com o foco de verificar a concretização dos objetivos propostos inicialmente (Máximo-Esteves, 2008).

Tendo em conta a problemática identificada, acredita-se que as estratégias de intervenção e respetivas atividades implementadas foram ao encontro de uma resposta para a questão de investigação. Nesta perspetiva, crê-se que as estratégias de intervenção foram adequadas à questão colocada, dado que através das atividades propostas, as crianças conseguiram adquirir um conjunto de competências que lhes permitiram evoluir como cidadãs ativas.

Comparativamente ao constatado nas primeiras semanas de prática pedagógica, verificou-se um conjunto de melhorias e uma evolução positiva no seio da Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente:

- Aumento da participação das crianças na vida do grupo (ambiente educativo mais centrado nas crianças);
- Evolução da opinião pessoal e do espírito crítico, bem como da capacidade de argumentação;
- Edificação do respeito pelo outro e pelas suas opiniões;
- Uso das regras de convivência social;
- Respeito pelas diferenças, reconhecendo a diversidade como algo que enriquece a vida em sociedade.

Todavia, no que concerne à emergência da capacidade de resolução autónoma de conflitos, não se verificou nenhuma evolução. Continuavam a existir diversos e constantes conflitos entre as crianças, sendo que, no seio destas situações, o primeiro instinto das crianças era sempre dirigir-se para perto de um adulto.

Por esta razão, seria necessário redefinir atividades potenciadoras de uma convivência social e de boas relações interpessoais, considerando, igualmente, a centralidade destes aspetos para a construção da cidadania e de relações democráticas. Iniciar-se-ia, assim, um novo ciclo de I-A, no qual o plano de ação teria de ser revisto.

Não obstante as conclusões tecidas, dado o pouco tempo de prática pedagógica, a avaliação deste projeto torna-se pouco precisa, principalmente levando em consideração que falamos de uma área que deverá ser trabalhada de uma forma sistemática, pelo que era necessária uma continuidade por parte da equipa pedagógica da Sala dos Pandas.

5.3 | Momentos de Aprendizagem

5.3.1 | “Fizemos Poções Mágicas!” (P, 4 anos)

Num mundo que parece cada vez mais cinzento, as cores revelam-se num antídoto que nos possibilita ver o mundo de uma outra perspetiva, de uma perspetiva mais positiva. Então, tendo o outono revelado ser uma estação rica em cores e sabores, partiu-se de uma experiência de confeção de uma salada de frutas²⁵ para promover atividades de aprendizagem significativa na segunda semana de prática, catalisadoras de uma exploração dos elementos expressivos da comunicação visual²⁶.

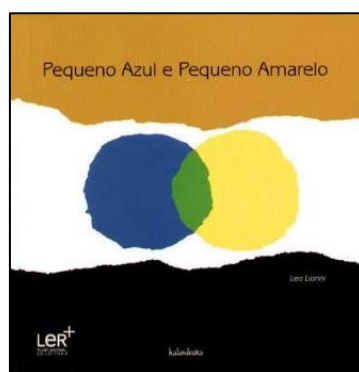
²⁵ Operacionalizada na primeira semana de intervenção – consultar Apêndice 2 | Planificação PP I Semana I.

²⁶ Consultar Apêndice 2 | Planificação PP I Semana II.

Para o efeito, partiu-se da obra literária para a infância *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo* (2008), de Leo Lionni (Figura 45), não só para criar um contexto propício ao desenvolvimento das atividades, como para estimular um clima favorável ao diálogo. Procurando contar a história de uma forma dinâmica e apelativa, recorreu-se a uma apresentação PowerPoint animada, com efeitos sonoros, que certamente captou a atenção das crianças. Contudo, esta apresentação foi exibida através de um computador, tendo o ecrã revelado ser muito pequeno para que todas as crianças visualizassem corretamente a história. Acredita-se, então, que teria sido mais profícuo dividir-se as crianças em grupos, que viriam visualizar a história à vez, ou até mesmo exibir a apresentação PowerPoint no salão polivalente do estabelecimento, que dispunha de um televisor de maiores dimensões.

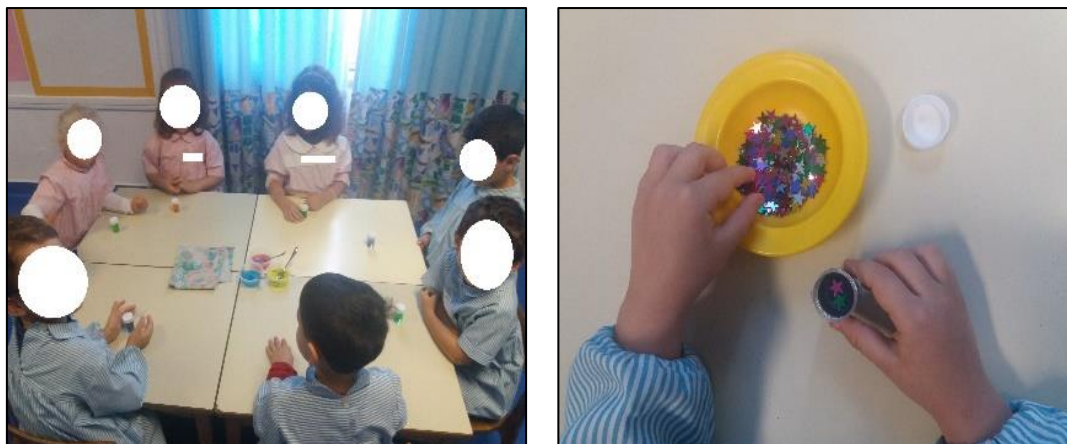
Figura 45

Pequeno Azul e Pequeno Amarelo, de Leo Lionni



Após um diálogo sobre a importância da amizade, a que a própria história apelava, propôs-se a realização de “poções mágicas” coloridas, com a finalidade de as crianças oferecerem a alguém de quem gostassem muito. Não obstante esta intenção, ambicionava-se, igualmente, que as crianças vivenciassem os conceitos de *cor primária* e *cor secundária*.

Então, para a realização destas poções, as crianças dispunham de recipientes com água de três cores diferentes (cores primárias), sendo que cada cor tinha um significado, quando adicionada à poção: o vermelho equivalia a um beijinho; o azul equivalia a um carinho; e o amarelo equivalia a um dia feliz. Neste sentido, as crianças podiam escolher duas cores para sua poção que, quando finalizada, adquiria um determinado simbolismo. Havia também pequenas estrelas brilhantes que podiam ser adicionadas às poções mágicas, de modo a se adicionar um toque de magia a esta atividade (Figura 46, página 93).

Figura 46*Realização das poções mágicas*

Conforme iam criando as suas poções coloridas, as crianças fascinavam-se com as novas cores que se formavam nos seus frascos (Figura 47). De facto, priorizou-se uma aprendizagem ativa, em que o grupo adquiriu consciência de como é possível obter novas cores a partir de outras, por meio da materialização. Considera-se, apesar de tudo, que teria sido extremamente interessante que as crianças tivessem apresentado as suas poções ao restante grupo. Além de partilharem o significado das suas poções, desenvolveriam competências de comunicação e de expressão oral.

- Olha deu roxo! A minha mãe adora roxo! Vai ser para a minha mãe... (H, 4 anos)
- Uau laranja! Amarelo e vermelho! (R, 4 anos)
- Hmm... quero amarelo e azul. Sei que vai dar verde. (V, 4 anos)

Diário de Bordo PP I, 21 de outubro de 2019

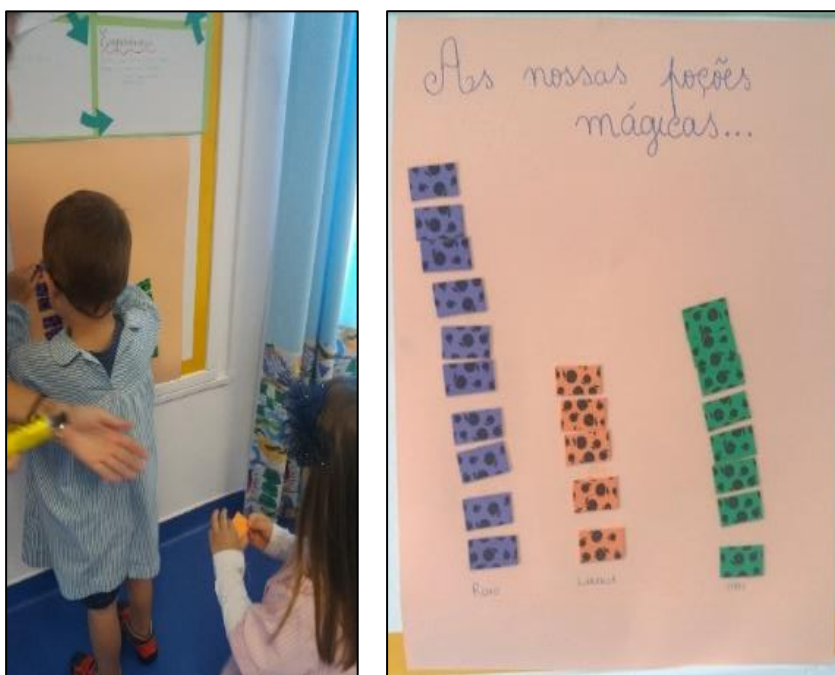
Figura 47*Poções mágicas finalizadas*

Intencionalmente, esta foi uma atividade que exigiu um grande controle da motricidade fina e da coordenação óculo-manual, o que apresenta grande peso no desenvolvimento da criança, no sentido em que possibilita que esta adquira um domínio cada vez maior do seu próprio corpo, alcançando movimentos cada vez mais complexos (Vieira & Condessa, 2017).

Sendo a estatística uma área da Matemática que “proporciona múltiplas ocasiões de desenvolvimento numérico” (Silva et al., 2016, p. 78), partiu-se de uma situação real e vivenciada pelo grupo para promover um momento de recolha, organização e tratamento de dados. Nesse sentido, as crianças construíram um gráfico de barras, tendo por base as cores das suas poções mágicas, sendo que cada criança contribuiu para a realização do gráfico, colando, numa cartolina, um retângulo com a cor correspondente à da sua poção (Figura 48).

Figura 48

Gráfico de barras construído pelas crianças



Após finalizado, procedeu-se à análise do gráfico, realizando-se, do mesmo modo, uma sistematização de como se tinham originado as cores das poções. Com este momento de debate, o grupo compreendeu que o roxo foi a cor da poção que predominou, seguindo-se o verde e, por último, o cor-de-laranja.

– Porque [o roxo] é o mais alto. (C, 5 anos)

Diário de Bordo PP I, 21 de outubro de 2019

No dia a seguir, visando dar sequência à temática das cores, e dadas as condições meteorológicas favoráveis, aproveitou-se as potencialidades do espaço exterior do estabelecimento educativo para a realização do “Jogo Colorido” - um jogo de associação de cores. A este jogo, precedeu-se a exploração da canção “Magia das cores”, canção participante no 17.º Festival da Canção Infantil da Madeira, no sentido em que as crianças cantaram a canção, mimando-a e, posteriormente marcaram a pulsação, recorrendo a pequenos copos de cartão. Isto surgiu em paralelo com os ideais de Willems (1970), que vislumbra o ritmo como o primeiro elemento fundamental da música.

No “Jogo Colorido”, que funcionou numa dinâmica de equipas, a Educação Física esteve vinculadamente presente através de um percurso com movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrios, como a corrida e os saltos a pés juntos (Figura 49). Além do mais, estimulou-se a cooperação entre equipas e o respeito pelas regras, havendo ainda espaço para uma reflexão acerca de *saber perder*.

– Não gostei do jogo lá fora, porque os meninos não ganharam. (H, 4 anos)

“Diário da Semana”, 23 de outubro de 2019

Figura 49

O “Jogo Colorido”



Ainda assim, não obstante o sucesso do jogo, acredita-se que se poderia ter envolvido outra dinâmica. A título de exemplo, poderiam ter-se atribuído pontos às equipas, de modo a que, no final, se pudesse realizar uma contagem, numa articulação com a Matemática.

Efetivamente, as atividades lúdicas oferecem benefícios sociais, afetivos e cognitivos, estando, por isso, profundamente ligadas à aprendizagem. Abrem possibilidades para que as crianças possam “experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos”, sendo verdadeiras aliadas do seu desenvolvimento (Silva & Sarmento, 2017, p. 42).

Assim, esta foi uma semana em que se interligaram diferentes Áreas de Conteúdo, tendo sido entre a literatura, a música, o jogo, o movimento motor e a organização e tratamento de dados que o grupo da Sala dos Pandas vivenciou uma dinâmica de descoberta, envolta num entendimento das cores que integram o nosso mundo.

5.3.2 | “Como é que o Arco-Íris Aparece?” (N, 4 anos; C, 5 anos)

O Diário da Semana, realizado na segunda semana de intervenção, evidenciava um facto muito curioso: absorvidas pelo mundo das cores, todas as crianças que participaram na ilustração desenharam um arco-íris (Figura 50). Considerando que a criança se socorre das Artes Visuais para exprimir e manifestar o que não pode traduzir através expressão verbal (Stern, s.d.), partiu-se deste aspeto para a planificação de atividades da terceira semana de *praxis*, rumo a uma abordagem que se aproximasse do tesouro que são os gostos das crianças²⁷.

Figura 50

Ilustrações no Diário da Semana da segunda semana de intervenção



²⁷ Consultar Apêndice 2 | Planificação PP I Semana III.

Procurando responder aos interesses do grupo, começou-se por ouvir as suas experiências e vivências, no seio de um momento de diálogo sobre o arco-íris, sendo que, posteriormente, se questionou as crianças acerca do que gostariam de saber acerca deste fenómeno natural, tendo surgido alguns comentários que refletiram a curiosidade e a motivação para encontrar respostas.

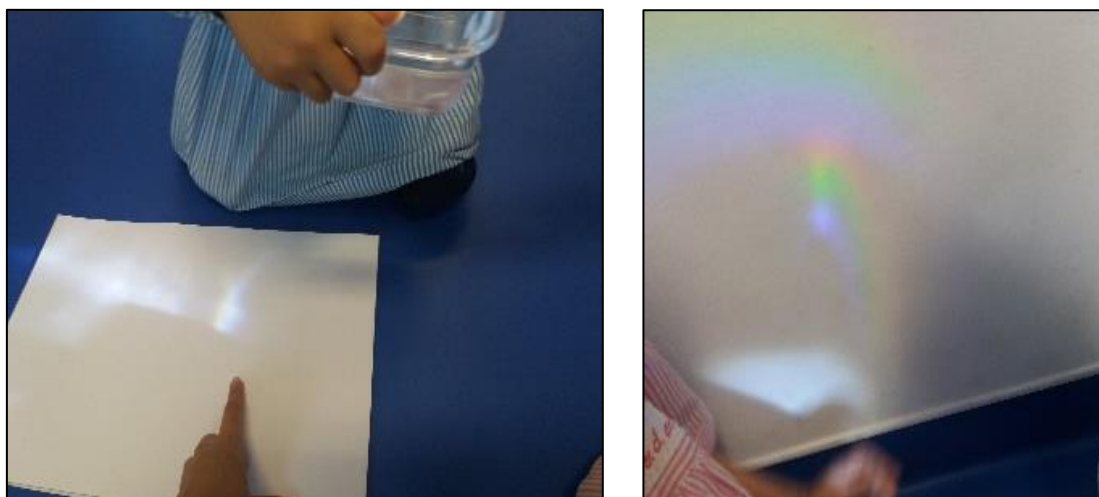
- Como é que o arco-íris aparece? (N, 4 anos; C, 5 anos)
- Gostava de saber como o arco-íris nasce. (O, 4 anos)

Diário de Bordo PP I, 28 de outubro de 2019

Partindo daqui, realizaram-se duas atividades práticas experimentais que fizeram aparecer o arco-íris na Sala dos Pandas, com o objetivo de as crianças procurarem uma resposta às questões colocadas inicialmente. Numa das atividades, recorreu-se à luz solar que entrava na sala e a uma lanterna para provocar o aparecimento do arco-íris através da incidência da luz em recipientes com água. Noutra, as crianças visualizaram o arco-íris com recurso a uma lanterna e a um CD (Figura 51).

Figura 51

O arco-íris na Sala dos Pandas



De facto, é de extrema importância dar valor ao desejo de aprender das crianças, fazendo-as descobrir o prazer de saber mais. Assim, por meio de “atividades científicas”, cuja finalidade assenta em levantar e resolver um problema, torna-se possível que a criança “explore, descubra e fabrique, e adquira conhecimentos que estão ao seu alcance” (Michel & Chauvel, 2006, p. 6).

Vimos o arco-íris com a lanterna e o copo cheio de água. (N, 4 anos)

Vimos como o arco-íris aparece com o Sol e chuva. (B, 5 anos)

Diário da Semana, 30 de outubro de 2019

– Vimos o arco-íris com a lanterna e a coisa das músicas. (O, 4 anos)

Diário de Bordo PP I, 29 de outubro de 2019

Apesar de tudo, a realização destas atividades em grande grupo não foi bem-sucedida. Enquanto um pequeno grupo de crianças realizava as atividades, as restantes ficavam puramente a assistir, o que fez com que a desmotivação comesse a crescer, ficando o grupo muito agitado e desconcentrado, em virtude do “tempo morto”. À luz do defendido por Morgado (2004), que insiste que se devem evitar estes momentos, acredita-se que o mais correto teria sido realizar as atividades em pequenos grupos, enquanto as restantes crianças se envolviam, por exemplo, em momentos de brincadeira livre.

Já no dia seguinte, explorou-se, com as crianças, as cores do arco-íris e a sua ordem, recordando as atividades experimentais realizadas. Para tal, mergulhou-se na aprendizagem de uma adaptação da lengalenga “Lagarto Pintado”, na qual um lagarto muda de cor seguindo a sequência das sete cores do arco-íris. A aprendizagem da lengalenga permitiu uma abordagem lúdica das diferentes cores e da sua sequência. Nesta senda, as lengalengas destacam-se pelo seu enorme valor pedagógico, pois, através da sua memorização e recitação é possível exercitar a receção, produção e criação verbal, que se constituem como meios para o desenvolvimento da consciência linguística (Leal, 2009). Por certo, prova da motivação e criatividade que as lengalengas são capazes de despertar, foram as mais deliciosas explicações que as crianças iam arquitetando para o lagarto ter mudado de cor.

– O lagarto ficou verde porque rebolou na relva! (T, 4 anos)

Diário de Bordo PP I, 29 de outubro de 2019

Aquando da exploração desta temática, surgiu na sala dos Pandas um fenómeno muito interessante: a luz solar, ao incidir nos vidros das janelas da sala, fez com que aparecesse o arco-íris no chão (Figura 52, página 99). A presença deste arco-íris desencadeou um enorme entusiasmo e espanto entre as crianças, que imediatamente se aproximaram na tentativa de “tocar no arco-íris”. De uma forma natural, espontânea e totalmente inesperada tornou-se possível promover um momento de aprendizagem significativa. De facto, “é durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que [a

criança] começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (Martins et al., 2009, p. 12).

Figura 52

O arco-íris no chão da Sala dos Pandas



Ainda no seio do trabalho desta temática, introduziu-se o domínio das Artes Visuais, sendo que, através da técnica da pintura com barbante, cada criança criou o seu próprio arco-íris.

- O meu parece um barco. (Q, 4 anos)
- O meu parece um vulcão! (S, 4 anos)

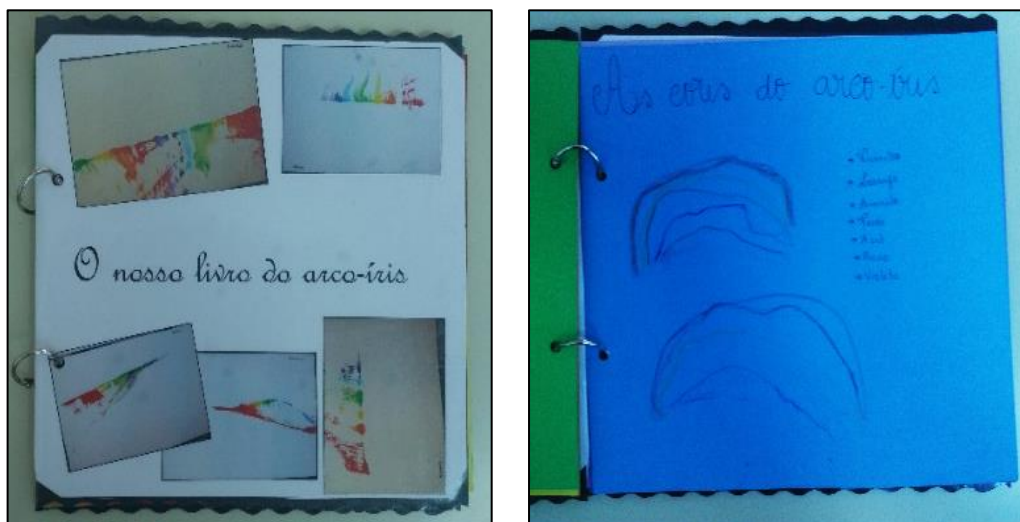
Diário de Bordo PP I, 29 de outubro de 2019

Após finalizarem as suas produções, as crianças exploraram as simetrias entre os arco-íris que criaram nas duas folhas distintas, com recurso a cartolina espelhada (Figura 53, página 100). De um modo regular e num contexto informal, procurou-se que as crianças lidassem com a Matemática, no sentido de interiorizarem a perceção de que esta ciência exata “não é mais do que o nosso olhar organizado sobre o mundo que nos rodeia” (Rangel & Coimbra, 2012, p. 5).

Figura 53*Criação e exploração do arco-íris*

Para complementar a exploração da temática do arco-íris, construiu-se, com as crianças, um livro - *O nosso livro do arco-íris* - que, posteriormente, foi integrado na Área da Biblioteca da sala. Esta prática permitiu que as crianças se apercebessem das características do texto e das suas particularidades, contribuindo para a promoção da apreensão da funcionalidade da escrita (Mata, 2008a). Porém, acredita-se que este momento de aprendizagem poderia ter sido ainda mais autêntico se as crianças tivessem apresentado o livro, a título de exemplo, a outras salas da instituição, partilhando aquilo que aprenderam com outras crianças.

N' *O nosso livro do arco-íris*, constavam todos os assuntos abordados e todas as aprendizagens desenvolvidas em torno da temática, sendo que cada página contava com ilustrações realizadas pelas crianças (Figura 54, página 101). Desta forma, foi o culminar de ricas experiências de aprendizagem conducentes ao desenvolvimento integral das crianças, em que houve um respeito pelos seus interesses e curiosidades.

Figura 54*O nosso livro do arco-íris*

5.3.3 | “Gostava de Fazer um Barquinho.” (M, 4 anos)

Na quarta semana de intervenção, por sugestão da educadora cooperante, surgiu a temática dos meios de transporte, dado que as crianças iriam fazer uma visita de campo ao Aeroporto Internacional da Madeira Cristiano Ronaldo²⁸. Assim sendo, ainda que esta visita não decorresse no período de estágio, era de extrema importância enquadrá-la.

Procurando estabelecer um fio condutor entre as temáticas que tinham vindo a ser exploradas na Sala dos Pandas, partiu-se da obra *A Aventura do Comboio Rodinhas* (2003), de Loredana Fadin – a história de um comboio que, com o passar do tempo, envelhece e perde as suas cores. Não obstante as crianças terem compreendido e interiorizado a mensagem patente na história, esta revelou ter um vocabulário e um enredo demasiado complexo para a sua idade, ainda que se tivesse procurado simplificar alguns vocábulos.

A comprovar este aspeto, seguiu-se uma atividade de reconto da história, na qual as crianças, em grupos de cinco elementos, tinham de organizar, por ordem cronológica, um conjunto de imagens retiradas da história (Figura 55, página 102). Surgiram, de facto, muitas dúvidas entre os grupos que confirmaram a complexidade acrescida da obra, porém, com o meu auxílio e da equipa pedagógica da sala, todas as crianças superaram este desafio. Como tal, crê-se que uma possível alternativa poderia ter sido simplificar a história através da sua

²⁸ Consultar o Apêndice 2 | Planificação PP I Semana IV.

encenação por meio de um teatro de fantoches. Ademais, ao serem utilizadas imagens da própria obra, no teatro, simplificar-se-ia o exercício de ordenação cronológica.

Salienta-se, desta forma, a importância de o educador conhecer as crianças e de saber identificar os seus níveis de desenvolvimento (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018), de modo a que os materiais e atividades se adequem às especificidades do grupo.

Figura 55

Reconto da história

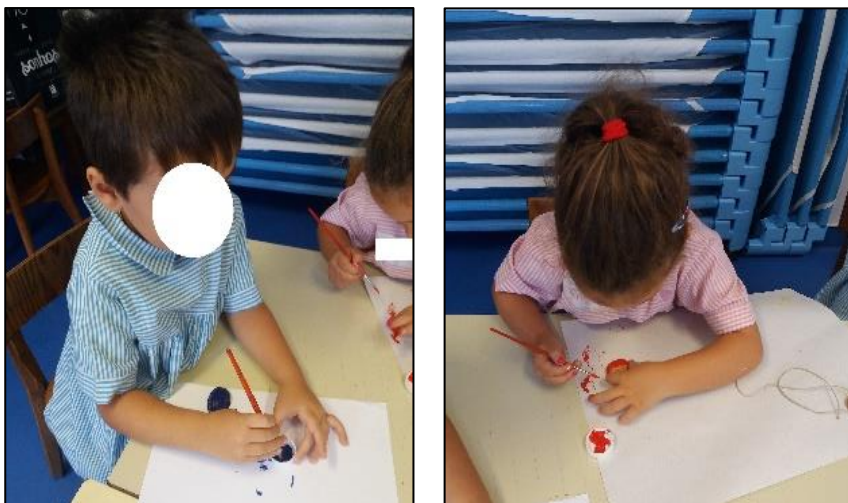


Findada a análise da história, ainda no mesmo dia, partiu-se da sua personagem principal - um comboio - para introduzir a temática dos meios de transporte. Para o efeito, realizou-se o jogo do “Bingo dos Transportes”, mantendo-se os grupos do reconto da história. Através desta dinâmica, as crianças compararam os diferentes meios de transporte, compreendendo que seria possível agrupá-los (formar conjuntos) de acordo com o meio onde se deslocam, potenciando-se, desta forma, um envolvimento da Matemática. Tendo por base o referido critério de agrupamento, as crianças organizaram os meios de transporte patentes no jogo do bingo em três conjuntos - os transportes terrestres, os transportes aéreos e os transportes aquáticos -, sendo que cada criança veio colar a imagem de um meio de transporte num cartaz (Figura 56, página 103).

Figura 56*“Bingo dos Transportes” e cartaz*

No seio da realização do Diário da Semana, na terceira semana de intervenção, a M (4 anos) manifestou interesse em “*fazer um barquinho*”. Este comentário, além de ser extremamente curioso e aliciante, enquadrava-se perfeitamente na temática a ser explorada, pelo que se aproveitou a partilha desta criança para se potenciar uma atividade de construção de um brinquedo, pois, como já dizia Freire (2012, p. 106), “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade* (...) como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”.

Na EPE, as crianças devem capacitar-se para fazer escolhas e tomar decisões de forma independente (Silva et al., 2016). Tendo isto em vista, deu-se, a cada criança, a hipótese de escolher se queria construir um barco ou um paraquedas a partir de cascas de noz, optando pelo brinquedo que queria criar. Para o efeito, em ambas as situações, as crianças começaram por pintar a casca da noz de uma cor à sua escolha (Figura 60, página 104), tendo este momento sido dinamizado com um pequeno grupo de crianças de cada vez, enquanto a educadora cooperante ficava com o grande grupo, a explorar o livro *Coisas que Andam* (2016), de Dawn Sirett.

Figura 57*Pintura das cascas de noz*

Já no dia seguinte, após as cascas de noz secarem, deu-se continuidade à construção dos barcos e dos paraquedas, com recurso a diferentes técnicas das Artes Visuais. De facto, as Artes Visuais, aliadas ao trabalho da motricidade fina, desempenharam um papel central no decorrer de toda esta atividade. A pintura, o desenho e a colagem estiveram marcadamente presentes, permitindo fortalecer uma panóplia de capacidades expressivas e criativas, por meio de experimentações e produções plásticas (Silva et al., 2016).

Conforme os brinquedos iam começando a ganhar corpo, surgiam as mais fantásticas reações, no sentido em que as crianças, espontaneamente, começaram a interagir umas com as outras em busca de momentos de brincadeira, que refletiam o pensamento mágico e a expressão através de contínuas brincadeiras, típicos desta faixa etária, assim como descrito por Tavares et al. (2011).

Este momento em que as crianças montaram os seus brinquedos foi muito interessante. Quando viam o resultado final, ficavam extremamente entusiasmadas e começavam logo a dar vida ao seu objeto, brincando ao faz-de-conta, e revelando uma criatividade e imaginação imensas.

- Acho que o meu vai voar muito alto! (C, 5 anos)
- O meu paraquedas veio do arco-íris. (A, 5 anos)
- O meu é um barco de guerra! (O, 4 anos)
- Somos os dois barcos piratas! Vamos! (I, 4 anos, para G, 4 anos)

Diário de Bordo PP I, 6 de novembro de 2019

Seguidamente, foi momento de colocar os brinquedos contruídos à prova, lançando-se os paraquedas e colocando-se os barcos a flutuar na água. Aquando desta exploração, as crianças ficaram impressionadas com o voo do paraquedas, pelo que se lançou uma casca de noz ao chão ao mesmo tempo, e da mesma altura, que uma das crianças lançava o paraquedas. Ao repararem que a casca de noz chegou muito primeiro, surgiram, de imediato, as primeiras explicações, que deram aso à exploração desta questão (Figura 58).

– É por causa do papel... e do ar! (C, 5 anos)

– É o papel que desce mais lento... (N, 4 anos)

Diário de Bordo PP I, 6 de novembro de 2019

Figura 58

Exploração dos barcos e paraquedas



Efetivamente, compreendemos que, na interação com a realidade envolvente, o imaginário e a afetividade predominam nas crianças. Deste modo, paulatinamente, e a par e passo com a exploração do mundo, as crianças vão construindo as suas ideias, tomando consciência de si mesmas, enquanto seres animados e criadores (Michel & Chauvel, 2006). Por certo, foi sempre com este pensamento que se planificaram e implementaram as atividades da presente semana, sempre com o intuito de se levar as crianças a (re)elaborarem as suas próprias representações. Assim, reconhecendo-se a motivação despontada por esta atividade, acredita-se que se poderia ter-se constituído num ponto de partida para um trabalho de projeto acerca dos meios de transporte.

Em modo de conclusão, toda esta temática dos meios de transporte foi consolidada com a visita de campo ao aeroporto, que possibilitou um contacto direto com o real, no sentido em que as crianças haviam já tomado consciência da imensidão dos meios de transporte que pauta o quotidiano. Apesar de não ter estado presente nesta visita, as crianças partilharam as suas experiências, na semana seguinte:

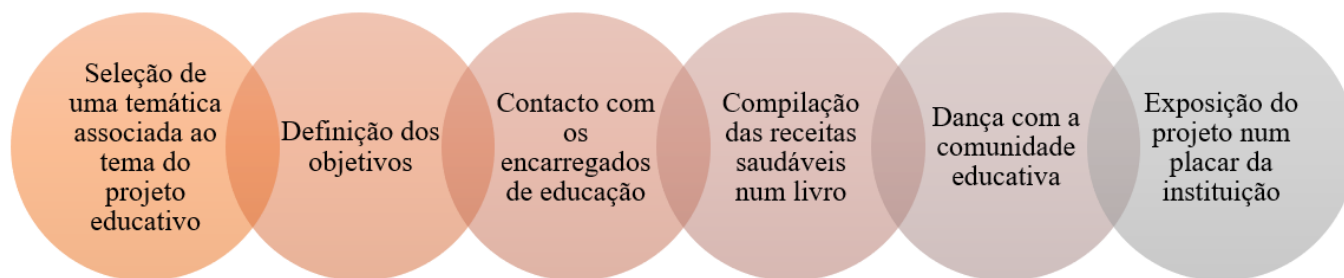
- Vimos um camião dos bombeiros enorme! (H, 4 anos)
- Vimos um avião a aterrar! (L, 4 anos)
- Havia um avião estragado e o senhor estava a arranjar. (M, 4 anos)

Diário de Bordo PP I, 11 de novembro de 2019

5.4 | Projeto com a Comunidade Educativa

A Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) fomenta o incentivo à “participação das famílias no processo educativo”, estabelecendo “relações de efectiva colaboração com a comunidade” (artigo 10.º, alínea i), p. 672). Assim, procurou-se colaborar com todos os intervenientes da comunidade educativa, sem esquecer que a colaboração dos pais e famílias é essencial ao alargamento e enriquecimento das situações de aprendizagem (Silva et al., 2016).

Ancorado ao tema do Projeto Educativo do estabelecimento, “Educar para a Saúde”, foi desenvolvido o projeto “Cozinha Saudável, Comida Formidável” pelas três estudantes estagiárias no Auxílio Maternal do Funchal. Nesse sentido, este projeto, que envolveu um conjunto de fases evidenciadas na Figura 59 (página 107), surgiu no âmbito do dia 8 de novembro, Dia Europeu da Alimentação e da Cozinha Saudáveis.

Figura 59*Elaboração do projeto*

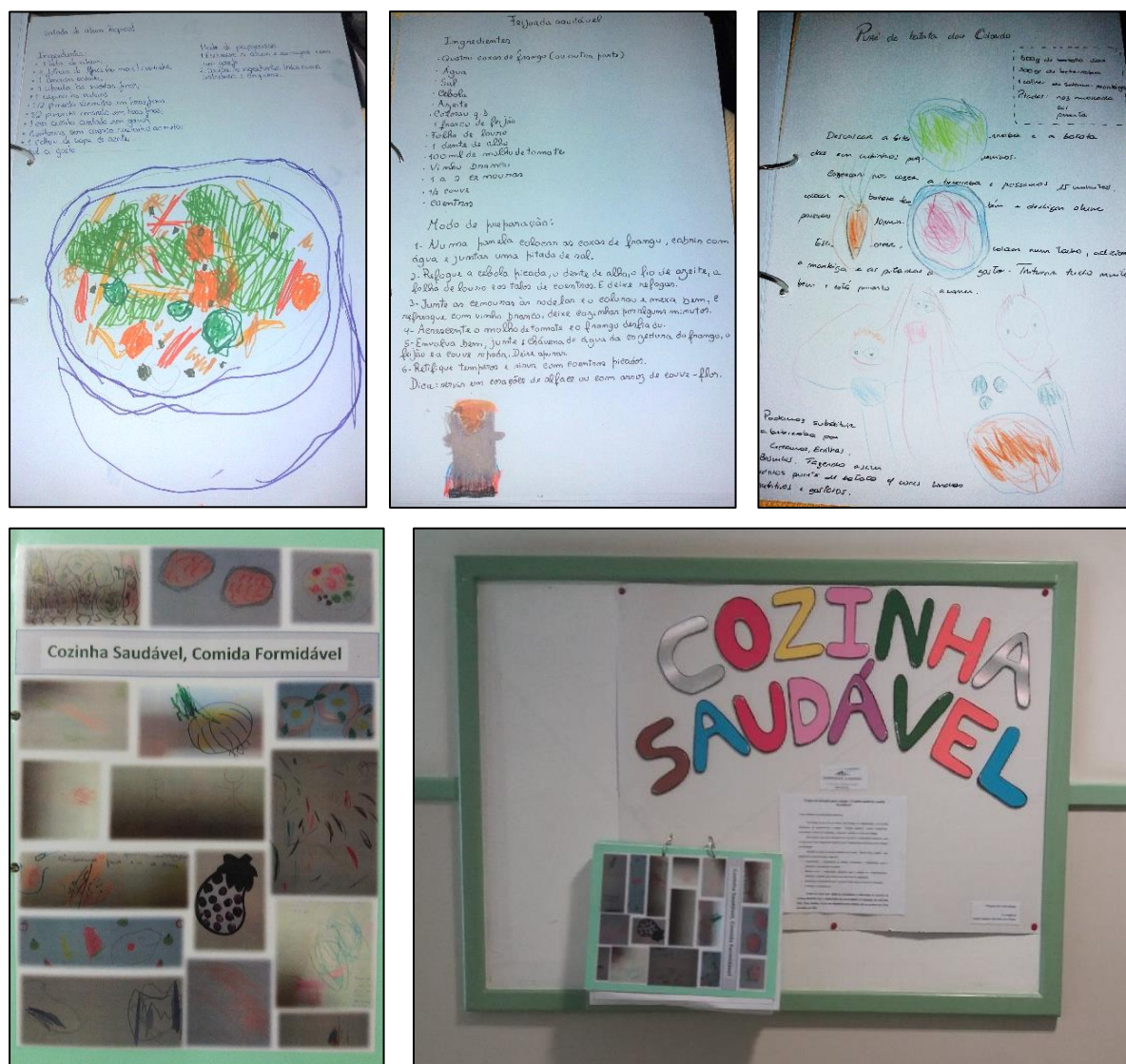
Aquando da elaboração do projeto, foram traçados um conjunto de objetivos que espelhavam a ambição de se promover um aumento da literacia em saúde por parte das crianças e da comunidade educativa:

- Estimular a compreensão da importância de hábitos alimentares equilibrados para a promoção e manutenção da saúde;
- Motivar toda a comunidade educativa para a adoção de comportamentos saudáveis e atitudes que levem a um bem-estar do organismo;
- Interiorizar a importância que o exercício físico tem na vida do ser humano;
- Combater o sedentarismo.

Com estes objetivos em vista, procedeu-se à elaboração de um livro de receitas saudáveis, que resultou da compilação de um conjunto de receitas elaboradas pelas famílias e pelas crianças. Uma vez compiladas todas as receitas, a capa do livro foi elaborada através da junção e montagem de todos os desenhos produzidos pelas crianças das três salas. Posteriormente, procedeu-se à exposição do projeto num dos placares da instituição, ficando o livro disponível para consulta, por parte de todos os que estivessem interessados (Figura 60, página 108). Ainda, foram afixados avisos nas salas com o foco de sensibilizar os pais e famílias para a exposição do projeto, no qual estiveram envolvidos.

Figura 60

Algumas receitas elaboradas/ exposição do projeto



Sendo que um dos problemas evidenciados no Projeto Educativo do Auxílio Maternal do Funchal era o facto de haver pouca participação dos pais/famílias na vida do estabelecimento, acredita-se que foi possível colmatar parte desta lacuna.

Então, no dia da exposição do projeto, as crianças da Sala dos Pandas visitaram o placar, sendo que puderam analisar e explorar as suas receitas, num momento agradável de partilha de experiências. No decorrer da visita, a origem da criação do projeto foi compreendida e interiorizada, o que se comprova pelo comentário de uma criança:

– Porque vai ser o dia da alimentação saudável! (L, 4 anos)

Diário de Bordo PP I, 6 de novembro de 2019

Assim, as crianças sentiram-se verdadeiramente uma “parte” deste livro, na medida em que sabiam que os trabalhos que lá constavam eram da sua autoria, assimilando, acima de tudo, a importância de uma alimentação saudável para o bem-estar do organismo. Considerando que a dança “favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum” (Silva et al., 2016, p. 57), aliado à criação deste livro, no dia anterior à sua exposição, foi ainda realizada uma dança, criada pelas estagiárias, que envolveu a equipa pedagógica e as crianças das salas dos Ursinhos, dos Coelhozinhos e dos Pandas.

Esta atividade iniciou-se pela aprendizagem de uma sequência de movimentos simples que, num momento seguinte, foram enquadrados ao som de uma música. Seguidamente, houve ainda espaço para um momento de dança livre, culminando a atividade com um momento de alongamentos e relaxamento, que visava acalmar as crianças após um momento de maior agitação (Figura 61).

Figura 61

Atividade com as crianças e a equipa pedagógica



O foco desta atividade assentava em sensibilizar a comunidade educativa para o aspeto fundamental de ligar uma alimentação saudável à prática do exercício físico. Além disso, tornou-se num momento verdadeiramente prazeroso para as crianças, pautado pela diversão e socialização entre grupos de diferentes faixas etárias.

Acredita-se que, com o projeto “Cozinha Saudável, Comida Formidável”, os objetivos delineados inicialmente foram cumpridos. A colaboração entre todos os elementos

participantes trouxe um conjunto de consequências positivas e aprendizagens para as crianças, para as suas famílias e para a equipa pedagógica.

5.5 | Rever para Melhorar: Síntese Final da Prática Pedagógica na Sala dos Pandas

Esta reflexão surge do culminar de todas as experiências vividas na Unidade Curricular de PP I, em contexto de EPE. Como defende Freire (2012, p. 49), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nessa linha, a capacidade de refletir sobre os sucessos e fracassos, com vista a aperfeiçoar cada vez mais a prática é uma importante competência inevitavelmente agregada ao perfil do docente.

O início de uma prática pedagógica é sempre pautado por alguma ansiedade e preocupação. O receio de não ser aceite pelas crianças ou de não ser capaz de criar um clima positivo na sala assombra-me sempre, na medida em que procuro dar o meu melhor. Com efeito, é neste momento que a teoria deixa de ser apenas teoria, assumindo o lugar de pilar basilar de toda a ação pedagógica. Ambicionava assumir o papel de uma docente que está aberta à curiosidade e às perguntas das crianças, na busca da emergência de uma docente crítica, que nunca deixa de se interrogar, isto é, uma docente constantemente inquietada com a melhor forma de promover aprendizagens (Freire, 2012).

O primeiro contacto com as crianças e com a equipa pedagógica da Sala dos Pandas eliminou a maioria das minhas incertezas, dado que embarquei num ambiente positivo e acolhedor. As crianças, desde o início, mostraram-se muito afetuosas. Habituararam-se imediatamente à minha presença, transbordando curiosidade e um enorme dinamismo. A educadora cooperante deu-me sempre a liberdade que precisava para crescer como futura educadora de infância e, acima de tudo, para interiorizar que só se aprende fazendo e errando. Nessa lógica, mesmo que a adaptação à dinâmica vivida na sala fosse necessária, ambicionava trazer o meu cunho pessoal, colocando em prática aquilo em que acreditava e que aprendi ao longo da formação inicial.

Desse modo, as minhas expetativas para este estágio passavam por promover o vivenciar de um conjunto de momentos que se constituíssem como autênticas oportunidades de aprendizagem significativa para as crianças. Neste sentido, havia duas grandes questões que me inquietavam: “*Como é que vou descobrir do que gostam as crianças?*”; “*De que maneira será possível promover aprendizagens significativas para estas crianças?*”. Foi com este pensamento que agarrei a experiência com toda a força, com o objetivo de superar cada desafio.

O período de observação, apesar de curto, permitiu identificar um conjunto de aspetos relevantes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade. Possibilitou compreender as principais características e necessidades do grupo, e, ainda, conhecer a rotina e o ambiente experienciado na sala. Assimilou-se, sobretudo, que aos 4 e 5 anos as crianças vivem imaginando e sonhando. Brincam infundavelmente. Expressam-se das mais variadas formas. Têm ideias. São livres. São felizes. São aquilo que devem ser: são crianças. Como nos diz Friedmann (2014), encarnando o papel de uma criança: “Eu vejo um mundo invisível. O que você já esqueceu...” (p. 10).

De facto, foi a partir deste momento que percebi que uma planificação não pode ser neutra, uma vez que deverá ter sempre em conta as características, os interesses e os aspetos a serem desenvolvidos com as crianças, bem como os diferentes ritmos, as diversas formas de aprender, as qualidades e as dificuldades do grupo. *Flexibilidade* e *abertura* são os termos que a definem. No cerne desta questão, não se esqueça que é papel do educador “observar a criança, de forma a compreendê-la e a responder-lhe” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018, p. 16).

Assim, a partir de momentos de diálogo, dos Diários da Semana e da observação participante procurei escutar as crianças, aproximando-me cada vez mais dos seus interesses e necessidades. Acredito, desta forma, que não me limitei a motivar as crianças, dando-lhes oportunidade de escolha, capacitando-as para tomarem decisões e, acima de tudo, para serem criativas e nunca terem medo de se expressar. Porquanto, interiorizei que:

é muito importante saber escutar as crianças e ouvir o que elas têm para dizer, dado que, às vezes, as ideias residem dentro delas e os educadores têm apenas de lhes dar asas.

Diário de Bordo PP I, 6 de novembro de 2019

Foi neste sentido que surgiu uma das minhas dificuldades nesta prática pedagógica: “*Como escutar todas as crianças?*”. Nos diálogos em grande grupo, ser capaz de ouvir todas as crianças era um desafio. Sendo o grupo da Sala dos Pandas muito diligente e desenvolvido a nível da expressão oral, nos diálogos, todos tinham algo para partilhar. Escutar, responder e valorizar todos e cada um dos contributos foi uma competência que fui amadurecendo com o decorrer da prática. Compreendi que por muito que alguns comentários, aos olhos de um adulto, possam parecer desenquadrados ou desadequados, para a criança, naquele momento, aquelas palavras têm todo o significado e fazem todo o sentido do mundo.

Consequentemente, tomei consciência do quanto é importante ter sempre em conta o que as crianças já sabem e as suas experiências. Partindo daqui, torna-se possível enriquecer estes saberes prévios, de forma a estimular o seu desenvolvimento e a aumentar os conhecimentos. Na verdade, as interações criança-adulto são muito valiosas pedagogicamente.

Assim, “a autoavaliação da intervenção do educador (...) é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação” (Silva et al., 2016, p. 18). No quadro de toda a ação pedagógica, entre momentos mais ou menos bem-sucedidos, procurei sempre assumir uma postura reflexiva, com a finalidade de melhorar a cada dia. Por certo, encontrei uma resposta às questões colocadas inicialmente: a criança é a protagonista de todo o seu processo de aprendizagem, cabendo ao educador estar atento e escutá-la, de modo a identificar os seus interesses e necessidades, funcionando como orientador. Só desta maneira será possível edificar aprendizagens significativas.

Em jeito de conclusão, este estágio foi de grande importância para a minha formação pessoal, social e profissional, pois, pela primeira vez, e em todas as dimensões, encarei verdadeiramente o papel de uma educadora de infância. Pela primeira vez na vida, senti-me realmente responsável e implicada com um grupo de crianças. Pela primeira vez, senti que podia ser um agente de mudança. Isto porque as crianças da Sala dos Pandas me fizeram voltar a viver a infância. Fizeram-me lembrar o tal “mundo invisível” já há muito esquecido. Desta forma, mais do que o fim de uma prática pedagógica, nasceu o início de um percurso.

Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma Experiência de Ensino a Distância

Nenhuma máquina substitui um professor. Educar é um ato relacional. O cérebro vai à escola, mas também vão o corpo e as emoções. Os melhores algoritmos do mundo não substituem o olhar atento do professor ao aluno que está perdido ou o que se intui a partir da postura. O algoritmo não vê o brilho nos olhos do aluno que entende o que se lhe explica. Por isso, apesar de passarmos a dominar novas técnicas, desenganam-se os que pretendem um ensino em que a digitalização substitui a relação. (Costa, 2020, p. 5)

A prática pedagógica desenvolvida no segundo semestre do ano letivo 2019-2020 pautou-se por circunstâncias excecionais devido à pandemia da covid-19. A suspensão das práticas letivas presenciais, decretada pelo Governo a partir de 16 de março de 2020, fez com que o E@D passasse a ser uma nova realidade que se estendeu a todo o país.

Não obstante a vivência de uma semana de observação participante em regime de ensino presencial (de 9 a 11 de março de 2020), realizada com uma turma de 2.º ano de escolaridade (2.º B), na EB1/PE do Caniço, que possibilitou um primeiro contacto com todo o ambiente educativo, a intervenção desenrolou-se ao longo de 6 semanas (entre 11 de maio e 19 de junho de 2020), com essa mesma turma, em contexto de E@D. Assim, este estágio correspondeu a metade do tempo de prática pedagógica previsto na Unidade Curricular de Prática Pedagógica II (PP II) (60 horas), assim como retratado na Figura 62.

Figura 62

Cronograma da prática no 2.º ano de escolaridade

MARÇO	MAIO			JUNHO		
1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a
09/03	11/05	18/05	25/05	01/06	08/06	15/06
—	—	—	—	—	—	—
11/03	15/05	22/05	29/05	05/06	12/06	19/06
Presencial	E@d					
PP II (60 horas)						

Neste seguimento, o presente capítulo ilustra um conjunto de experiências únicas, vividas numa altura em que a educação parecia perder o rumo, e em que se muito se duvidou do que é *ser professor*. Por isto, destaca-se que a prática com o 2.º B não envolveu um projeto de I-A, dado que o enfoque da *praxis* se centrou na busca de estratégias didáticas e pedagógicas potencializadoras de aprendizagens envolventes, no quadro de E@D.

6.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

À semelhança do capítulo anterior (Capítulo 5 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar), importa enquadrar o ambiente no qual se desenrolou a *praxis*, de modo a se equacionarem respostas adequadas. Isto porque o professor “é um actor profundamente comprometido com a sociedade onde se insere” (Cardoso, 2013, p. 48).

Assim, ainda que de um dia para o outro a visão da *escola enquanto espaço físico* se tivesse alterado por completo, levando a que intervenção pedagógica no 2.º ano de escolaridade não tenha decorrido presencialmente, considerou-se central caraterizar o meio envolvente, a escola, a dinâmica e organização do tempo e a turma.

6.1.1 | Caraterização do Meio²⁹

A EB1/PE do Caniço localiza-se no concelho de Santa Cruz, nomeadamente, na cidade e freguesia do Caniço (Figura 63).

Figura 63

Freguesia do Caniço



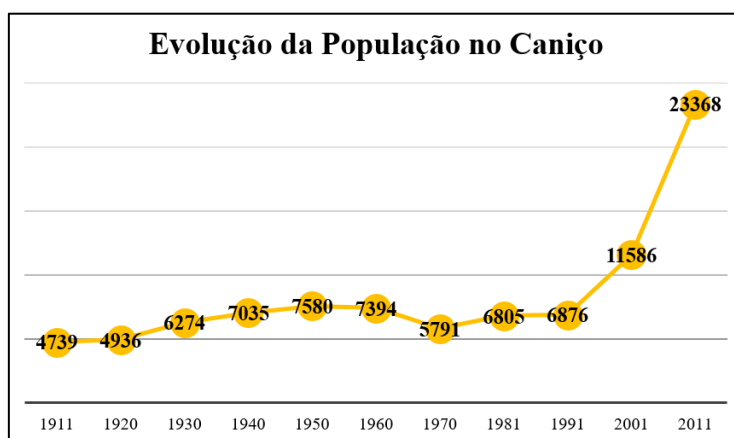
Nota. Retirado de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Caniço_\(Santa_Cruz\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Caniço_(Santa_Cruz))

²⁹ Caraterização realizada por observações, por dados recolhidos da página *online* da Junta de Freguesia do Caniço, da página *online* da EB1/PE do Caniço, bem como dos Censos (1911 a 2011).

Com uma área de 12 km², de acordo com os últimos Censos (2011), o Caniço é a mais populosa das cinco freguesias do concelho de Santa Cruz, sendo habitada por 23 368 pessoas (54.3% dos habitantes do concelho), das quais 30.8% tem idade inferior a 25 anos e 6.7% tem idade superior a 65 anos. Apresenta, assim, uma densidade populacional de 1947.3 hab/km². Com o passar dos anos, a população do Caniço tem aumentado acentuadamente, tendo a freguesia vindo a afirmar-se como uma zona marcadamente habitacional (Figura 64).

Figura 64

Evolução da população no Caniço, de acordo com os Censos



O estabelecimento educativo está, então, localizado num meio urbano, rodeado por um conjunto de recursos e instituições de interesse e utilidade pública (Figura 65). Nesse sentido, o Quadro 10, da página 116, evidencia uma coletânea de alguns dos equipamentos existentes na freguesia do Caniço, possibilitando compreender que a instituição se insere num local privilegiado, repleto de espaços, instituições e serviços de interesse, revelando-se o contacto com o meio extraescolar catalisador de aprendizagens profícuas.

Figura 65

Localização da EB1/PE do Caniço



Quadro 10

Alguns recursos existentes na proximidade da instituição

Instituições Educativas	EB1/PE da Assomada EB1/PE das Figueirinhas Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço Estrelinhas do Vip Creche Infantário “O Príncipezinho”
Locais de Interesse Histórico e Turístico	Capela da Mãe de Deus Estátua do Cristo Rei Igreja da Assomada Igreja das Eiras Igreja Paroquial do Caniço Pico da Atalaia Reserva Natural Parcial do Garajau
Instituições Culturais	Biblioteca Municipal do Caniço Casa do Povo do Caniço
Recursos Desportivos	Associação Desportiva Galomar
Espaços verdes	Jardins do Garajau
Serviços de Caráter Social	Caniço <i>Shopping</i> Centro de Saúde do Caniço Espaços vários de restauração/cafés/padarias Farmácias Lar de idosos “Atalaia Living Care” Lar de idosos “Jardim do Sol” Supermercados e minimercados

6.1.2 | Caraterização da Escola³⁰

A EB1/PE do Caniço (Figura 66, página 117), situada na Rua da Escola n.º 4, é uma Escola a Tempo Inteiro, fundada em 1940. A oferta educativa deste estabelecimento abarca EPE (havendo quatro grupos de crianças) e 1.º CEB (contando com 12 turmas).

³⁰ Caraterização relativa ao ano letivo 2019-2020, tendo sido realizada por observações, por análise ao Projeto Educativo do Estabelecimento (2016-2020) e através da consulta dos sítios *online* do Projeto “Eco-Escolas” e da “Escola Azul”.

Figura 66*EB1/PE do Caniço*

Nota. Retirado de: <http://escolas.madeira-edu.pt/Default.aspx?alias=escolas.madeira-edu.pt/eb1pecanico>

No que concerne ao espaço físico, a EB1/PE do Caniço funciona em quatro edifícios distintos. Apesar de alguma degradação que deixa transparecer a antiguidade das infraestruturas, a escola dispõe de um conjunto de espaços e áreas essenciais a uma educação de qualidade, tal como retratado no Quadro 11.

Quadro 11*Espaços físicos da EB1/PE do Caniço*

Edifício 1	✓ Seis salas de aula (atividades curriculares) ✓ Três salas destinadas às atividades de enriquecimento curricular ✓ Duas salas de apoio/ atendimento aos encarregados de educação ✓ Arrecadações ✓ Casa de banho
Edifício 2	✓ Quatro salas da Educação Pré-Escolar ✓ Biblioteca ✓ Sala de apoio/ atendimento aos encarregados de educação ✓ Arrecadação ✓ Casa de banho
Edifício 3	✓ Duas salas destinadas às atividades de enriquecimento curricular ✓ Gabinete de apoio ✓ Secretaria/ Gabinete da direção ✓ Arrecadação ✓ Casa de banho
Edifício 4	✓ Dois refeitórios ✓ Cozinha
Espaços exteriores	✓ Um campo descoberto vedado com rede ✓ Um campo de jogos grande, em cimento

Desde o ano letivo de 2008-2009, a escola encontra-se envolvida no programa “Eco-Escolas”, contando já com vários galardões. Incentivando ao cuidado e à preservação do meio ambiente, são várias as atividades desenvolvidas, sendo também a EB1/PE do Caniço uma “Escola Azul”, que trabalha, de forma transversal e articulada, temas relacionados com o mar, na busca da potencialização do desenvolvimento de alunos com atitudes conscientes e responsáveis face ao Oceano.

Com o tema do Projeto Educativo (2016-2020) “Crescer em Valores”, a escola pretendia ultrapassar os limites da mera instrução, promovendo aprendizagens significativas e integradas, que levassem à formação de cidadãos ativos, responsáveis e capazes. Vislumbrava-se uma educação orientada por valores morais, éticos e cívicos, cuja finalidade assenta em preparar os alunos para dar resposta à exigência cada vez maior da sociedade e à imprevisibilidade do mundo.

6.1.3 | Dinâmica e Organização do Tempo e do Espaço Virtual

Neste período de E@D, as plataformas digitais desempenharam um papel central na construção de aprendizagens dos alunos do 2.º B. A professora cooperante organizava o trabalho em duas plataformas: a plataforma *Aula Digital* (plataforma de ensino da Leya), através da qual se designavam tarefas aos alunos; e a plataforma *Microsoft Teams*, onde ocorriam as sessões síncronas duas vezes por semana (às terças e quintas-feiras), cada sessão com a duração de uma hora e 30 minutos.

Assim, tive a oportunidade de intervir em ambas as plataformas. A experiência mais rica foi a dinamização de momentos das sessões síncronas, em que se organizava oportunidades de aprendizagem para a turma. Embora acompanhasse a turma em todas as aulas síncronas, os momentos por mim dinamizados ocorriam, normalmente, às terças-feiras, tendo a duração de cerca de uma hora.

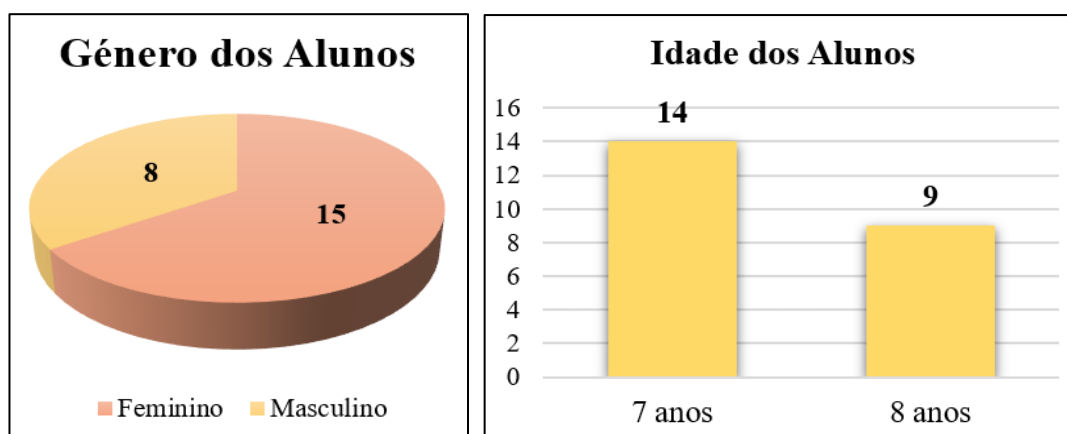
Desta feita, as aulas do *#EstudoEmCasa* constituíam-se num complemento ao trabalho organizado pela docente cooperante, sendo o seu visionamento aconselhado para a consolidação de aprendizagens. Apesar de tudo, os conteúdos e temáticas alvos de exploração nestas sessões não eram seguidos pela professora, que optava por planificar a dinâmica semanal de acordo com as suas opções e necessidades dos alunos.

6.1.4 | Os Alunos do 2.º B: Caracterização da Turma

A turma do 2.º B era constituída por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, havendo 15 alunos do género feminino e 8 alunos do género masculino (Figura 67).

Figura 67

Idade e género dos alunos do 2.º B



Ainda que a intervenção presencial com a turma se tivesse cingido a uma semana, a riqueza da experiência do E@D possibilitou um contacto muito próximo com os alunos, permitindo a realização de uma caracterização baseada na interação, reflexão e observação participante, bem como em informações dadas pela professora cooperante.

Com alunos de nacionalidade venezuelana, alemã e portuguesa, a turma contava com três alunos nascidos na Venezuela, um aluno nascido na Alemanha e 19 alunos nascidos em Portugal (Madeira). A par disto, no 2.º B, havia quatro alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), cuja primeira língua era o castelhano.

Amantes de Estudo do Meio, os alunos do 2.º B não deixavam escapar nenhuma pergunta ou curiosidade, sendo esta a componente curricular predileta da turma. Também a Matemática era uma componente abraçada, estando os alunos sempre dispostos a novos desafios (dos quais não desistiam facilmente). Porém, havia algumas lacunas ao nível da resolução de problemas e também no que concerne ao espírito crítico.

Embora a disciplina de Português pudesse ser a que causasse menos entusiasmo entre os alunos, evidenciando-se algumas dificuldades sobretudo ao nível da escrita, desde o início se ambicionou contrariar esta visão, mostrando-se aos alunos a importância de saber escrever. No entanto, e como todas as turmas, esta era uma turma heterogénea, pelo que cada aluno tinha os seus interesses, necessidades e dificuldades específicas.

Todavia, há que ter em conta um conjunto de aspetos associados a esta faixa etária, os quais importa atentar. Segundo Tavares et al. (2007), a faixa etária compreendida entre os 6 e os 11-12 anos designa-se *período escolar*, caracterizando-se por ser uma fase em que as crianças estão dispostas para a aprendizagem. Considerando o estágio das operações concretas, delineado por Piaget, as crianças deixam para trás um pensamento intuitivo e egocêntrico, capacitando-se de um pensamento mais complexo e evoluído em que passam a conseguir realizar operações mentais, isto é, ações que não são executadas materialmente. No âmbito do desenvolvimento psicossocial, a criança está inserida num contexto social em que interage com pares, professores e adultos, sendo o desenvolvimento de amizades um marco central deste período.

Então, certamente, estávamos perante uma turma participativa e interessada, que apresentava uma enorme sede de aprender, envolvendo-se com afinco nas tarefas propostas. Prova disso era o entusiasmo e a alegria que os alunos deixavam transparecer cada vez que se iniciava uma sessão síncrona. Mesmo que as falhas, os imprevistos e as distrações fizessem parte do dia a dia do E@D, tal não desmoronou a motivação que caracterizava estes alunos, apesar de, por vezes, ser notória uma diminuição da capacidade de atenção e concentração.

Nesta senda, destaca-se o clima positivo que vigorava na turma, estando sempre presentes atitudes de entreajuda e de respeito pelo outro. Ainda que um dos alunos apresentasse dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, contava com o auxílio da turma para ajudar a colmatar estas dificuldades, visto que o apoio e as palavras de incentivo estavam sempre presentes. Veja-se, a título de exemplo, uma situação ocorrida logo no primeiro dia de observação participante em que este aluno leu uma quadra de um poema em voz alta:

Ainda que o DV tivesse demorado algum tempo a fazer a leitura da quadra, todos os colegas respeitaram. Na realidade, foi notória a existência de relações interpessoais harmoniosas na sala. Após o DV terminar a leitura, a professora perguntou à turma como achava que tinha corrido. “Muito boa!” e “Excelente!” foram as respostas que emergiram entre os alunos. A professora concordou que, de facto, o DV estava muito melhor na leitura e que tinha de continuar a trabalhar para ser cada vez melhor. Para mim, este momento foi fantástico. O respeito mútuo e a integridade estão vinculadamente presentes naquela sala de aula.

Diário de Bordo PP II, 9 de março de 2020

Como tal, os alunos revelavam uma maturidade imensa, sendo também detentores de uma simplicidade tão representativa das crianças, pelo que imaginação e criatividade não lhes faltavam.

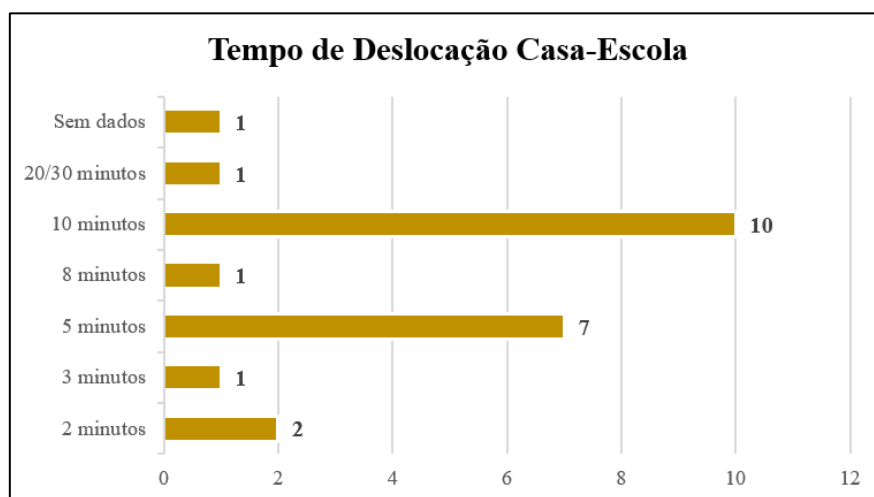
6.1.4.1 | O Contexto Familiar

Sendo a família e a escola “os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais” (Diogo, 1998, p. 17), destaca-se a importância de conhecer e analisar os contextos familiares dos alunos do 2.º B. Para tal, recolheram-se dados relativos à residência dos alunos e ao nível de escolaridade e ocupações profissionais dos pais.

Efetivamente, todos os alunos residiam no Caniço, à exceção de uma aluna que estabelecia residência na freguesia da Camacha. Em virtude disto, constata-se que o tempo de deslocação casa-escola era bastante reduzido para a maioria dos alunos, constituindo-se num aspeto extremamente benéfico (Figura 68).

Figura 68

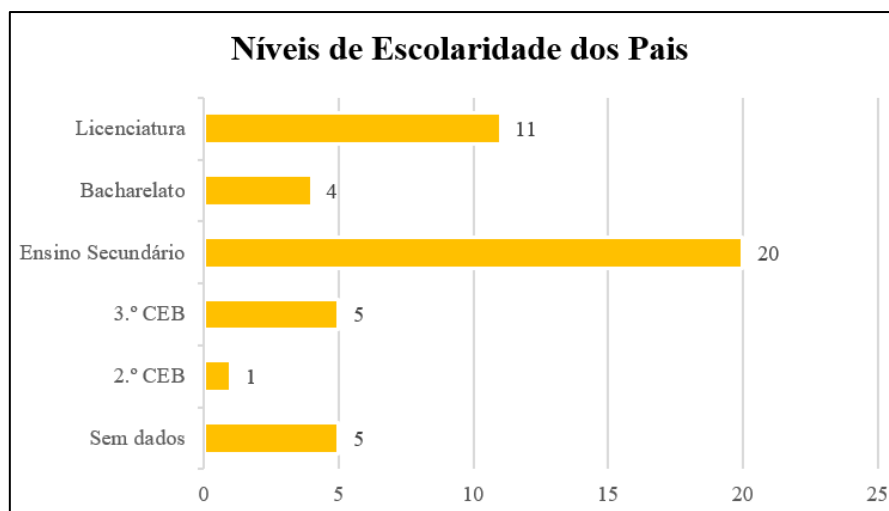
Tempo de deslocação casa-escola dos alunos do 2.º B



No que concerne aos níveis de escolaridade dos pais dos alunos do 2.º B, verifica-se que 15 dos pais apresentavam formação académica superior, enquanto 11 não completaram o ensino secundário (Figura 69, página 122).

Figura 69

Níveis de escolaridade dos pais dos alunos do 2.º B



Neste sentido, as ocupações profissionais dos pais dos alunos eram bastante variadas, tal como observável no Quadro 12, havendo dois elementos em situação de desemprego.

Quadro 12

Ocupações profissionais dos pais dos alunos do 2.º B

Administração	1	Fermentador	1
Agente da PSP	1	Funcionário de Limpeza	1
Assistente Administrativo	1	Funcionário de Loja	1
Assistente de Aeroporto	1	Gestor de Viagens	1
Assistente Operacional	1	Inspetor de Vendas	1
Assistente Técnico	1	Motorista de Pesados	1
Barman	1	Operador de Caixa	1
Cabeleireiro	1	Polícia Marítimo	1
Carpinteiro	1	Rececionista	1
Cozinheiro	1	Professor	2
Chefe de Cozinha	1	Secretário Forense	1
Doméstico	1	Técnico de Aeroporto	3
Educador de Infância	1	Técnico de Cinema	1
Enfermeiro	5	Técnico de Manutenção	1
Empresário	2	Vigilante	1
Estilista	3	Desempregado	2
		Sem Dados	3

Os pais e famílias dos alunos do 2.º B envolviam-se ativamente na vida escolar dos educandos. Este aspeto foi notório, especialmente, no contexto de E@D, no qual se verificou um apoio sistemático que contribuiu vinculadamente para que toda esta situação, nova e inesperada, corresse da melhor forma.

Deste modo, evidencia-se que todos os alunos, sem exceção, possuíam computador em casa com ligação à Internet, aspeto fundamental na circunstância de E@D.

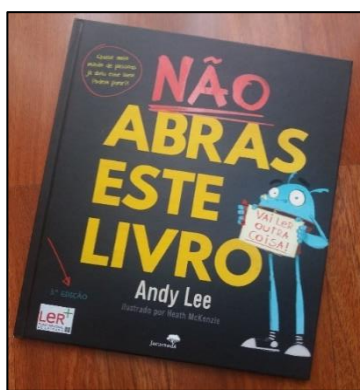
6.2 | Momentos de Aprendizagem

6.2.1 | “A Lua é um Lugar Perigoso”

Visando criar um ambiente mais dinâmico e motivante nas sessões síncronas, a segunda semana de intervenção de E@D³¹ teve no seu cerne a obra *Não Abras Este Livro* (2017), de Andy Lee (Figura 70), um livro divertido que promove a interação dos leitores.

Figura 70

Não Abras Este Livro, de Andy Lee



Só o facto de, numa primeira instância, se ter referido o título do livro, repercutiu-se num grande entusiasmo por parte dos alunos, que ficaram ansiosos por descobrir a história que estaria no seu interior. Aproveitando a motivação que a abordagem inicial à obra despontou, foi proposto aos alunos que criassem uma história que fosse ao encontro do seu título. Para o efeito, utilizou-se uma apresentação PowerPoint, em partilha de tela, de modo a orientar os alunos para a escolha de duas personagens, de um espaço e de um tempo para o decorrer da ação, bem como de uma palavra-chave para a história. Assim, através de um diálogo em grande grupo, os alunos teceram um enredo.

Escolheram as personagens “Maria Guerreira” e “girafa”, o espaço “Lua” e a palavra-chave “perigo”. Optaram ainda por escolher uma tarde de verão como o tempo da história. Tendo estes elementos essenciais à criação de um enredo, os alunos inventaram uma história que envolvia uma luta entre uma girafa e a Maria Guerreira, na Lua, por causa de um robot lutador gigante.

Diário de Bordo E@D, 19 de maio de 2020

³¹ Consultar o Apêndice 5 | Plano Semanal E@D II.

Reconhecendo-se que a vivência corporal é central para a aprendizagem (Rodrigues, 2020), e estando o enredo criado na imaginação dos alunos, promoveu-se um reconto desta criativa história idealizada pela turma por meio de poses de yoga, devendo os alunos concretizar as poses correspondentes às personagens e local escolhidos: a pose “Guerreiro 3” para a personagem Maria Guerreira; a pose “Lua” para o espaço Lua; e a pose “Girafa” para a personagem girafa (Figura 71).

Figura 71

Poses de Yoga favoritas desenhadas por alguns alunos (numa ficha de trabalho proposta pela professora cooperante)



Aproveitando-se uma atividade do género que havia sido explorada na Unidade Curricular de Didática do Português, pretendia-se contrariar o sedentarismo que predominava nas sessões síncronas, criando-se uma fuga ao *confinamento corporal*, com o intuito de que todo o corpo estivesse em sintonia com a aprendizagem (Neto, 2020). Ainda, envolveu-se a Expressão Dramática/Teatro, propulsora do desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, levando-se os alunos a explorarem as possibilidades motoras e expressivas do seu corpo (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Findado este momento, passou-se à leitura da verdadeira história do *Não Abras Este Livro*. Sem dúvida, esta foi uma obra que despertou a curiosidade dos alunos, arrancando

gargalhadas ao virar de cada página, constituindo-se, por isso, num livro promotor de uma real interação aluno-aluno e aluno-professor, ideal para um contexto de E@D (Figura 72).

- Eu prefiro arriscar! (MJ, 8 anos)
- Sei que o monstro está triste, mas quero mesmo saber o que está a seguir... (ME, 7 anos)

Diário de Bordo E@D, 19 de maio de 2020

Figura 72

Respostas dadas por dois alunos a uma pergunta acerca do que os motivava a continuarem a ler o livro (numa ficha de trabalho proposta pela professora cooperante)

Porque conforme fui virando a página fui ficando cada vez mais curioso.

“Porque conforme fui virando a página fui ficando cada vez mais curioso.” (AG, 7 anos)

Porque o título deixa-me curioso e faz-me querer mudar de página.

“Porque o título deixa-me curioso e faz-me querer mudar de página.” (RC, 8 anos)

No entender de Cardoso (2019, p. 57), “Quando a escola consegue estruturar atividades de aprendizagem relevantes de modo a que os estudantes fiquem totalmente envolvidos e percebam a utilidade das mesmas, estes participam mais ativamente e com mais facilidade se salientam no seu desenvolvimento”. Tendo isto em vista, escreveu-se um texto narrativo utilizando as ideias e o enredo pensado pelos alunos, intitulado “A Lua é um lugar perigoso” (Figura 73, página 126).

Figura 73*Texto “A Lua é um lugar perigoso”*

A Lua é um lugar perigoso

Era uma vez uma menina chamada Maria Corajosa que vivia na Lua com uma girafa. A Maria e a girafa eram as melhores amigas e parecia não haver nada que as separasse, mas a Lua era um lugar muito perigoso! Todos os dias, vários robots lutadores, vindos do planeta Metálico, invadiam a Lua, na tentativa de atacarem as duas amigas. Porém, como eram muito inteligentes e corajosas, a Maria e a girafa conseguiam sempre derrotá-los.

Certo dia, numa tarde de verão, tudo mudou. As duas amigas estavam sentadas na mais alta montanha lunar a conversar e a observar o planeta Terra, com os seus belos tons de azul e verde. Eis que, de repente, a Maria Corajosa vê algo no chão a brilhar intensamente. Brilhava tanto, como uma estrela daquelas que iluminam o céu negro que se vê da Lua. Quando a Maria Corajosa se aproximou... era um livro! Um livro que dizia na capa “Não abras este livro”. Todavia, a curiosidade foi mais forte e a Maria abriu-o. Então, salta um gigante robot lutador do seu interior que corre em direção à girafa e lhe dá um pontapé no longo pescoço, escondendo-se de imediato.

– Ei! Porque fizeste isso? - diz a girafa, muito furiosa, para a Maria. - Magoaste-me!

– Não, não! Não fui eu... a sério! - apressa-se a explicar a Maria. - Foi... foi um robot lutador, que saiu do livro e...

– Não inventes! - interrompeu a girafa. - Como é que não foste tu se não está mais ninguém aqui?

E assim a Maria e a girafa desataram numa enorme luta, até que começaram a ouvir uma gargalhada muito alta. Quando olharam para o lado, estava o gigante robot lutador a rir até não mais poder. Muito zangadas, as duas amigas derrotaram o robot e juraram que nunca mais nada as iria separar.

Sorriram uma para a outra e deram um apertado abraço. E sabem que mais? A partir deste dia, nunca mais nenhum robot destruiu a sua amizade! E viveram felizes e amigas para sempre.



Assim sendo, na sessão síncrona de 26 de maio, já na semana seguinte³², apresentou-se a história aos alunos, embora sem referir que se constituía numa história por eles idealizada, procurando gerar um efeito surpresa. Neste sentido, assim que se mostrou o texto à turma,

³² Consultar o Apêndice 5 | Plano Semanal E@D III.

houve uma repercussão muito positiva, que se refletiu num vibrante entusiasmo, notório ao longo de toda a sessão. Apesar de tudo, considera-se que o ideal teria sido que fossem os próprios alunos a lerem o texto, envolvendo-os, ainda mais, neste momento de aprendizagem.

Quando partilhei a tela e mostrei o texto, surgiram, instantaneamente, comentários como:

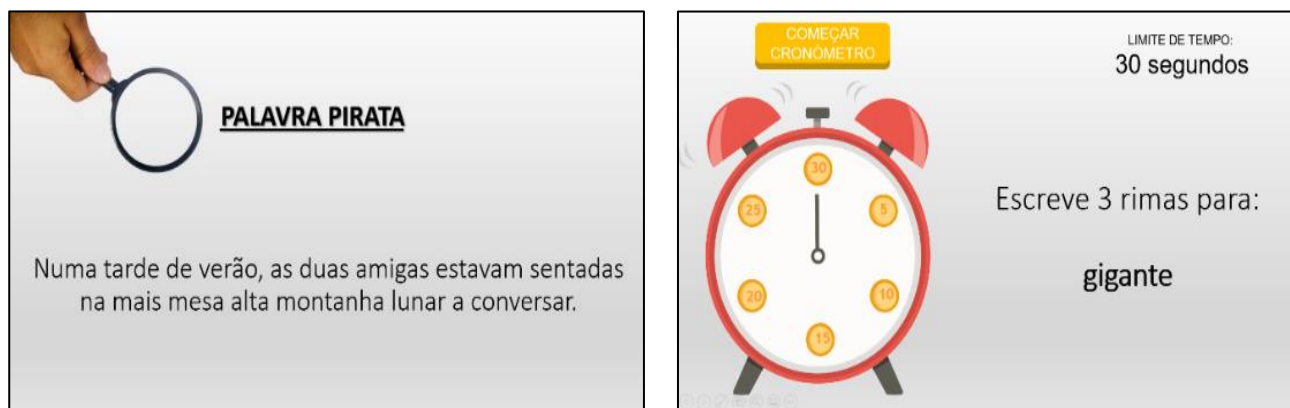
- Isso fomos nós que escrevemos! (AG, 8 anos)
- Mas essa história é nossa! (ME, 7 anos)

Diário de Bordo E@D, 26 de maio de 2020

A partir daqui, realizaram-se diversos exercícios de gramática e interpretação, embora envolvendo sempre uma vertente lúdica: identificação das classes das palavras através de movimentos corporais (a título de exemplo, se fosse apresentada a palavra “gargalhada”, os alunos deveriam colocar a mão na cabeça, gesto que correspondia à classe do nome); “Verdade, Mentira ou Não se Sabe?”, um exercício relacionado com a interpretação da informação do texto; “Palavra Pirata”, em que deveria ser encontrada a palavra fora de contexto; e “O tempo não para!”, relacionado com as rimas e com o campo lexical (Figura 74).

Figura 74

Alguns exercícios realizados



Por vezes, no decorrer destes exercícios, eram sempre os alunos mais extrovertidos a participar e a responder às diferentes questões. Considera-se, portanto, que esta deveria ter sido uma situação a evitar, impedindo que fossem sempre os mesmos alunos a dar, quase de imediato, uma resposta, sem que todos tivessem tempo para pensar e refletir. Assim, além de se incentivar e apelar à participação de todos os alunos, poder-se-ia ter recorrido à funcionalidade de levantar a mão na plataforma *Microsoft Teams*.

Uma vez que o texto relatava uma aventura lunar, questionou-se os alunos acerca de qual seria o meio de transporte utilizado para viajar entre a Lua e a Terra, com a finalidade de se criar um contexto para a realização da atividade experimental “Vamos construir um foguetão!”. Procurava-se gerar um ambiente propício ao Ensino Experimental das Ciências, baseado em “questões, problemas e fenômenos pessoalmente significativos e intelectualmente estimulantes” (Sá, 2002, p. 46), em que os alunos aprendessem de uma forma contextualizada, no cerne de uma simbiose entre pensamento e ação, desenvolvendo competências de pensamento, reflexão, planejamento, interpretação e discussão (Pereira, 2002; Sá, 2002).

Então, rapidamente, os alunos concluíram que o foguetão era o meio de transporte indicado, pelo que se apresentou os materiais e os procedimentos para a realização da atividade (Figura 75), incentivando-se, inclusivamente, os alunos a realizarem a atividade em casa pela sua simplicidade.

Figura 75

Materiais e procedimentos para a atividade experimental



De seguida, antes da visualização do vídeo demonstrativo do resultado da atividade, solicitou-se aos alunos que referissem as suas previsões.

– Eu acho que o ar vai sair e o foguetão vai ganhar turbo e vai andar muito rápido! (DV, 7 anos)

Achei esta previsão do DV brilhante, pois, na sua linguagem, soube transpor para o oral os seus pensamentos. As previsões iniciais dos alunos confirmaram-se, sendo que todos ficaram verdadeiramente fascinados ao ver o resultado final da atividade experimental, especialmente, quando compreenderam que era assim que funcionavam os verdadeiros foguetões.

Diário de Bordo E@D, 26 de maio de 2020

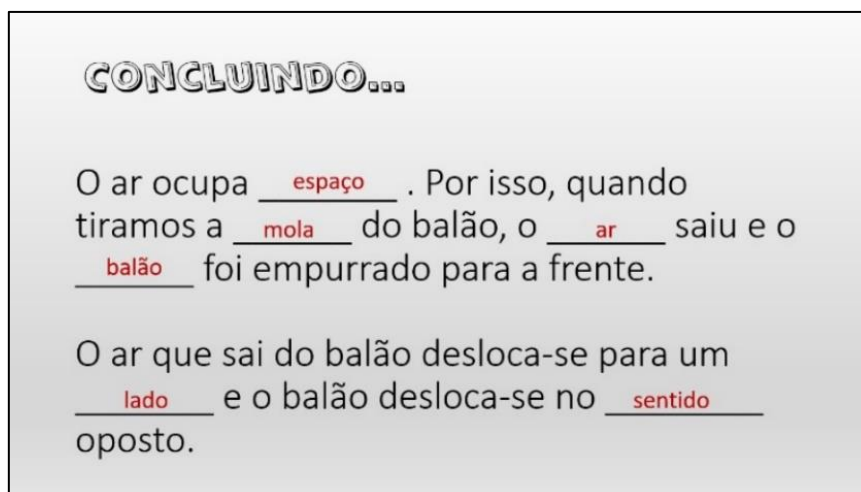
Então, utilizando um texto com lacunas (Figura 76), teceram-se as conclusões da atividade experimental, sendo que foram revistos e consolidados conteúdos do Estudo do Meio, relacionados com a temática do ar. Concomitantemente, partiu-se das conclusões tiradas para introduzir o conceito matemático de “volume”, estabelecendo uma comparação entre o balão no início da atividade (balão cheio de ar) e no final (balão vazio).

Uma vez que os alunos compreenderam que o ar ocupava espaço no interior do balão (...) perceberam que o balão cheio ocupa mais espaço (tem maior volume) do que o balão vazio.

Diário de Bordo E@D, 26 de maio de 2020

Figura 76

Texto com lacunas



Em suma, com a operacionalização destas atividades, comprovou-se o poder dos livros e da leitura. De facto, tendo por base um simples livro, edificaram-se um conjunto de atividades verdadeiramente significativas e envolventes, em que distintas componentes curriculares estiveram agregadas. Assim como afirma Rigolet (2009, p. 9):

Um livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre uma fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo...

6.2.2 | “Sentir a Ilha”: a Música no E@D

Para o desenvolvimento de atividades na quinta semana de intervenção, partiu-se da ambição de levar a Música para o E@D³³. Em colaboração com a professora cooperante, escolheu-se a canção “Sentir a Ilha”, vencedora do 29.º Festival da Canção Infantil da Madeira, igualmente, com o objetivo de se operacionalizar atividades que integrassem o projeto “História da Madeira”, promovido pela docente.

Uma vez que a turma do 2.º B possuía alunos de PLNM, a professora cooperante desafiou-me a planificar uma atividade especialmente direcionada para esta componente curricular, adaptando-a para os restantes alunos. Nesta senda, planificou-se e colocou-se em prática uma abordagem aglutinadora das componentes de Música, PLNM/Português e Estudo do Meio.

Sendo a Música um pilar basilar não só na construção do conhecimento, como no desenvolvimento de competências pessoais, isto é, no crescimento da criança enquanto pessoa e indivíduo integrante de uma sociedade, é papel do docente proporcionar meios e motivações para o desenvolvimento do sentido musical das crianças, satisfazendo as suas necessidades de expressão e criação (Mendes, 2018). De facto, a Música surge associada a todo o processo de formação do ser humano, sendo um forte contributo para a livre expressão de todos os seus sentimentos e emoções (Ferreira et al., 2014).

Tendo por base estes pressupostos teóricos, arquitetou-se um jogo rítmico a ser realizado com os alunos. Embora a dinâmica inicial prevista passasse por enviar o vídeo para os alunos, de modo a que o visionassem e realizassem o exercício de forma autónoma (enviando posteriormente a tarefa executada em formato de vídeo), optou-se por uma dinâmica distinta, com o intuito de não sobrecarregar o trabalho das famílias. Nesse plano, os alunos visionaram o vídeo antes da aula, já sabendo que iam concretizar o jogo rítmico na sessão síncrona. Este vídeo ilustrava a marcação da pulsação da canção “Sentir a Ilha” com recurso a precursão corporal e a distintos objetos (Figura 77, página 131).

³³ Consultar o Apêndice 5 | Plano Semanal E@D V.

Figura 77

Imagens do vídeo do jogo rítmico



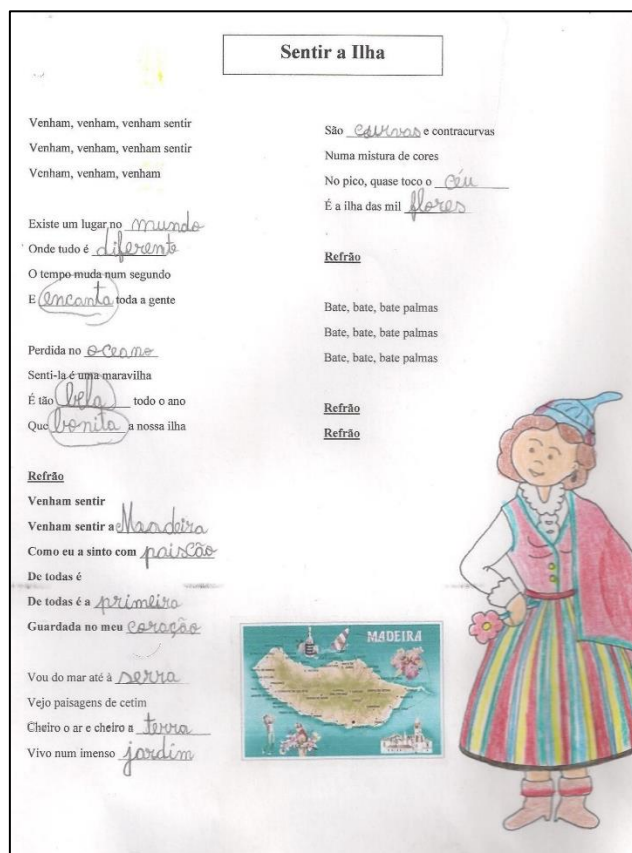
Com efeito, logo que se iniciou a sessão síncrona de 9 de junho, foi notório o entusiasmo dos alunos. Imediatamente, e sem que se questionasse nada, surgiram comentários verdadeiramente surpreendentes, tais como:

- Professora Sara, eu tenho os copos para aquele exercício! (ME, 7 anos)
- Eu não tenho copos de plástico, mas improvisei com cápsulas de café! (LF, 8 anos)
- Eu também não tinha, mas utilizei duas taças. (MJ, 8 anos)

Diário de Bordo E@D, 9 de junho de 2020

Não escondendo a felicidade em que estes comentários se repercutiram, foi visivelmente notória a vontade, o interesse e a criatividade por parte da turma. Igualmente, era maravilhoso quando os alunos começavam a cantar espontaneamente, revelando já saberem a letra da canção quase de cor.

Embora já tivessem ouvido a canção, na sessão síncrona começou-se por promover um exercício de preenchimento de lacunas, com o intuito de levar os alunos a tomarem real consciência da letra da canção e do seu significado. Então, e uma vez que todos os alunos tinham a fotocópia consigo, numa primeira instância, colocou-se o áudio da canção, de modo a que preenchessem as lacunas do texto com as palavras em falta (Figura 78, página 132). Num momento seguinte, partilhou-se a tela, numa apresentação PowerPoint, para que os alunos pudessem ler o texto na íntegra e fazer uma autocorreção do seu trabalho.

Figura 78*Lacunas preenchidas por um aluno*

Conhecida a letra da canção, procedeu-se à sua análise, destacando-se algumas expressões, tais como “O tempo muda num segundo”, “paisagens de cetim”, “são curvas e contracurvas” e “perdida no oceano”, para se descortinar o seu significado. Desta forma, e envolvendo o Estudo do Meio, os alunos aprofundaram os seus conhecimentos acerca dos aspetos físicos e orográficos da ilha da Madeira, o seu meio local. Aliado à análise da letra da canção, foram ainda trabalhados diversos aspetos gramaticais, entre os quais as classes das palavras e as rimas.

Assim, este momento culminou num diálogo muito proveitoso em que acabámos por falar da importância de cuidarmos da nossa ilha e de não mandarmos lixo para o chão. Aquando deste assunto, emergiu a questão de ser cada vez mais frequente vermos máscaras e luvas abandonadas no chão. Neste seguimento, falámos sobre os cuidados a ter com estes elementos de proteção principalmente em tempo de pandemia. Com efeito, também a Cidadania e Desenvolvimento esteve presente neste diálogo.

Diário de Bordo E@D, 9 de junho de 2020

Entretanto, passou-se ao momento mais esperado: o jogo rítmico. Com um entusiasmo imenso e com sorrisos de orelha a orelha estampados no rosto, os alunos marcaram a pulsação da canção, recorrendo aos mais diversos materiais que tinham disponíveis.

Como é óbvio, não me foi possível apurar se todos os alunos estavam a realizar a pulsação corretamente, não só porque apenas conseguia ver nove alunos à frente, como também, devido à qualidade da rede, havia interferências e atrasos. Efetivamente, o som que se formou com todos os contributos dos alunos não foi, de todo, agradável.

Diário de Bordo E@D, 9 de junho de 2020

Não obstante o sucesso da atividade ter sido condicionado por um conjunto de fatores que diminuíram a sua qualidade, a verdade é que a Música transformou por completo o ambiente da sessão síncrona. A aula pautou-se pela evasão à rotina, dotando-se de uma enorme animação e, acima de tudo, de muitos sorrisos. A realidade é que os alunos exploraram as potencialidades sonoras de uma multiplicidade de materiais, propondo-se, inclusive, a encontrar alternativas a objetos que não tinham em casa.

Concluo, referindo que foi uma mais-valia ter levado a Música para o E@D. Confirmou-se o seu poder e riqueza pedagógica, bem como toda sua influência benéfica. Por certo, as canções, para lá dos seus variados contributos para o desenvolvimento da expressão musical, são um elemento aglutinador, dado que não só permitem um trabalho musical e rítmico, como são catalisadoras do envolvimento de outras áreas do saber. Nesta linha de pensamento, de acordo com Lips, (1996, citado por Bago d’Uva, 2017, p. 76), “A condição mais importante do trabalho prático do educador musical é certamente possuir o dom de provocar sem cessar o entusiasmo dos seus alunos, quer seja por exercícios bem adaptados às crianças, quer por uma literatura musical bem escolhida”.

6.2.3 | O Elmer: Um Elefante Diferente

O Elmer (2017), de David McKee, foi a obra literária que esteve no centro do desenvolvimento de atividades da sexta semana de intervenção de E@D³⁴. Então, com o intuito de se potenciar uma leitura autónoma, por parte dos alunos, antes da sessão síncrona, disponibilizou-se o livro na plataforma *Aula Digital*. Sendo o Elmer um elefante de quadrados coloridos, a acompanhar o livro, facultou-se também um vídeo aos alunos, realizado com o

³⁴ Consultar o Apêndice 5 | Plano Semanal E@D VI.

objetivo de ilustrar e exemplificar a construção de um elefante através de uma malha quadriculada composta por 20 quadrados (Figura 79).

Figura 79

Malha retangular (inicial e final)

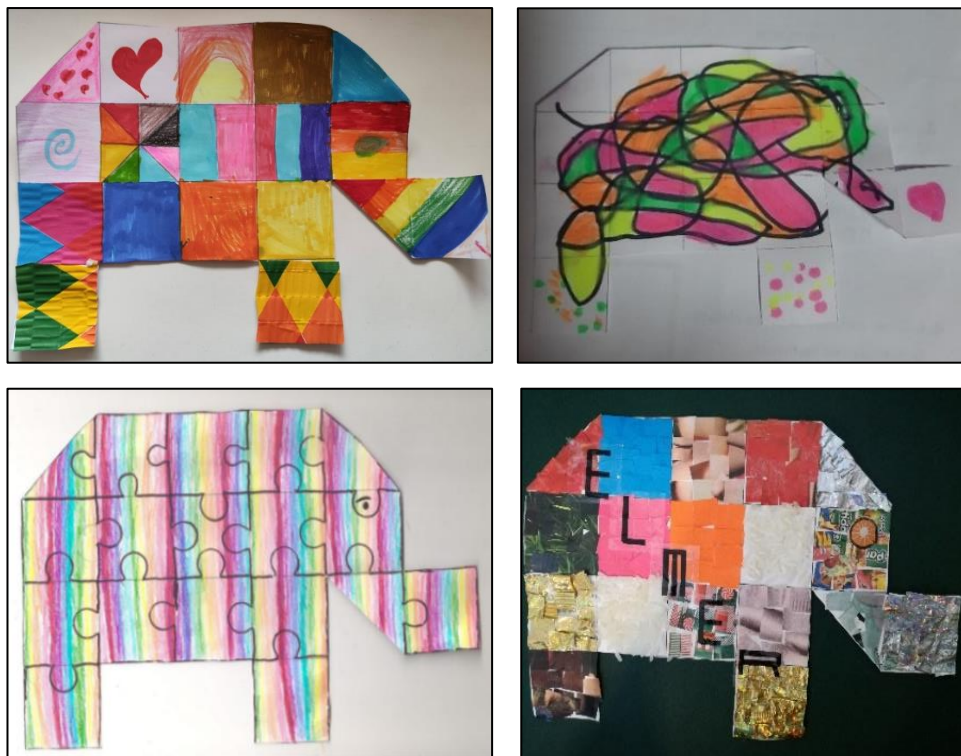


Entre selecionar, recortar e dobrar, neste vídeo, propunha-se a construção do elefante e a sua posterior decoração, com a finalidade de os alunos criarem um disfarce para o “Dia do Elmer”, num envolvimento com as Artes Visuais. Contrariamente ao que muitas vezes se depreende, as artes apresentam uma grande importância na educação, contribuindo para que as crianças se expressem, no seio de uma formação equilibrada, visando-se a harmonia estética na harmonia educacional (Rodrigues, 2002; Sousa, 2003). Como tal, potenciou-se que os alunos explorassem cores, tintas e os mais diversos materiais que pudessem ter em casa, com a finalidade de criarem uma composição plástica.

Efetivamente, as produções submetidas transpareceram desenhos, pinturas e colagens coloridas e originais, que faziam compreender que os alunos tinham alcançado a verdadeira natureza desta obra literária (Figura 80, página 135).

Figura 80

Disfarces para o “Dia do Elmer” criados pelos alunos



Entretanto, na sessão síncrona de 16 de junho, promoveu-se um reconto da história, em que se destacou as partes mais importantes a uma compreensão efetiva de todo o enredo. Considerando que os alunos já haviam lido *O Elmer*, criou-se um momento em que estes foram os verdadeiros protagonistas.

Com entusiasmo, os alunos iam acompanhando todo o enredo da história, tendo tecido imensos comentários ao longo deste reconto. Em certas ocasiões, foram mais os alunos a falar do que eu.

Diário de Bordo E@D, 16 de junho de 2020

No seguimento do reconto, a obra literária *O Elmer* revelou-se num exímio ponto de partida para “conversas que permitem estabelecer ligações entre o que se passa na história e as vivências da criança” (Mata, 2008b, p. 111), dando aso a um proveitoso diálogo acerca da inclusão e aceitação das diferenças.

– Se fôssemos todos iguais era muito aborrecido! (ME, 7 anos)

Diário de Bordo E@D, 16 de junho de 2020

Acima de tudo, e ainda que num contexto de E@D, procurou-se combater o ensino puramente transmissivo, levando os alunos a efetuarem reflexões, no âmago de uma aprendizagem ativa, para poderem aceitar a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo um sentimento de orgulho pelos seus progressos (Tomlinson, 2008; Meneses et al., 2011).

Uma vez explorada e interpretada a história, recapitulou-se o vídeo que a turma tinha visualizado antes da sessão síncrona, estabelecendo-se um fio condutor com a Matemática. Para tal, começou-se por recordar todo o processo de construção do elefante, discutindo-se, posteriormente, com os alunos, o desafio relacionado com a área inicial e final da malha quadriculada, que havia sido lançado no final do vídeo. Sendo a *área* um conteúdo matemático já trabalhado pela professora cooperante, os alunos facilmente conseguiram chegar às respostas corretas, justificando os seus cálculos e pontos de vista, para se concluir que, ao todo, se tinham removido três triângulos da malha inicial (Figura 81).

– Tirámos dois triângulos. (RC, 8 anos)

– Recortámos duas metades de quadrados! (MJ, 8 anos)

Diário de Bordo E@D, 16 de junho de 2020

Figura 81

Desafio proposto aos alunos

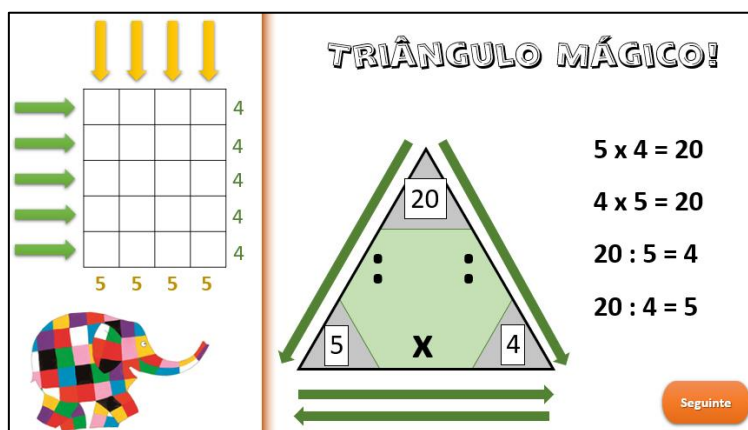
1. Qual era a área inicial da folha quadriculada?	
<u>20</u>	
2. E a área final?	
<u>17</u>	

Sabendo que o docente deve providenciar ambientes de aprendizagem abertos ao pensamento, em que os alunos formulem questões, façam conjecturas, tomem decisões e argumentem, justificando o seu raciocínio, questionou-se os alunos: “*De que formas podemos contar o número de quadrados desta malha retangular inicial?*”. Entre várias respostas e

contributos, houve uma aluna (AC, 8 anos) que referiu ter feito “4 x 5” para calcular o total de quadrados que compunham a figura inicial. Embora se tivessem explorado as respostas dadas por todos os alunos, destacou-se a expressão “4 x 5” para se introduzir o “Triângulo Mágico”³⁵ (Figura 82), um recurso material que permite concretizar a abstrata noção da divisão e da multiplicação enquanto operações inversas.

Figura 82

“Triângulo Mágico”



Então, seguiu-se uma dinâmica de diálogo e debate em torno da utilização deste material que possibilitou contornar as abordagens standardizadas e, por vezes, puramente mecânicas a este conteúdo que se revela tão complexo para os alunos. Na sequência desta exploração, propôs-se que os alunos recriassem o seu próprio “Triângulo Mágico”, utilizando outros dois números diferentes, também com o objetivo de verificar a compreensão deste conteúdo. No entanto, nem todos os alunos partilharam o triângulo construído. De facto, se o objetivo era aferir a compreensão, deveria ter existido um momento de partilha dos triângulos criados. Inclusive, isto poderia ter acontecido enquanto os alunos estivessem envolvidos numa outra tarefa, chamando-os à vez, de modo a que não se criasse um “tempo morto”.

Constituindo-se num valioso recurso, o “Triângulo Mágico” voltou a surgir na Prática Pedagógica III (PP III)³⁶, desta vez, em contexto de ensino presencial, com a finalidade de dar significado ao trabalho da divisão. Após um momento inicial de manipulação de material concreto, em que foram propostos um conjunto de desafios aos alunos para a compreensão do

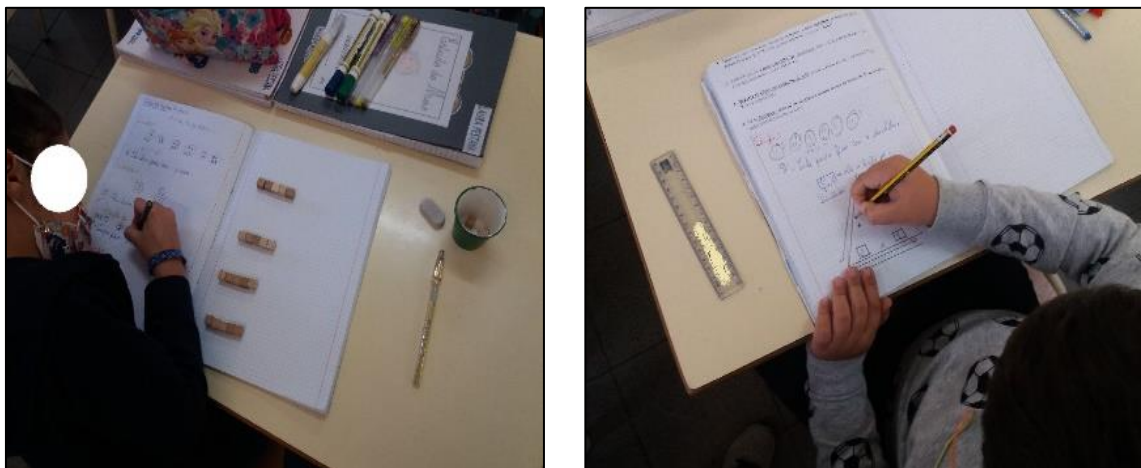
³⁵ Aproveitando-se as potencialidades educativas dos recursos partilhados através das emissões televisivas, o “Triângulo Mágico” foi um recurso adaptado do “Aprender em Casa”, da RTP Açores.

³⁶ Na sétima semana de intervenção – consultar Apêndice 8 | Planificação PP III Semana VII.

sentido da divisão, repescou-se o “Triângulo Mágico”, que se constituiu num grande auxílio para a transposição para simbologia matemática (Figura 83).

Figura 83

A divisão no 3.º B (PP III)



Assim, no decorrer da referida semana de intervenção de E@D, *O Elmer* foi uma alavanca para uma abordagem motivante de um conteúdo matemático abstrato, além de potenciar um diálogo conducente à centralidade da aceitação das diferenças.

6.3 | Rever para Melhorar: Síntese Final da Prática Pedagógica no 2.º B

A realidade da covid-19 trouxe alguma turbulência nesta viagem efetuada com o 2.º B, pelo que a escola deixou de ser um espaço físico para emergir através de um ecrã, dando lugar ao E@D. Desta forma, aquela que era suposto ter sido a primeira experiência integral em contexto de 1.º CEB pautou-se por circunstâncias excecionais, imprevisíveis e desconhecidas, para as quais ninguém havia sido preparado.

Uma vez que me foi concedida a oportunidade de estar ativamente envolvida em todo o contexto, quer colaborando na planificação semanal da docente cooperante e intervindo nas sessões síncronas, quer participando no *feedback* aos alunos das tarefas enviadas, ganhei uma visão global de toda a situação, tomando consciência das potencialidades, das dificuldades e de todos os constrangimentos implicados.

Assim que reencontrei os alunos do 2.º B, na primeira sessão síncrona a que assisti, verifiquei que transbordavam curiosidade, uma incrível capacidade de adaptação e uma vontade gigantesca de aprender. Então, rapidamente me apercebi que tinha de deixar o medo

ou a insegurança para trás, pois, esta nova forma de *ser professor* tratava-se de (re)inventar um caminho de promoção de aprendizagens, na ambição de motivar e envolver os alunos nas suas próprias conquistas.

Não obstante este cenário digital, havia um conjunto de pressupostos teóricos que continuavam a ser elementos alicerçais para uma prática de qualidade. A vontade de fazer algo diferente e inovador, procurando a evasão à rotina dos manuais escolares e das fichas, foi aquilo que me moveu, na tentativa de fugir à atividade rotineira que pautava as sessões síncronas. Efetivamente, todo este quadro fortuito colocou à prova minha criatividade e flexibilidade.

Foram variados os conteúdos que introduzi, trabalhei e consolidei com a turma, tais como os antónimos, as classes das palavras, o volume ou as simetrias de reflexão. Todavia, não queria trabalhar estes conteúdos de uma forma isolada, ambicionava sim criar atividades integradas, em que estivessem envolvidas diferentes componentes do currículo e áreas do saber, sempre numa perspetiva interdisciplinar, que possibilitasse passar uma visão não compartimentada da realidade. Além do mais, era imprescindível dotar o E@D de atividades dinâmicas, com recurso a materiais atrativos, que permitissem que os alunos deixassem de ser sujeitos passivos e puramente ouvintes.

Nesse sentido, o Ensino Experimental das Ciências, a Educação Artística (a Música, a Expressão Dramática, as Artes Visuais) ou as obras do Plano Nacional de Leitura foram marcadamente envolvidos no decorrer da *praxis*, funcionando como catalisadores de uma simbiose entre distintas componentes curriculares.

Ainda assim, a meu ver, existiam conteúdos que careciam de uma vinculada vertente prática, pelo que considero que devia ter havido um cuidado na seleção dos conteúdos a abordar, no sentido de garantir que todos e cada um dos alunos tivessem aquilo que necessitavam para progredir. Isto porque os docentes não deverão ser meros aplicadores do currículo, mas sim adotar o papel de “*organizadores de oportunidades de ensino*” (Tomlinson, 2008, p. 35).

Especificando, a Matemática foi a componente curricular que mais careceu de momentos de materialização, manipulação e concretização. A título de exemplo, realço o conteúdo dos itinerários e direções que, do meu ponto de vista, não devia ter sido lecionado, dado o elevado nível de abstração e a necessidade da vivência do conteúdo com o próprio corpo. Desse modo, procurei colmatar esta situação edificando momentos de aprendizagem articulados e significativos, dos quais evidencio: a abordagem ao volume através da atividade experimental “Vamos construir um foguetão!”; ou o recurso à obra *O Elmer* e ao “triângulo mágico” para concretizar a noção da divisão e da multiplicação enquanto operações inversas.

Nesta perspetiva, acredito que o manual poderia ter funcionado como um material complementar, abandonando o papel de protagonista. Com efeito, não posso deixar de destacar a atividade desenvolvida ao longo da segunda e terceira semanas de intervenção, através da qual foi escrito um texto idealizado pela turma, “A Lua é um lugar perigoso”, recorrendo ao “Yoga Literário”. Efetivou-se a centralidade de dar uma resposta adequada aos interesses dos alunos, contornando os textos do manual que, na maioria das vezes, são descontextualizados, tratando de assuntos lhes são completamente alheios. De facto, urge criar fios agregadores entre o currículo e as motivações dos alunos, pelo que a ação do professor não pode ser desprovida nem distanciada das suas características, necessidades e interesses.

É precisamente no seio desta reflexão que surge a minha maior dificuldade ao longo deste período de estágio, assim como já havia sido referido no decorrer da escrita sistemática de diários de bordo:

Uma das maiores dificuldades que continuo a sentir (...) baseia-se na questão: *Será que estou a conseguir chegar a todos os alunos?*

Diário de Bordo, 26 de maio de 2020

A verdade é que, no E@D, acima de tudo, esbate-se a interação aluno-aluno e aluno-professor. Ademais, falta o olhar, as expressões faciais e a comunicação não verbal. Tendo isto em vista, nas sessões síncronas, acompanhar todos os alunos, principalmente os mais introvertidos, constituía-se num real desafio. Sendo que a turma era composta por 23 alunos, creio que o ideal seria dividi-la em grupos mais pequenos, de modo a que fosse possível oferecer um apoio mais próximo e diferenciado.

Concluindo, apesar da imprevisibilidade do contexto, este estágio foi um desafio enriquecedor que me permitiu fortalecer um conjunto de competências e saberes essenciais. Ainda que não tenham sido desenvolvidas as aprendizagens inicialmente esperadas em certas dimensões, como ao nível da gestão do espaço ou da organização do trabalho dos alunos, o contacto com a turma e as experiências que vivi, por meio de uma postura reflexiva, foram, certamente, uma mais-valia para o meu futuro profissional como professora do 1.º CEB.

Capítulo 7 | Prática Pedagógica no 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar.
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

(Fernando Sabino³⁷)

No primeiro semestre do ano letivo 2020-2021, decorreu a intervenção pedagógica presencial no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB, igualmente, na EB1/PE do Caniço, com a mesma professora cooperante e com a mesma turma da prática anterior³⁸.

Com máscaras, álcool-gel e distanciamento físico³⁹, a intervenção desenrolou-se ao longo de 12 semanas (de segunda a quarta-feira, entre 21 de setembro e 16 de dezembro de 2020), tendo sido a primeira semana de observação participante. Deste modo, este estágio perfeitamente o restante tempo de prática pedagógica previsto na Unidade Curricular de PP II, bem como a totalidade das horas da PP III. Neste sentido, para uma melhor compreensão de todo este percurso, na Figura 84 (página 142) está patente um cronograma, dividido por semanas de estágio.

³⁷ Fonte: <https://www.pensador.com/frase/Mzk2Nzk2/>

³⁸ Como retratado no Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma Experiência de Ensino a Distância.

³⁹ Falar-se-á sempre em *distanciamento físico* e nunca em *distanciamento social*, dado que, em nenhuma circunstância a escola deixou de ser uma instituição que pretende contribuir para a formação pessoal e social dos alunos (Cohen, 2021).

Figura 84*Cronograma da prática no 3.º ano de escolaridade*

SETEMBRO		OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO		
1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a		5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	11. ^a	12. ^a
21/09	28/09	6/10	12/10	19/10	26/10	2/11	9/11	16/11	23/11	30/11	7/12	14/12
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	e	e	—
23/09	30/09	7/10	14/10	21/10	27/10	4/11	10/11	18/11	25/11	2/12	9/12	16/12
PP II (55 horas)				Semana de pausa	PP III (110 horas)							

Apesar do entusiasmo por voltar ao regime presencial, o medo foi um sentimento que me assombrou inicialmente. Afinal, estávamos no meio de uma pandemia! Ainda assim, era necessário reavivar a Educação e manter o foco no aluno. E esta ambição sempre foi mais forte que o medo.

7.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

Tendo a intervenção decorrido integralmente em regime presencial, apresenta-se um breve enquadramento da EB1/PE do Caniço referente ao ano letivo 2020-2021, a caracterização da sala de aula (o tempo e o espaço), bem como da turma, que sofreu algumas alterações face ao ano letivo transato de 2019-2020.

7.1.1 | A Escola: Breve Enquadramento do Ano Letivo 2020-2021

Considerando a aprovação do Projeto Educativo da EB1/PE do Caniço para o quadriénio 2020-2024, reforçava-se, uma vez mais, a visão da escola de hoje enquanto uma instituição que não se limita a ensinar conteúdos curriculares. Mantendo-se na mesma linha do passado quadriénio (2016-2020), “Aprender com valores” era o tema do Projeto Educativo através do qual se perspetivava estimular a solidariedade e o respeito pelo outro, com vista a uma formação íntegra dos alunos, em prol da construção do “amanhã”. Os valores e as práticas pedagógicas de qualidade continuavam a ser vislumbrados como a orientação da EB1/PE do Caniço para a emergência de cidadãos capacitados para compreender, interpretar e integrar a realidade que os envolve.

Relativamente ao espaço físico, durante o período de estágio, o campo de jogos grande encontrava-se inutilizado, uma vez que estavam a decorrer obras para a construção de uma

cobertura e colocação de novo pavimento mais apropriado para a prática de desporto. Neste sentido, quando concluída a obra, os alunos poderão continuar a ter aulas de Educação Física, realizar atividades no exterior e brincar nos intervalos mesmo perante tempo chuvoso.

7.1.2 | Caracterização da Sala: O Espaço e o Tempo na Sala do 3.º B

O espaço físico da sala de aula do 3.º B (sala n.º 4) caracterizava-se por ser bastante iluminado e de reduzidas dimensões. Ainda que a sala fosse partilhada com a turma do 1.º B (no turno da manhã), encontrava-se organizada de maneira funcional, com a finalidade de que os materiais ocupassem o menor espaço possível, de modo a permitir a livre circulação pela sala (Figura 85). Neste sentido, os demais recursos materiais encontravam-se arrumados num conjunto de armários encostados às paredes da sala.

Figura 85

Planta da sala de aula do 3.º B



Consequentemente, o espaço disponível para afixar trabalhos ou produções da turma era muito reduzido, resumindo-se a um pequeno placar e a parte de uma parede, no entanto, também este espaço era gerido da melhor forma, afixando-se cartazes que mais auxílio pudessem fornecer aos alunos, bem como as suas produções mais recentes.

Equipada com quadro branco e projetor, a sala de aula dispunha de boas condições de projeção, o que se constituía numa mais-valia para determinadas atividades desenvolvidas. Ainda que a sala contasse com três janelas amplas, quando necessário, fechavam-se as cortinas de modo a que a luminosidade não interferisse.

De destacar que cada aluno possuía a sua própria caixa de plástico com todos os seus materiais de modo a evitar a troca ou a partilha dos mesmos. Assim, cada aluno era responsável por retirar, organizar e arrumar a sua caixa em cada dia, pelo que apesar de esta ser uma medida resultante da pandemia da covid-19, permitia desenvolver a capacidade de organização e a autonomia.

Devido à exigência do distanciamento físico em época de pandemia, a disposição das mesas era rígida e inflexível, vigorando uma disposição tradicional, em fileiras, que impossibilitava uma aprendizagem cooperativa (Arends, 1995), como ilustrado na Figura 86. Existia, ainda, uma mesa redonda num recanto da sala destinada a trabalhos relacionados com as Artes Visuais.

Figura 86

Disposição das mesas na sala de aula do 3.º B



Considerando-se que o espaço da sala de aula “deve ser organizado de forma a permitir a movimentação dos alunos e o acesso aos materiais de trabalho e, tanto quanto possível, permitir a realização de diferentes actividades” (Gregório, 1997, citado por Morgado, 2003, p.

113), equacionou-se a criação de uma área com múltiplos ficheiros e jogos didáticos com tarefas complementares destinadas aos “tempos mortos” ou aos momentos de estudo autónomo (Figura 87).

Figura 87

Área com ficheiros e jogos didáticos



No que respeita à organização e gestão do tempo, as atividades da componente curricular ocorriam no turno da tarde (13h30-18h30), conforme o horário apresentado na Figura 88. Ainda que a referência de carga horária semanal para cada componente curricular, traçada pela matriz curricular-base do 1.º CEB (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho), fosse cumprida, a gestão do tempo era flexível e possibilitava uma articulação entre as distintas áreas do currículo.

Figura 88

Horário da turma do 3.º B

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
13h30 - 16h00	Curricular	Inglês (13h30-14h30) Curricular	Educação Física (14h30-15h30) Curricular
16h00 - 16h30	Intervalo		
16h30 - 18h30	Curricular	Curricular	Curricular

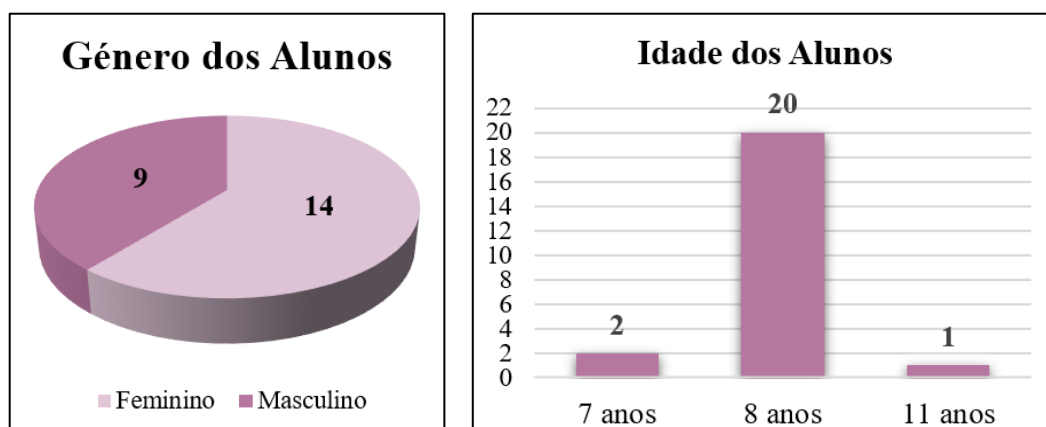
7.1.3 | Os Alunos do 3.º B: Breve Caracterização da Turma

Embora a turma se tenha mantido relativamente ao estágio no 2.º ano de escolaridade, houve uma aluna que saiu da escola, por motivos de mudança de residência, bem como um novo aluno que ingressou na turma, continuando o 3.º B a ser constituído por 23 alunos. Este novo aluno tinha 11 anos e era proveniente de uma outra escola do concelho de Santa Cruz, estando diagnosticado com défice de atenção. Ainda assim, adaptou-se à turma, criando amizades e estando motivado para a aprendizagem.

Então, à data do início do estágio, os alunos apresentavam idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos, num total de 14 alunos do género feminino e 9 alunos do género masculino (Figura 89).

Figura 89

Idade e género dos alunos do 3.º B



No decorrer do período de estágio, os alunos continuaram a demonstrar a mesma vivacidade e gosto pela aprendizagem. Acima de tudo, o 3.º B transbordava felicidade por estar de volta ao espaço físico da escola, em regime de ensino presencial, especialmente quando a interação e a convivência social se revelam tão importantes nesta faixa etária.

7.2 | Projeto de Investigação-Ação

Considerando que um “espírito de investigação é a base para um bom ensino e constitui um aspecto-chave para conseguir manter e desenvolver o conhecimento profissional” (Day, 2004, p. 156), o projeto de I-A que aqui se apresenta teve lugar no desenrolar da prática pedagógica com o 3.º ano de escolaridade, no sentido em que foi no período da PP II que se

identificou a problemática e se definiu a questão de investigação, destinando-se a PP III à delineação de estratégias e aplicação de atividades que fossem ao encontro de uma resposta para a questão colocada.

Então, tendo por base as etapas inerentes a um projeto de I-A, já exploradas e descritas previamente, surge o Quadro 13, que deixa transparecer um cronograma com todas as fases envolvidas ao longo das 12 semanas de estágio no 3.º B.

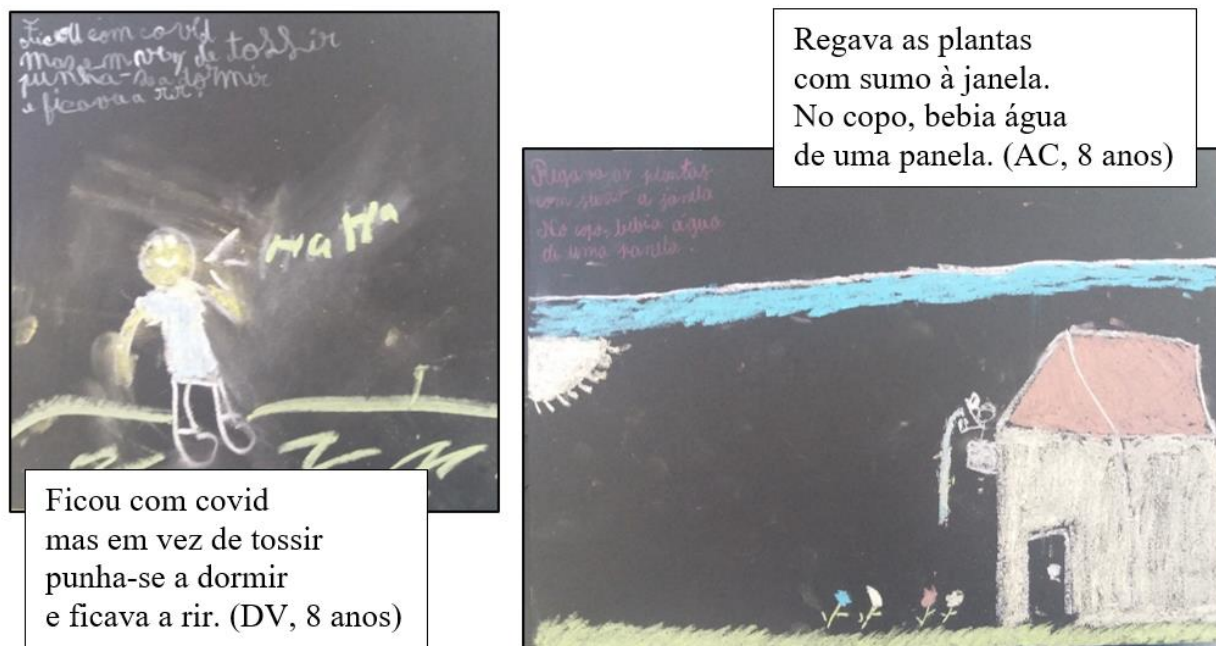
Quadro 13

Cronograma das fases do projeto

CRONOGRAMA													
FASES	PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO											
		SETEMBRO		OUTUBRO			NOVEMBRO					DEZEMBRO	
		1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª	9.ª	10.ª	11.ª	12.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												

7.2.1 | Enquadramento do Problema

Embora os alunos do 3.º B transbordassem criatividade e imaginação, no decorrer da PP II, começaram a ficar evidentes algumas dificuldades ao nível da produção escrita. A título de exemplo, veja-se o resultado de uma atividade desenvolvida na terceira semana de prática da PP II, que consistia na escrita de uma nova quadra rimada para o poema “Tudo ao contrário”, de Luísa Ducla Soares (Figura 90, página 148). Indubitavelmente, foi visível que criatividade não faltava aos alunos, revelando-se, por outro lado, que transpor o que ia no pensamento para a escrita era uma tarefa extremamente complexa, sendo diversas as solicitações de ajuda.

Figura 90*Quadras escritas pelos alunos*

Esta dificuldade evidenciou-se frequente em atividades de produção textual. Em especial, havia grandes lacunas relacionadas com a construção frásica, bem como no que dizia respeito à coerência e coesão textual. Aliado a estes aspetos, a aparência e estrutura textuais eram questões que preocupavam a professora cooperante, dado que os alunos apresentavam ainda alguma resistência em respeitar os parágrafos.

Todo este cenário repercutia-se numa clara aversão dos alunos face a atividades de escrita, pelo que perguntas e comentários como “Pode ver se o que escrevi até agora está certo?”, “O quê que eu escrevo a seguir?” ou “Eu sei o que quero escrever, mas não sei como começar...” eram constantes no decorrer da *praxis*, refletindo, marcadamente, a insegurança e a desmotivação.

Ademais, levando em consideração que no 3.º B havia alunos de PLN e um aluno com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, adensava-se a necessidade de contribuir para o desenvolvimento de competências de produção escrita. Neste sentido, acreditava-se que a ação e reflexão em torno desta problemática poderia trazer repercussões positivas para a aprendizagem, nomeadamente: aumento da motivação e autonomia nas atividades de produção escrita; incremento do gosto pela escrita; melhoria das produções textuais; e capacidade de avaliar criticamente e reformular as próprias produções escritas.

Assim, num paralelo com as *Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º CEB* (3.º ano) (2018, p. 3), pretendia-se contribuir para o desenvolvimento de competências específicas que conduzissem os alunos ao “domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos”.

7.2.2 | Questão de Investigação

Com a finalidade de contribuir para a aquisição e desenvolvimento de competências de produção escrita, no final da PP II, surgiu a questão orientadora desta I-A: ***Como podem os alunos da turma do 3.º B adquirir e desenvolver competências de produção escrita?***

7.2.3 | Estratégias de Intervenção

Considera-se a expressão escrita como sendo um processo complexo de comunicação, dado que a sua aquisição não é natural ou espontânea. Por esta razão, carece de um ensino explícito e de uma ação orientadora do professor, baseada numa prática sistemática (Sim-Sim et al., 1997). Então, na ambição de se oferecer uma resposta à questão de investigação previamente traçada, delinearam-se três linhas estratégicas, como demonstrado na Figura 91.

Figura 91

Rede de estratégias



7.2.3.1 | Planificação, Revisão e Verificação Autónoma das Produções Textuais

Em paralelo com Niza et al. (2011, p. 9), é necessário estarmos conscientes de que o ensino da produção escrita:

precisa de deixar de ser confundido, pelos professores, com o ensino da gramática, com a atividade do ditado, com a atividade de preenchimento de espaços em branco, com o ensino da leitura e da análise literária ou com o exercício compositivo, mais ou menos formal, que incide sobre as frases e suas *ligações*.

Como tal, procurou-se, com esta estratégia, fugir do estandardizado e oferecer ferramentas aos alunos para evoluírem no processo de escrita. Pretendia-se colocar os alunos a pensar, a refletir, para que, posteriormente, fossem capazes de selecionar e organizar ideias, conduzindo-os à redação de textos coesos, coerentes e claros (Pinto, 2012).

Então, o processo de escrita envolve um conjunto de atividades interdependentes, que podem ser agrupadas de acordo com três componentes: planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007). Neste sentido, a utilização de planos de escrita esteve sempre presente no decorrer da *praxis*, auxiliando os alunos, numa primeira instância, a transferirem as suas ideias “em bruto” para o papel, além de fornecer orientações acerca da estrutura textual, pois, a verdade é que “para construirmos o texto, devemos conhecer alguns aspectos que serão influentes na sua construção” (Barbeiro, 2003, p. 45). De facto, ao verem as suas ideias escritas, os alunos apresentavam uma facilidade muito maior na produção do texto, adquirindo mais autonomia em discorrer sobre o que lhes ia na mente através do discurso escrito (Figura 92, página 151).

Figura 92

Exemplos de planos de escrita

Plano de Escrita

Personagens	Onde	Quando
Maria Mãe Bóia Fábio	Na casa do vizinho	À noite

O que aconteceu
O vizinho foi jantar a casa da Maria
e levou a caisca consigo

Como terminou
O vizinho deu a caisca a Maria.

Palavras/expressões/frases a serem representadas de forma diferente
(rascunho)

DEU

1. Imagina um diálogo entre a Ana e o anjo, tendo em conta o que poderá ter acontecido após a Ana ter ouvido o anjo falar. Escreve as tuas ideias no plano.

Quando?	Quem?	Onde?	O que aconteceu?	Como terminou?
À noite	Ana e o anjo	No quarto da Ana	O anjo fingiu que era a pedra e Ana riu-se e o seu nome	Ficaram amigos

Introdução

Quando?	Quem?	Onde?
Esta manhã	Eu, a Vitória, o Pedro e o Martin	Na escola

Desenvolvimento

O que aconteceu?
Eu estava na escola e a Vitória, o Pedro e o Martin fizeram-me rir muito Eu chamei a diretora

Conclusão

Como terminou?
Ficamos amigos

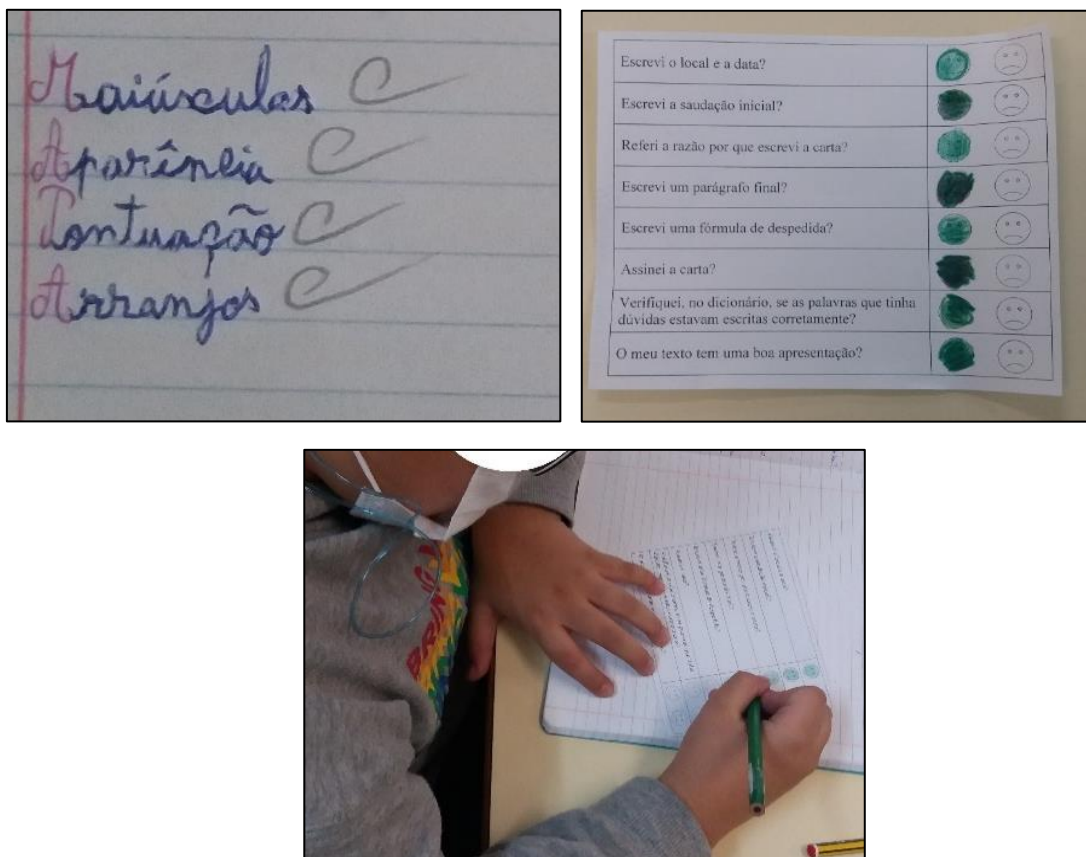
Ancorado aos planos de escrita, afigurou-se também de extrema importância fornecer meios aos alunos para verificarem, reverem e, se necessário, reescreverem os seus textos. Isto porque a oportunidade para rever e reescrever faz com que, sobretudo os escritores mais inexperientes, não se preocupem de imediato com a melhor forma de organizar o seu texto, concentrando-se mais no assunto e no fluxo discursivo. Tal possibilita que os alunos evitem parar no meio de cada frase preocupados em demasia com a qualidade e correção da primeira escrita, evitando “bloqueios” ou quebras na sequência discursiva, uma vez que sabem que terão a oportunidade de melhorar a sua produção (Niza et al., 2011).

Assim, para Barbeiro e Pereira (2007), a reflexão é o aspeto que mais marca a revisão do texto, principalmente, porque conduz à tomada de decisões relacionadas com a reformulação textual, levando à descoberta de novas possibilidades para o processo de reescrita. Para o efeito, recorreu-se a listas de verificação, a mnemónicas como o “MAPA” (Maiúsculas, Aparência, Pontuação, Arranjos) ou a estratégias lúdicas, como “a revisão na

minha mão”, que auxiliaram os alunos na revisão autónoma das suas produções escritas (Figura 93).

Figura 93

Estratégias de revisão de texto implementadas



Desta forma, ainda que se deva encorajar à autocorreção por parte do aluno, tal não significou que não fosse efetuado um trabalho de acompanhamento e de orientação, realizado quer diretamente com os alunos em sala de aula, quer com intervenção, correção e sugestões da minha parte, após recolha das produções dos alunos (Pinto, 2012). Isto porque o professor, ao ser um agente facilitador, utiliza o diálogo como pilar para elucidar o aluno daquilo que já é capaz de fazer sozinho, propondo desafios e fornecendo apoios, para que o aluno construa aprendizagens (Barbeiro, 2003).

7.2.3.2 | Escrita a Partir das Vivências dos Alunos

Para quê escrever? Por que razão é necessário saber escrever? Apenas para o professor avaliar? Estas foram perguntas que vieram à tona na segunda semana de intervenção da PP II, quando os alunos tiveram a oportunidade de fazer uma entrevista ao presidente da Junta de Freguesia do Caniço⁴⁰. Em grupos, os alunos delinearam as perguntas que queriam fazer ao presidente e, posteriormente, no dia da visita de estudo, tiraram apontamentos acerca daquilo que lhes era dito (Figura 94).

Figura 94

Perguntas dos grupos e entrevista ao presidente

Grupo 1:

- Porque se candidatou a presidente?
- Gosta do seu trabalho? O que gosta mais? O que gosta menos?

Grupo 2:

- O que faz um presidente na Junta de Freguesia?
- O que faz uma Junta de Freguesia?

Grupo 3:

- Por que a Junta de Freguesia não arranja as casas de banho da nossa escola?
- O que fazia antes de ser presidente? O que gostava de fazer no futuro?

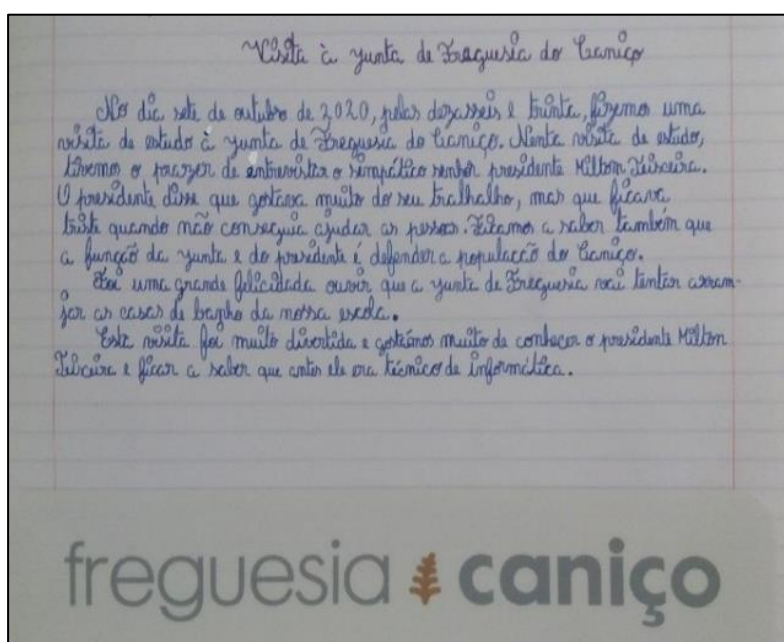
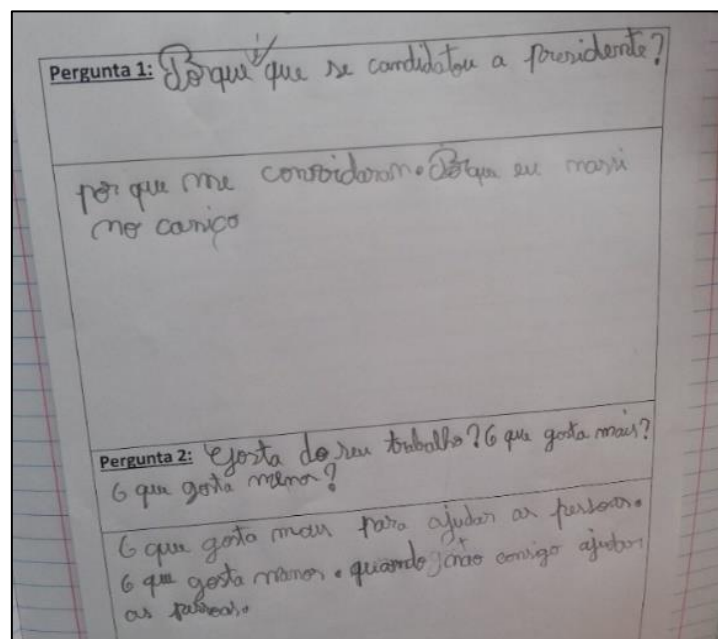


Este momento culminou na escrita coletiva de um texto narrativo, que emergiu através dos apontamentos e partilhas de cada um dos alunos (Figura 95, página 154). Ao ser realizada esta atividade, o entusiasmo, o interesse dos alunos foi extraordinário, revelando-se a escrita numa atividade prazerosa e motivante, por estar próxima das suas vivências. Apesar de esta atividade não ter sido planificada intencionalmente para dar resposta à questão de I-A, até porque ainda não se tinha definido a problemática na sua plenitude, foi o mote para a compreensão da importância de escrever sobre aquilo que nos é próximo. De facto, como já referia Piaget (1978, citado por Tomlinson, 2008, p. 23), “quando sentimos uma certa empatia, interesse ou paixão por aquilo que estamos a aprender ficamos muito mais motivados”.

⁴⁰ Elucidada no Apêndice 8 | Planificação PP II Semana II.

Figura 95

Apontamentos de um aluno no guião e produção escrita final



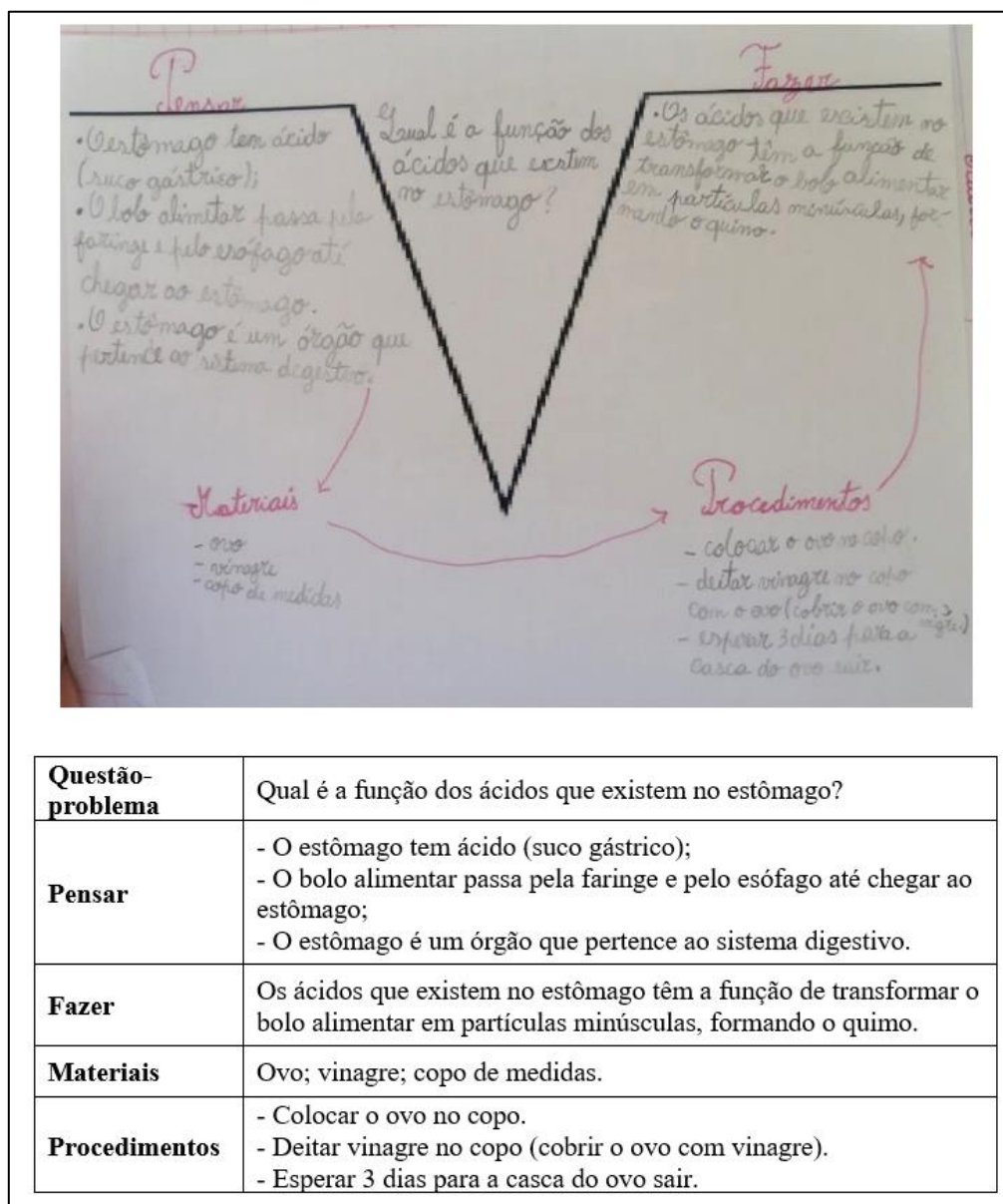
Tendo em consideração esta experiência de aprendizagem, na quarta semana de intervenção da PP III, foi realizada uma atividade prática laboratorial com o intuito de concretizar a ação dos ácidos no estômago⁴¹. À realização desta atividade, seguiu-se um debate que originou um diagrama V de Gowin, um dispositivo heurístico que levou à construção do conhecimento (Moreira, 2012), bem como ao traçar do percurso experimental, sendo,

⁴¹ Ver ponto 7.3.2 | Pelo Mundo d' As Fadas Verdes para contextualização.

igualmente, propulsor do incremento de competências de produção escrita, no sentido em que os alunos partiram das suas vivências para tornar a escrita significativa (Figura 96).

Figura 96

Exemplo de diagrama V de Gowin



Inclusive, foi extremamente interessante compreender que os próprios alunos tomaram consciência de que este diagrama se constituía num “caminho” para a edificação de novos conceitos através de uma atividade científica em que houve um autêntico envolvimento. Por certo, numa simbiose entre a teoria e a prática, despertou-se os alunos para a necessidade de

fazer registos escritos que possibilitem a organização do pensamento, dando corpo e sentido a todo o processo experimental (Sá & Varela, 2004).

– É como se fosse um caminho! (SR, 8 anos)

Diário de Bordo PP III, 16 de novembro de 2020

Do mesmo modo, esta estratégia voltou a surgir na sexta semana de intervenção da PP III, quando foi solicitada, pela professora cooperante, a exploração da estrutura da carta enquanto tipologia textual. Uma vez que tinha sido realizada a atividade prática laboratorial do magnetismo dos ímanes, propôs-se aos alunos que escrevessem uma carta (ainda que sem saberem as regras desta tipologia textual) a um amigo, em que deixassem transparecer as suas aprendizagens acerca dos ímanes. Aqui, rapidamente surgiu a ideia de escreverem uma carta ao SN, o aluno que tinha saído da turma e mudado de escola na semana anterior.

Escritos os textos, foram recolhidos e analisados por mim, com a finalidade de selecionar uma das produções escritas para ser melhorada na aula seguinte, numa dinâmica em grande grupo.

Ao analisar as cartas escritas pelos alunos, consegui aperceber-me das suas concepções prévias acerca das regras da escrita de uma carta. Foi interessante o facto de todos os alunos, sem exceção, terem escrito uma saudação inicial. Por outro lado, apenas oito alunos utilizaram uma fórmula de despedida no final da carta. Igualmente, quase todos os alunos colocaram local e data, reconhecendo a sua importância.

Diário de Bordo PP III, 30 de novembro de 2020

Para o efeito, passou-se o texto escolhido a computador, projetando-o, posteriormente, no quadro, sem identificar, no entanto, o seu autor, de modo a não se causar qualquer constrangimento, principalmente tendo em conta que era a primeira vez que a turma realizava uma atividade deste género (Figura 97, página 157).

Figura 97

Texto selecionado para ser melhorado (LC, 8 anos)

Olá **SN** como está a correr a escola? Hoje eu fiz uma experiência com a professora Sara e com os colegas dos ímanes a professora trouxe uma caixa de areia e a **RP** escondeu objetos na areia por exemplo cola, moedas, afia lápis etcetra, e algumas pessoas foram procurar os objetos e tentaram atrair os objetos e sabias que as moedas de 2 cêntimos, 5 atrairam e as de 1 euro e de 10 cêntimos não atrairam por cáusa do aço. Foi tam divertido aprendi imenso que pena que tu não estás cá divias ver ias ficar mesmo espantado como eu fiquei. Eu espero que esteijes a gostar da escola.

Beijinhos da/do Assinatura

Ainda que inicialmente os alunos estivessem um pouco reticentes, não tardaram a emergir comentários que transpareceram a compreensão de que o texto projetado precisava de ser revisto.

– Ah... Mas tem erros! (RC, 8 anos)

– Pois... “tão” não se escreve assim... (LF, 8 anos)

Diário de Bordo PP III, 1 de dezembro de 2020

De facto, ainda que os alunos tivessem logo ficado sensibilizados para a questão da ortografia, tornou-se necessário levar em consideração que:

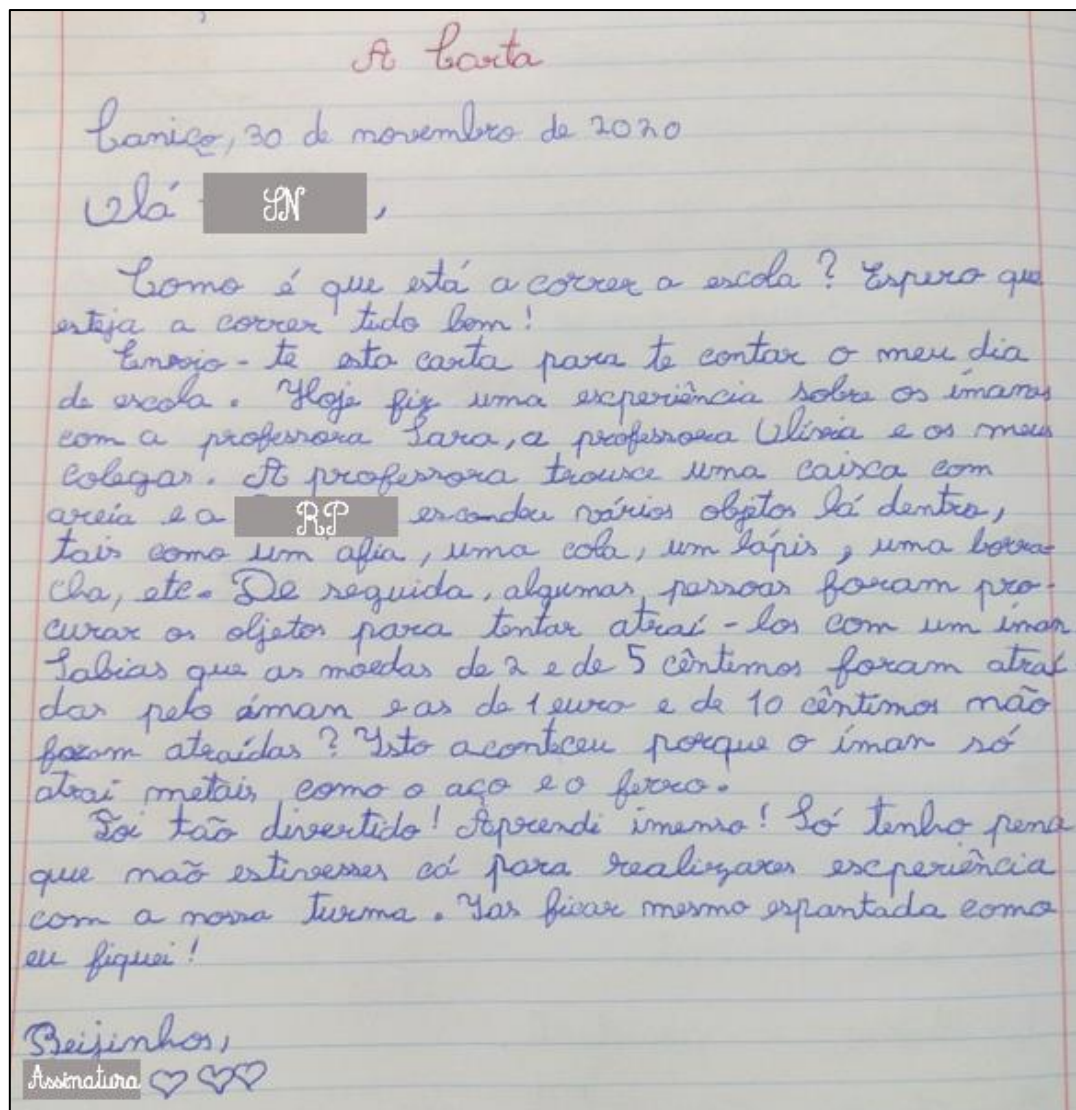
Melhorar um texto não consiste apenas em corrigir a ortografia, alterar concordâncias verbais ou pronominais e resolver problemas de falta de clareza ou de tom inadequado.

Revê-se, não só porque se descobre um erro, mas porque se encontra uma maneira de dizer melhor o que já se disse (Niza et al., 2011, p. 40).

Tendo isto em vista, num rico debate com os alunos, numa partilha de sugestões e impressões, modificou-se o texto, praticando-se a revisão, tornando-o cada vez melhor. Neste sentido, a par e passo com o processo de melhoria, foi-se refletindo acerca das regras necessárias à escrita de uma carta, levando os alunos a chegarem a estas regras por eles mesmos. Então, numa perspetiva de *docente orientador*, procurou-se incidir, sobretudo, nas principais dificuldades da turma, especialmente na construção frásica, pelo que se originou um novo texto mais coerente e mais coeso (Figura 98, página 158).

Figura 98

Produção escrita, após melhoria, no caderno de uma aluna

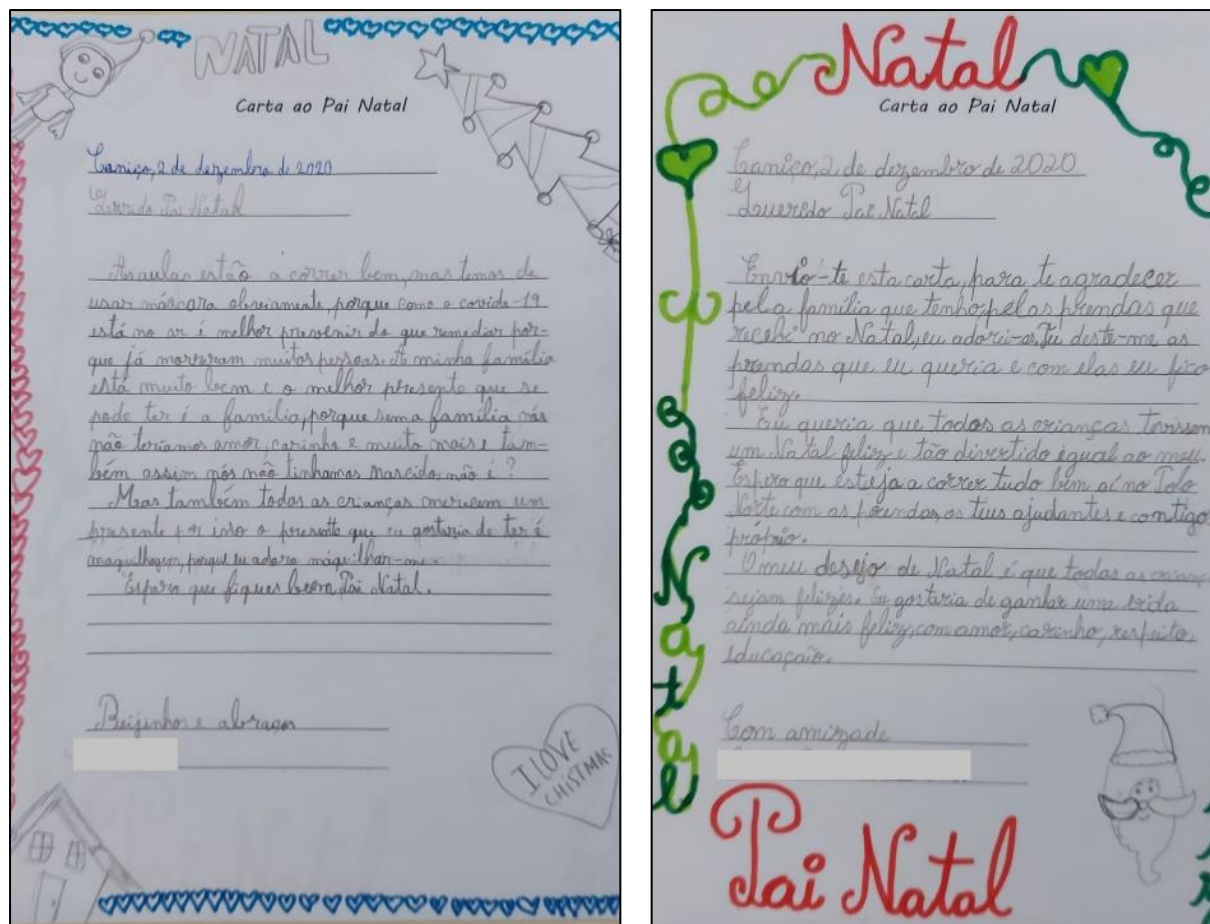


Efetivamente, ao produzirem e trabalharem os seus próprios escritos, torna-se possível que os alunos ganhem consciência de que um texto não é um produto acabado nem imutável. Antes pelo contrário, um texto é o resultado de um processo que envolve muitas operações que implicam a resolução de problemas e a constante tomada de decisões fundamentadas e refletidas (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Assim, uma vez conhecidas as regras, passou-se ao momento da sua aplicação, no sentido em que cada aluno escreveu a sua carta ao Pai Natal, deixando transparecer os seus agradecimentos e desejos (Figura 99, página 159).

Figura 99

Cartas ao Pai Natal



7.2.3.3 | Escrita Criativa

Cada vez mais, a escola parece ser incapaz de potenciar a criatividade, pelo que urge contrariar esta desconsideração em prol de “um novo modelo que ponha a criatividade em ação” (Cardoso, 2019, p. 65). Para Bach (2001, p. 57), a criatividade está ligada à capacidade de encontrar soluções para um determinado problema. Isto porque ao sermos confrontados com um problema, tendemos a “explorar o campo dos possíveis”, criando soluções que culminam numa escolha crítica e, conseqüentemente, numa resolução do problema através de uma criação original.

Aliando esta questão à produção textual, a escrita criativa constitui-se numa das dimensões da didática da escrita, sendo “uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência” (Carnaz, 2013, p. 32). À luz destas noções,

evidenciam-se atividades de escrita criativa que se constituíram como veículos para os alunos descobrirem o gosto pela escrita. Além do mais, visavam proporcionar o desenvolvimento de uma relação mais positiva com a escrita, colmatando a aversão e a desmotivação verificáveis na turma do 3.º B.

Nesta linha de pensamento, a escrita através de uma imagem surgiu com o intuito de os alunos inventarem uma história que explicasse aquilo que estavam a observar. No seio de um contexto em que se debatia a diversidade e problemas sociais como o racismo ou o *bullying*⁴², apresentou-se a imagem patente na Figura 100 aos alunos, desafiando-os a produzirem um texto narrativo que refletisse o significado que lhe atribuíam. Na verdade, foram múltiplas as interpretações e ideias que foram surgindo, acabando por se repercutir numa grande motivação por parte dos alunos, que originou as mais brilhantes histórias e imaginativos enredos.

Figura 100

Escrever através de uma imagem



- A rapariga parece estar a brigar com os dois meninos! Se calhar está a defender o rapaz negro! E se eles se apaixonarem? (IA, 8 anos)
- Professora, posso escrever que o rapaz ganhou superpoderes e derrotou os maus? (AG, 8 anos)
- Hmm... acho que o rapaz começou a fazer karaté, como naquele filme. (FL, 8 anos)
- Pode ser uma história que se passa no século XV? (LS, 8 anos)

Diário de Bordo PP III, 10 de novembro de 2020

Do mesmo modo, atividades como a escrita de um poema vertical a partir de um provérbio relacionado com a poupança ou a produção de um “palavra puxa palavra” criado por

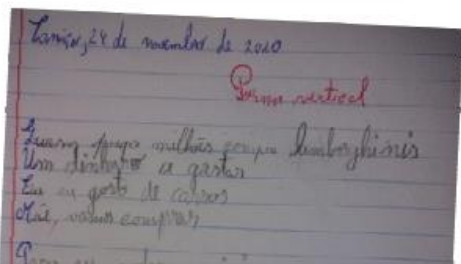
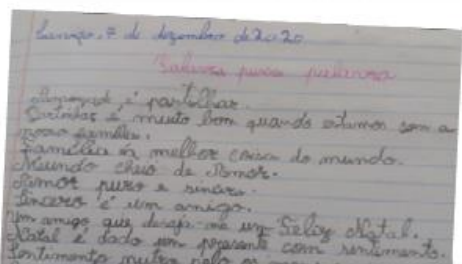
⁴² Ver ponto 7.3.1 | Quem Somos Nós? para contextualização.

meio da palavra *partilhar*, na proximidade da época natalícia, possibilitaram a produção de poesia criativa. Explorando-se o texto em verso, criaram-se textos alusivos às temáticas que estavam a ser trabalhadas nestas semanas.

Embora de início as dificuldades em expressar-se fossem evidentes, os alunos foram-se apercebendo que não há limites de criatividade no que toca à escrita, pelo que foram aprendendo a soltar-se e a dar corpo às suas ideias (Figura 101).

Figura 101

Exemplo de um poema vertical e de um “palavra puxa palavra”

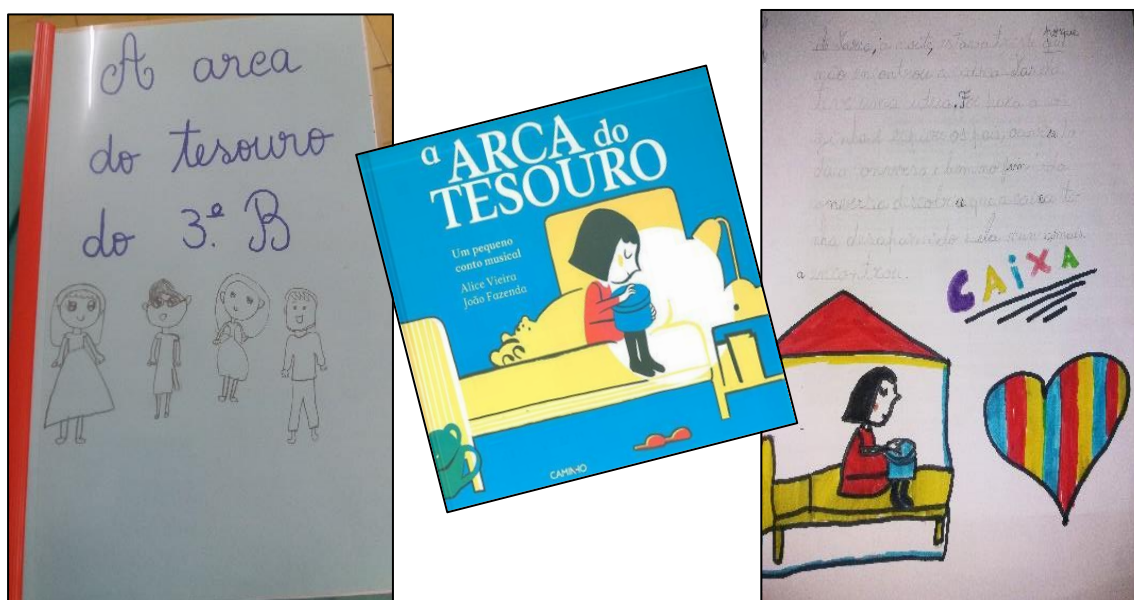
POEMA VERTICAL	“PALAVRA PUXA PALAVRA”
 Quem poupa milhões compra Lamborghinis [sic] Um dinheiro a gastar Eu gosto de carros Mãe, vamos comprar Para eu andar e viajar Orgulho eu tenho no carro que eu comprei Um outro carro posso ter Pai, vamos andar! Ai meu Deus, vamos arrancar! Três voltas vamos dar Eu vou adorar Meu carro vou amar e para isso preciso poupar. [sic] (AG, 8 anos)	 Amizade é partilhar. Partilhar [sic] é muito bom quando estamos com a nossa família. Família é a melhor coisa do mundo. Mundo cheio de amor. Amor puro e sincero. Sincero é um amigo. Um amigo que me deseja [sic] um Feliz Natal. Natal é dado um presente com sentimento. Sentimento nutro pelos meus amigos. Amigos tenho eu. (ME, 8 anos)

Também uma atividade de criação de um final para a obra *A Arca do Tesouro* (2020), de Alice Vieira, se enquadrava nesta estratégia, no sentido em que se promoveu a exploração do livro até ao momento em que se dá o desaparecimento da arca do tesouro da personagem principal. A partir daqui, desafiou-se os alunos a criarem uma página para a obra em que imaginassem o que poderia ter acontecido à caixa desaparecida. Estas páginas criadas pelos

alunos foram compiladas numa capa denominada “A arca do tesouro do 3.º B”, originando-se um livro da turma (Figura 102).

Figura 102

Atividade de escrita criativa através da obra A Arca do tesouro



7.2.4 | Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

Considerando a problemática em análise, e ainda que a implementação de estratégias de intervenção tenha decorrido no curto período de 8 semanas da PP III, admite-se a verificação de melhorias ao nível da expressão escrita. Desde um incremento na coerência e coesão textuais a uma grande evolução no que concerne à construção frásica e organização de ideias, as atividades que se proporcionaram constituíram-se como alavancas para um progresso nas produções textuais dos alunos do 3.º B.

Não obstante, foi no desenvolvimento do gosto pela escrita que ficou evidente a verdadeira eficácia deste projeto de I-A. De facto, os alunos tornaram-me muito mais motivados, tendo-se desvanecido a visível aversão à escrita que tanto pautava o início da *praxis*. Ademais, os alunos ganharam maior autonomia, deixando de ser constantes as solicitações de ajuda que demonstravam insegurança.

Apesar de tudo, crê-se que teria sido necessário intervir mais afincadamente no que diz respeito à capacidade de avaliação crítica e reformulação das produções escritas, realizando-se

mais atividades de melhoramento de texto que levassem os alunos a tomar consciência da centralidade que revisão textual assume.

Assim, refletindo-se sobre a planificação e ação em torno da aquisição e desenvolvimento de competências de produção escrita na turma do 3.º B, conclui-se que foi possível dar resposta à questão-problema delineada, no sentido em que as estratégias implementadas trouxeram um conjunto de aprendizagens profícuas que corresponderam aos objetivos inicialmente traçados. Todavia, reconhece-se a necessidade de haver uma continuidade do projeto que se possa traduzir numa melhoria cada vez mais acentuada de uma dimensão que se revela tão importante para comunicar e, conseqüentemente, para a vida.

7.3 | Momentos de Aprendizagem

7.3.1 | Quem Somos Nós?

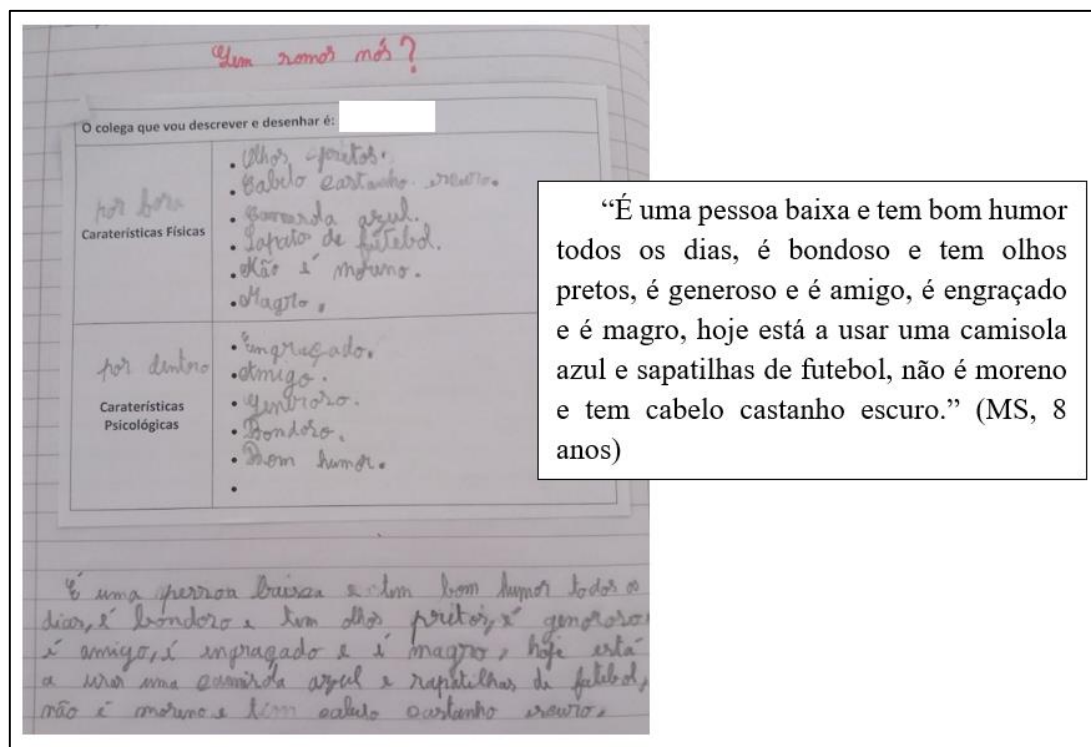
“*Quem somos nós?*” foi a pergunta que desencadeou as diversas experiências de aprendizagem integradas que tiveram lugar na terceira semana de intervenção da PP III⁴³. Na verdade, esta semana iniciou-se de forma diferente, tendo sido proposto, a cada aluno, a escrita individual de um retrato físico e psicológico de um colega da turma. Para tal, num diálogo em grande grupo, começou-se por reveritar as noções de *caraterísticas físicas* e de *caraterísticas psicológicas*, revendo-se, ainda, a classe dos adjetivos, que tanta importância tem na escrita de um retrato.

Posteriormente, cada aluno retirou, aleatoriamente, o nome de um colega do interior de um pote, sem que o pudesse revelar a ninguém. Seguiu-se o momento da escrita do retrato, em que também se solicitou aos alunos que fizessem um desenho de quem lhes tinha saído no papel (Figura 103, página 164).

⁴³ Elucidada no Apêndice 8 | Planificação PP III Semana III.

Figura 103

Exemplo de um retrato físico e psicológico



Uma vez terminados os textos e os desenhos, seguiram-se as apresentações, momento em que os alunos leram os seus retratos físicos e psicológicos à turma, na tentativa de se descobrir a pessoa a quem se referia (Figura 104). Assim, foi num clima de grande alegria que os alunos foram “perseguido” as caraterísticas que iam sendo lidas, conseguindo adivinhar cada um dos colegas que estavam a ser retratados.

Figura 104

Apresentação dos retratos



Conforme os alunos iam apresentando as caracterizações, os retratos desenhados iam sendo revelados e afixados no quadro, perfazendo um total de 24 folhas (havendo uma folha com o título “Quem somos nós?” incluída) dispostas, intencionalmente, em quatro linhas por seis colunas (Figura 105). À dinâmica das apresentações, que foi intensamente abraçada pelos alunos, seguiu-se um debate acerca do mosaico de retratos dos elementos da turma que se havia formado no quadro. Através de perguntas como “*Os desenhos estão todos iguais? Porquê?*” ou “*Temos todos a mesma cor de cabelo ou de olhos?*”, conduziu-se os alunos à ideia de *diversidade*, levando-os a tomarem consciência de que todos tinham características distintas e especiais, que os faziam ser diferentes e únicos. Sem esquecer que o construtivismo oferece elevada importância à negociação de ideias, resgatou-se um ambiente propício a uma reflexão partilhada acerca do conceito em questão (Valadares & Moreira, 2010).

Figura 105

Retratos expostos no quadro



Considerando uma turma como “um sistema de vida e de comunicação de onde emergem características próprias” (Ferreira & Santos, 1994, p. 29), utilizou-se o real contexto em que se intervinha para a construção de um conceito que se poderia revelar de difícil compreensão. Desta forma, ao partir daquilo que lhes era próximo, os alunos atribuíram um significado autêntico ao conceito mencionado.

– Diversidade é ser tudo diferente! (AG, 7 anos)

Diário de Bordo PP III, 10 de novembro de 2020

De modo a entrar no mundo multiplicação, dotou-se os desenhos afixados no quadro de um olhar matemático. Para tal, contando com a colaboração dos alunos, exploraram-se diferentes formas de contar as folhas, concluindo-se que tínhamos quatro folhas num total de seis colunas (aludindo-se à expressão “ 4×6 ”) ou seis folhas num total de quatro linhas (chegando-se à expressão “ 6×4 ”). Deduzidas as expressões matemáticas, a propriedade comutativa da multiplicação entrou em ação, chegando-se a “24” como sendo o resultado de ambas as expressões, embora sem nunca descurar que, apesar de o resultado ser o mesmo, as expressões tinham significados diferentes.

A partir daqui, paulatinamente, foram-se removendo filas dos desenhos, com o intuito de os alunos deduzirem as expressões “ 6×3 ”, “ 6×2 ” e “ 6×1 ”. Desta forma, introduziu-se a tabuada do seis, conteúdo que apesar de já ter sido trabalhado no 2.º ano, pela professora cooperante, necessitava de ser revisitado para uma abordagem às tabuadas.

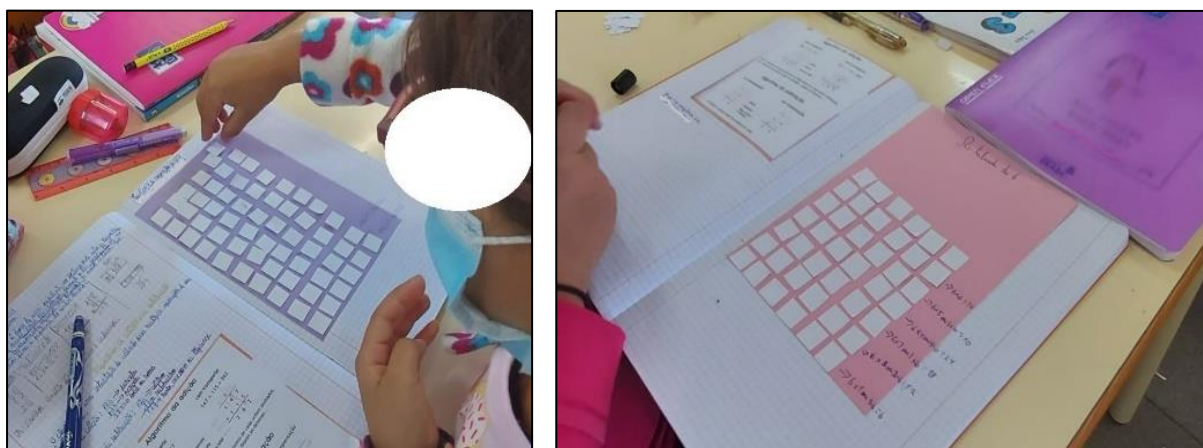
Neste sentido, desafiou-se os alunos a construírem a tabuada do seis por meio do recorte e colagem de quadrados numa folha de papel colorido (Figura 106), visando-se contribuir para a apreensão e estruturação de noções matemáticas, de forma gradual (Damas et al., 2010). Portanto, é realmente indispensável que o aluno adquira a experiência das relações matemáticas antes de chegar ao raciocínio dedutivo (Silva, 2005).

Ao recortarem, ao contarem, ao formarem conjuntos, ao colarem e ao deduzirem por si próprios as expressões matemáticas “escondidas” por detrás da malha quadriculada, os alunos mergulharam numa dinâmica de aprendizagem significativa.

Diário de Bordo PP III, 9 de novembro de 2020

Figura 106

Construção da tabuada do seis



No seguimento da construção da tabuada, revelava-se central insistir afincadamente na sua memorização, essencial ao cálculo mental. Assim, quer nesta terceira semana de intervenção, quer nas semanas subsequentes, em que também se introduziram as tabuadas do sete e do oito, valorizou-se o contributo do jogo na Matemática.

Embora jogar unicamente por diversão seja importante para o desenvolvimento infantil, tal não se coaduna com os objetivos curriculares de aprendizagem que se pretendem alcançar em contexto escolar. Assim se depreende que o jogo deverá sempre acompanhar-se de uma intencionalidade, não sendo encarado como um mero passatempo ou brincadeira. Com efeito, quando devidamente planeado pelo professor, o jogo, na Matemática, poderá trazer repercussões positivas sobre a aprendizagem, despertando o interesse e, consequentemente, o desejo de pensar (Lacanallo & Mori, 2016). Admite-se, então, que o jogo se constitui num recurso metodológico facilitador de aprendizagens significativas, especialmente porque “as crianças são muito mais ativas, mentalmente, jogando, do que preenchendo folhas de exercícios” (Silva, 2005 p. 85).

Ancorado a esta ideologia, jogos como o “Levanta-te, tabuada!”, o “Bingo das Tabuadas” e a “Glória da Tabuada” (retirado do projeto CEM - Construindo o Êxito em Matemática) fizeram parte de um processo de memorização que se ambicionava lúdico e prazeroso. Estas dinâmicas surgiam sempre após atividades de descoberta e momentos de concretização integrados nas sequências de aprendizagem que se arquitetavam. Igualmente, os truques para auxiliar na memorização eram apreciados pela turma e sempre recebidos com entusiasmo (Figura 107, página 168).

– Professora, sempre que damos uma nova tabuada, fazemos uma coisa gira! (LF, 8 anos)

Diário de Bordo PP III, 24 de novembro de 2020

Figura 107

Aprendizagem e memorização das tabuadas



Entretanto, já no dia seguinte, sem, todavia, se perder o fio condutor das atividades, procedeu-se à leitura e análise do texto poético “Diversidade”, de Regina Gouveia, um texto ilustrativo da diversidade física e cultural, patente no manual dos alunos e cuja exploração havia sido solicitada pela professora cooperante. Não sendo a palavra “diversidade” desconhecida para os alunos, a leitura não gerou grandes dificuldades, havendo, no entanto, alguns conceitos desconhecidos. Estas dúvidas incidiam, sobretudo, nas nacionalidades e nomes de danças e músicas tradicionais a que o texto se referia. Tendo-se previsto esta situação, promoveu-se a identificação dos países abordados no mapa-múndi, bem como o visionamento de vídeos que demonstravam os géneros musicais e danças típicas, como a *marrabenta* ou o *vira*, apelando-se uma vez mais à concretização.

Analisada a estrutura externa do poema, utilizou-se a Técnica de Avaliação Formativa (TAF) “Tirar do saco”, de Lopes e Silva (2012), para se realizar a interpretação do texto. Envolvendo-se uma dinâmica de *atirar a bola*, a cada pergunta lida, o aluno que tinha respondido à questão anterior atirava a bola a um colega, dando-lhe a palavra para responder (Figura 108, página 169). Além do dinamismo que esta TAF trouxe, tornou-se possível compreender que os alunos tinham captado a essência do texto, sendo capazes de decodificar as comparações e metáforas nele envolvidas.

Figura 108*Análise do poema “Diversidade”***Diversidade**

Era uma escola muito colorida
tão cheia de vida como nunca vi.
Aqui e ali meninos negrinhos
que vieram de Angola jogavam à bola
com outros meninos também africanos,
outros indianos, outros europeus
da Europa de Leste, do Norte e do Sul,
olhos de cor verde, castanha e azul.
Os cabelos eram dos mais variados:
encaracolados, claros e escuros, lisos,
esticados como aquele indiozinho
tupi-guarani e um coreano de seu nome Li,
que tinha uns olhinhos bem enviesados.
Havia um menino que era timorense,
outro guineense e imaginem só,
até existia um menino esquimó.
Um grupo bailava
e um outro cantava a uma voz só
um vira, um tebe, um semba, uma morna,
uma marrabenta e até um forró.
Era aquela escola, como um arco-íris,
de múltiplas de cores.
Lembrava um canteiro repleto de flores.

Regina Gouveia, *Clência para meninos
em poemas pequeninos*, 2.ª ed., Gatafunho, 2010



Então, a análise deste poema deu aso à abordagem de problemas sociais como o racismo ou o *bullying*, temáticas da Cidadania e Desenvolvimento, resultando numa atividade de escrita criativa de invenção e redação de uma história através de uma imagem (atividade enquadrada no projeto de I-A⁴⁴).

Findado o momento de produção textual, num diálogo em grande grupo, concluiu-se que apesar de sermos todos diferentes, somos, também, todos iguais. Por outras palavras, apesar da diversidade, temos todos o mesmo “peso” na sociedade, porque somos todos seres humanos. Desta forma, enquadrou-se uma atividade prática experimental de mecânica, relacionada com balanças e baloiços.

– Nenhuma cor da pele é melhor! (ME, 8 anos)

Diário de Bordo PP III, 10 de novembro de 2020

⁴⁴ Ver ponto 7.2.3.3 | Escrita Criativa.

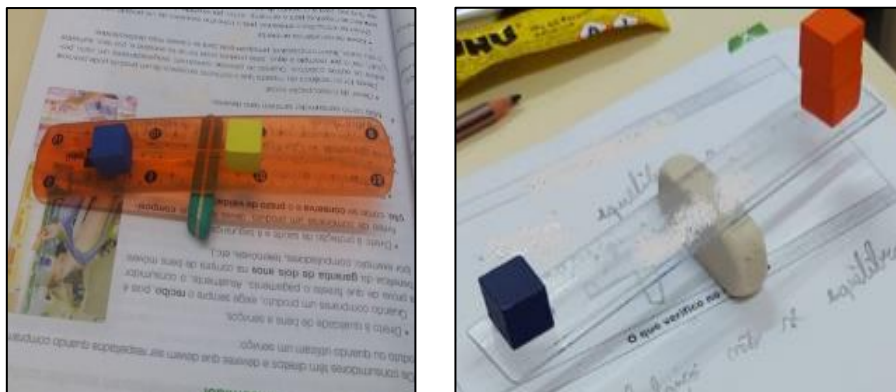
Sob orientação da questão-problema “*É possível manter uma balança em equilíbrio, colocando um peso diferente em cada braço?*”, os alunos experimentaram e testaram variáveis de uma forma autónoma, em trabalho de pares, estando acompanhados de uma folha onde iam registando as suas observações em cada um dos passos. Ainda que em tempo de pandemia, promoveu-se um ambiente de cooperação, que primou por uma “visão social do processo de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). Ademais, isto tornou-se possível dado que a atividade exigia materiais tão simples, quanto uma régua, uma borracha e pequenos cubos de madeira que foram distribuídos (Figura 109).

Ao realizarem a atividade, era incrível a excitação dos alunos a cada nova descoberta que faziam. Entre equilibrar e desequilibrar a balança, foi no 6.º e no 7.º passos do procedimento que surgiu a maior euforia. Isto porque os alunos viram as suas concepções prévias contrariadas ao conseguirem equilibrar uma balança com um peso diferente em cada braço.

Diário de Bordo PP III, 10 de novembro de 2020

Figura 109

Atividade prática experimental de mecânica



No final, em grande grupo, debateram-se conclusões, confrontando-se o resultado com as previsões dos alunos, além de se ter realizado um registo do resultado da atividade.

Assim, partindo dos alunos e das suas características, gerou-se um conjunto de atividades interligadas, em que se trabalharam diversos conteúdos, tendo cada componente curricular ocupado o seu lugar na contribuição do surgimento de aprendizagens autênticas. Pretendeu-se contribuir para a autonomia dos alunos, “não fazendo por eles o que só a eles compete fazer”, com o intuito de se apoiar de forma intencional o seu processo de desenvolvimento (Cosme, 2019, p. XVIII).

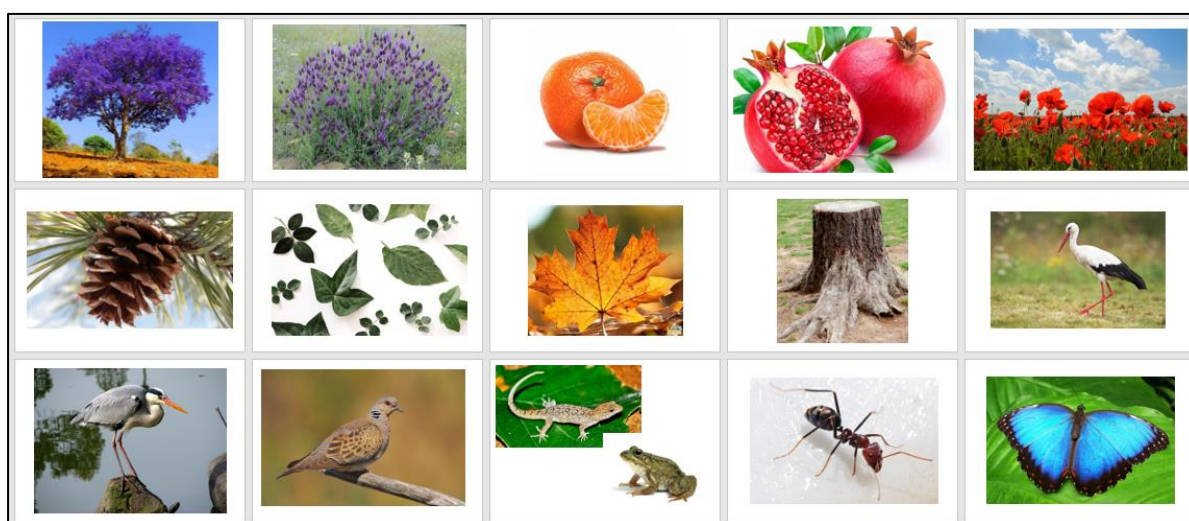
7.3.2 | Pelo Mundo d' As Fadas Verdes

As atividades operacionalizadas na quarta semana de intervenção da PP III tiveram no seu cerne a obra literária *As Fadas Verdes* (2014), de Matilde Rosa Araújo, que funcionou como um elemento aglutinador para a abordagem de distintas temáticas curriculares, numa visão interdisciplinar⁴⁵.

Constituindo-se a obra *As Fadas Verdes* num livro poético de elevada subjetividade e abstração, considerando o público-alvo, pretendia-se, num primeiro momento, que fossem os próprios alunos a descobrirem qual seria a temática unificadora dos seus poemas. Ainda que sem saberem o título do livro, apresentou-se os títulos dos vinte e três poemas que o compunham, afixando, no quadro, imagens que os personificavam (Figura 110). Num debate em grande grupo, concluiu-se que “a natureza” seria o tema escondido por detrás dos poemas.

Figura 110

Algumas das imagens afixadas no quadro



– Acho que [os poemas] são sobre natureza, porque isso tudo é da natureza. (RC, 8 anos)

– Pois... animais, folhas, flores, árvores, faz tudo parte da natureza. (LF, 8 anos)

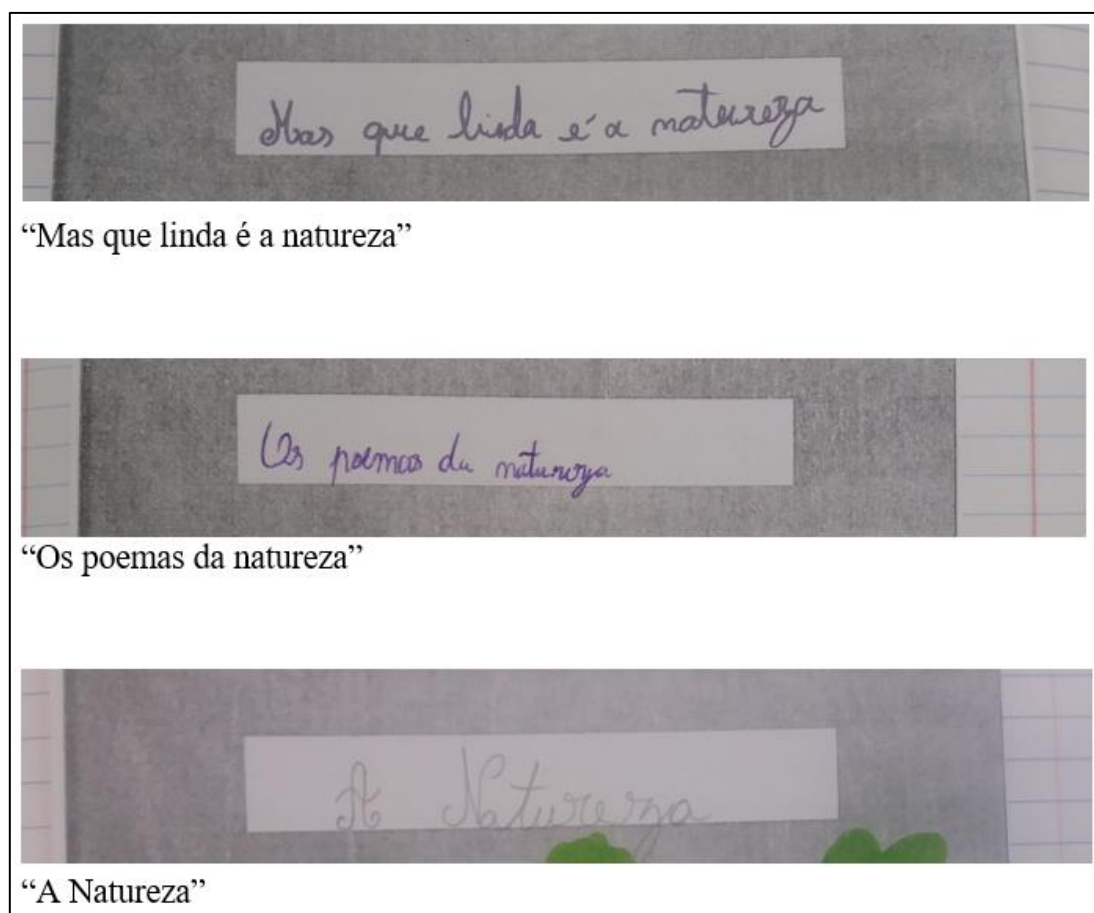
Diário de Bordo PP III, 16 de novembro de 2020

⁴⁵ Elucidada no Apêndice 8 | Planificação PP III Semana IV.

Assim, tendo por base esta abordagem inicial, desafiou-se os alunos a serem eles mesmos a darem um título ao livro, partilhando-o com a turma, o que refletiu uma compreensão da sua temática globalizante (Figura 111).

Figura 111

Títulos sugeridos pelos alunos



Conhecido o verdadeiro título, a turma atribuiu-lhe significado, considerando que se referia às “fadas que cuidam da natureza”⁴⁶. A partir daqui, e afunilando a obra para dois poemas intencionalmente selecionados (“A Água” e “A Sandália de Setembro”), foi pedido aos alunos que os lessem e escrevessem uma frase sobre um dos textos poéticos à sua escolha, declamando-o, posteriormente, o que se constituiu numa forma diferente de interpretar um poema.

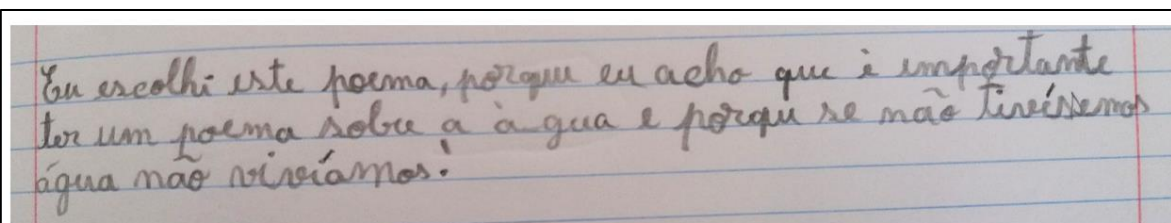
Mesmo que estivesse prevista uma articulação curricular entre o Português e o Estudo do Meio, foi a frase escrita e partilhada por uma aluna que permitiu que esta interligação se

⁴⁶ Expressão referida por uma aluna, ME (8 anos).

tornasse ainda mais fluida e genuína (Figura 112). A partir desta frase, que explanava na perfeição a importância da água para a vida, destacou-se o poema “A Água”, dialogando com os alunos sobre o seu simbolismo, tendo-se estabelecido uma ponte com o facto de a água estar no centro da Roda dos Alimentos. Por conseguinte, exploraram-se os seus diferentes grupos constituintes, debatendo-se a importância de uma alimentação saudável, variada e equilibrada. Introduziu-se, assim, a função digestiva, no seio de um momento contextualizado, em que os alunos foram os pilotos da formação das suas ideias, no âmbito de um processo de aprendizagem mais enriquecedor (Cardoso, 2019).

Figura 112

Frase escrita por aluna (LF, 8 anos)



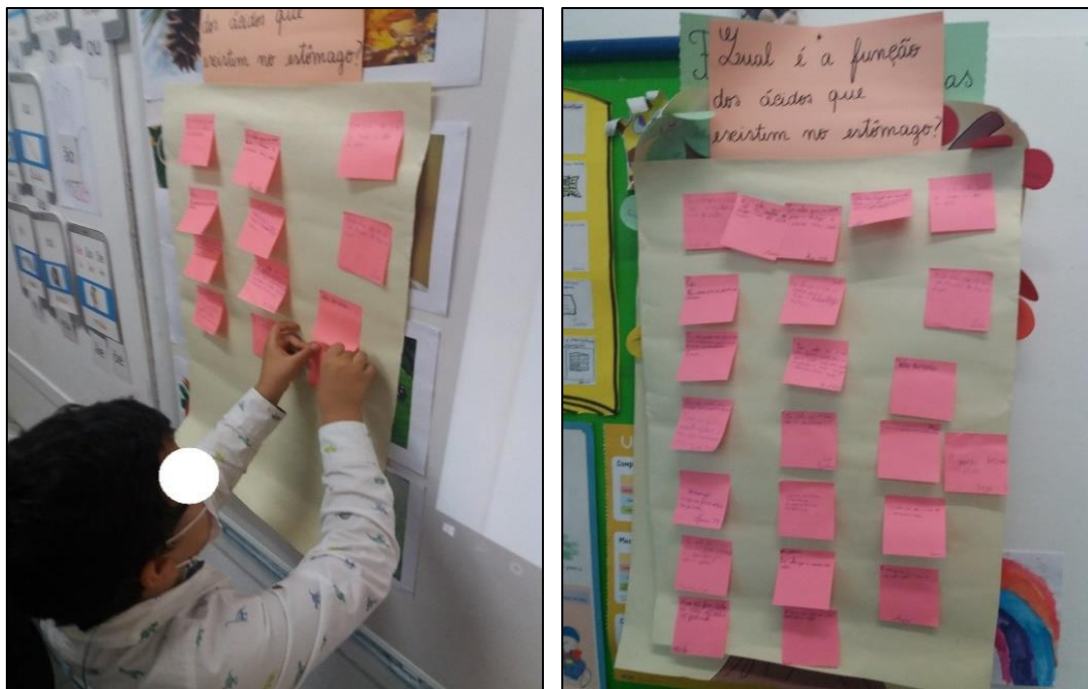
“Eu escolhi este poema, porque eu acho que é importante ter um poema sobre a água e porque se não tivéssemos água não vivíamos!”

Neste seguimento, questionou-se os alunos acerca do que aconteceria aos alimentos quando entravam no nosso organismo, referindo que iríamos partir à descoberta da nossa própria natureza, aludindo à obra literária em abordagem. O percurso dos alimentos foi explorado com recurso à audição da canção “Comer e Digerir” e à concretização de noções como a formação do bolo alimentar ou a descida dos alimentos pelo esófago, culminando na questão: “Qual é a função dos ácidos que existem no estômago?”. Deste modo, fomentou-se a realização da atividade prática laboratorial do ovo no vinagre, na medida em que o vinagre funcionou tal como o suco gástrico.

Embora a atividade se efetuasse em grande grupo, enfatizou-se o envolvimento dos alunos, solicitando a sua colaboração na preparação da mesma. Em paralelo com os ideais de uma sala de aula ativa, já defendidos na primeira parte do presente relatório, contrariou-se a mera apresentação do conhecimento. Entusiasmadíssimos, os alunos teceram as suas previsões, formularam conjecturas, refletindo, pensando, trocando ideias uns com os outros, fugindo-se, por completo, do conceito de ensino transmissivo (Figura 113, página 174).

Figura 113

Previsões de alguns alunos



- “Vai derreter” (MH, 8 anos)
- “Eu acho que o ovo vai ficar todo partido e vai ficar todo molengo e quando acontecer a sala vai ficar a cheirar toda mal!” (MS, 8 anos)
- “Eu acho que a casca vai-se partir por causa do ácido.” (LC, 8 anos)
- “Eu acho que o ovo vai crescer” (SR, 8 anos)
- “Eu acho que o que vai acontecer é que a casca do ovo vai dissolver.” (LF, 8 anos)
- “Eu acho que a casca vai sair” (MJ, 8 anos)
- “O ovo vai ficar com sabor ácido” (RC, 8 anos)
- “O ovo vai ficar ácido e a casca vai sair e vai ficar mole.” (MA, 8 anos)

Então, passados dois dias, visualizou-se o resultado da atividade. Os alunos manipularam, exploraram e observaram, com recurso a lupas, o ovo já sem casca (Figura 114, página 175), seguindo-se um debate que originou um “diagrama V de Gowin” (atividade enquadrada no projeto de investigação-ação⁴⁷), através do qual se concluiu que “Os ácidos que existem no estômago têm a função de transformar o bolo alimentar em partículas minúsculas, formando o quimo.”.

⁴⁷ Ver ponto 7.2.3.2 | Escrever a partir das Vivências dos Alunos.

(...) estabeleceu-se uma comparação com as concepções prévias dos alunos, voltando a explorar o cartaz com as suas previsões. Efetivamente, algumas previsões confirmaram-se. A partir daqui, debateu-se, com os alunos, a ação do vinagre, que tinha levado ao desaparecimento da casca do ovo.

– O que é essa espuma? É o resto da casca do ovo? (LC, 8 anos)

Diário de Bordo PP III, 18 de novembro de 2020

Figura 114

Exploração do ovo sem casca



Por certo, ainda que para este momento da observação se tivessem levado mais ovos sem casca, evitando que os alunos ficassem parados e perdessem a motivação, crê-se que o ideal teria sido promover uma dinâmica em grupos, havendo um ovo em cada grupo. De facto, fomentar-se-ia a troca de ideias, todavia, tal não se revelou possível em contexto de pandemia.

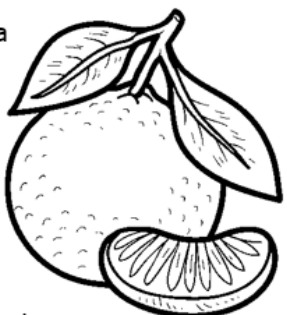
Com efeito, fica evidente que as perguntas são verdadeiros pilares. Quando os alunos são impulsionados por uma interrogação, por uma dúvida, o rumo do ambiente de aprendizagem é completamente distinto: os alunos passam a ser investigadores, procurando respostas com sentido que os ajudem a melhor compreender o mundo que os rodeia. Adensa-se a importância de aguçar a curiosidade, entendida como a “pedra fundamental” que move, que inquieta os alunos e, conseqüentemente, o docente (Freire, 2012, p. 81). A atividade prática surgiu precisamente nesta linha, com a intenção de estimular os alunos a realizarem as suas descobertas (Lima, 2017), contribuindo para que chegassem a conclusões por si mesmos.

Ainda assim, no entender de Cardoso (2013, p. 93), não se pode esperar que os alunos “construam, ou descubram sozinhos, o que já foi inventado”, até porque *aprender* não acontece de maneira espontânea ou isolada (Roldão, 2017). Urge, portanto, a presença de um docente que em vez de instruir, oriente, uma vez que o cerne da ação docente deverá ser organizar situações de aprendizagem de uma forma atrativa, que capte a atenção dos alunos, potenciando uma compreensão autêntica dos conteúdos (Tomlinson, 2008; Lima, 2017). Por outras palavras, tal como alude, metaforicamente, Alves (2004, p. 110), a tarefa do professor passa por “provocar a fome”, isto é, saber despertar, no aluno, a vontade de aprender, de querer saber mais, promovendo o interesse e a paixão pelo conhecimento.

Alicerçado a estes pressupostos teóricos, deu-se continuidade à operacionalização de atividades, sempre na ambição de manter uma sequência lógica. Com esse intuito, reforçou-se a centralidade de uma alimentação saudável, dialogando-se acerca da importância da fruta e explorando a quantidade ideal de peças de fruta que deveria ser consumida ao longo de um dia. Partindo deste diálogo, informou-se os alunos que se iria ler e interpretar um novo poema d’*As Fadas Verdes*, precisamente relacionado com uma fruta, um elemento da natureza - “A Amiga da China”. Não obstante, este constituía-se num poema diferente dos demais, dado que possuía lacunas matemáticas, ou seja, um poema em que palavras em falta (“perfume”, “que”, “amiga” e “com”) haviam sido substituídas por multiplicações (Figura 115, página 177).

Figura 115

Poema com lacunas matemáticas

A [2 x 34] da China Tangerina que tanges O Sol do meio-dia És cara de menina [6 x 38] pintas de alegria. Teus gomos perfumados Tua pele tão fina Tangerina tão doce [35 x 124] vieste da China Quando ia para a escola Teu [7 x 349] nas mãos Teu [7 x 349] no bibe Nos cadernos. No pão. Tu eras tão bonita! Eu era tão menina! [35 x 124] saudades eu tenho Minha [2 x 34] da China! Matilde Rosa Araújo, <i>As Fadas Verdes</i>		A _____ da China Tangerina que tanges O Sol do meio-dia És cara de menina _____ pintas de alegria. Teus gomos perfumados Tua pele tão fina Tangerina tão doce _____ vieste da China Quando ia para a escola Teu _____ nas mãos Teu _____ no bibe Nos cadernos. No pão. Tu eras tão bonita! Eu era tão menina! _____ saudades eu tenho Minha _____ da China! Matilde Rosa Araújo, <i>As Fadas Verdes</i>
---	---	--

Perplexos e intrigados, foi de imediato que os alunos repararam que “havia contas” misturadas no poema, compreendendo que para descobrirem o poema completo teriam de as resolver. Para tal, expôs-se, no quadro, quatro cartões com os resultados das operações, estando atrás de cada cartão a palavra correspondente. De seguida, propôs-se a resolução das três multiplicações com um fator de um algarismo em trabalho de pares, dispondo cada par de material concreto, sendo dada liberdade aos alunos para resolverem as multiplicações do modo como quisessem.

Uma vez dado tempo e espaço para a resolução das multiplicações, passou-se a uma exploração coletiva, através de diferentes estratégias (também partilhadas pelos alunos), até que se chegou à noção de algoritmo. A cada resultado descoberto, os cartões expostos iam sendo virados, revelando as “palavras mistério”, pelo que os alunos foram completando as lacunas matemáticas, passando o poema a fazer cada vez mais sentido. Entretanto, foi a operação “35 x 124” que veio introduzir o algoritmo da multiplicação de dois algarismos por três algarismos. Incentivando sempre à participação dos alunos, distribuíram-se cartões plastificados com a estrutura do algoritmo, para que pudessem acompanhar a resolução. Então,

preencheram-se todas as lacunas do poema, procedendo-se à sua leitura e exploração (Figura 116).

Figura 116

Exploração do poema



A situação de aprendizagem criada permitiu oferecer uma finalidade à resolução das multiplicações, ultrapassando o “fazer por fazer”. Mesmo que os algoritmos não fossem um dos conteúdos prediletos da turma do 3.º B, o entusiasmo e a vontade de descobrir o poema completo ofereceram um motivo para o trabalho deste conteúdo. Por certo, prova de que esta atividade, de facto, catalisou o interesse dos alunos, foi a pergunta de uma aluna que surgiu na sétima semana de intervenção da PP III quando se distribuía um poema:

- Professora, esse poema vai ser com lacunas matemáticas?
- Oh... eu queria... (MA, 8 anos)

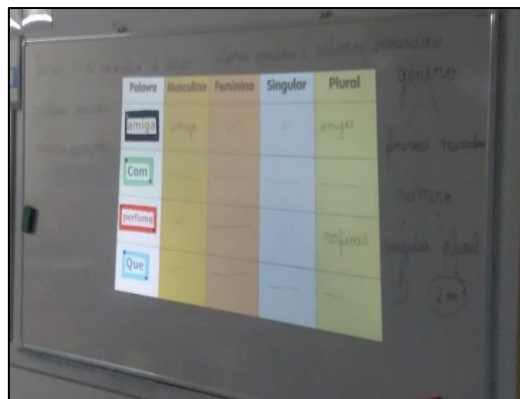
Diário de Bordo PP III, 9 de dezembro de 2020

Ancorado a este momento de aprendizagem, retomaram-se as “palavras mistério”, que foram escolhidas com uma intencionalidade, dado que se levou os alunos a chegarem ao conceito de palavras variáveis e invariáveis, por meio da análise do seu género e número. Através de uma tabela projetada no quadro (Figura 117, página 179), relembrou-se os conceitos de *género* e *número*, incentivando os alunos a, quando possível, alterarem a forma das “palavras mistério”, concluindo que existem determinadas palavras que nunca variam.

Figura 117

Tabela utilizada na aula

Palavra	Masculino	Feminino	Singular	Plural



Em modo de conclusão, esta viagem pelo mundo d'As *Fadas Verdes* foi realizada transversalmente a distintas áreas, originando uma sequência de atividades propulsora do “aprender fazendo”, em que se deu liberdade aos alunos para serem os protagonistas, não lhes oferecendo tudo feito. Acima de tudo, privilegiou-se uma metodologia construtivista, perseguindo-se a curiosidade e a motivação dos alunos.

7.3.3 | Alguém Falou em Coronavírus?

Sendo o “novo coronavírus” e, consequentemente, a doença da covid-19 o assunto que dominava no quotidiano (que as máscaras, o álcool-gel e o distanciamento físico nunca deixavam esquecer), na quinta semana de intervenção da PP III, procurou-se levar a escola para a realidade, abordando esta temática a par e passo com o desenvolvimento de conteúdos curriculares propostos pela professora cooperante⁴⁸. À luz do defendido por Pais (2019, p. 15), “o que se passa numa sala de aula não independe do que se passa à volta dela. Temos de ser capazes de produzir um conhecimento sobre a escola que não a divorcie do que se passa à volta dela”.

Para o efeito, partiu-se de um excerto de uma notícia acerca do conceito e transmissão dos coronavírus, que foi distribuído aos alunos (Figura 118, página 180). Solicitou-se uma leitura silenciosa e autónoma, passando, depois, a uma leitura em voz alta que serviu de mote para se mergulhar na compreensão e interpretação deste texto. Assim, fomentou-se um diálogo com os alunos subordinado à temática da notícia, assente num conjunto de questões, tais como:

⁴⁸ Consultar Apêndice 8 | Planificação PP III Semana V.

“O que é um vírus?”; “E um coronavírus?”; “Como é que um coronavírus pode entrar no nosso corpo?”; “Como podemos evitar que isso aconteça?”; “Quais podem ser as consequências quando um coronavírus entra no nosso corpo?”.

Figura 118

Excerto da notícia

Coronavírus. O que são?

Os coronavírus são uma larga família de vírus, identificadas em 1960, que vivem noutros animais (por exemplo, aves, morcegos, pequenos mamíferos) e que no ser humano podem causar doenças respiratórias, desde uma comum constipação até pneumonias. Podem transmitir-se entre animais e pessoas. A maior parte das estirpes de coronavírus circulam entre animais e não chegam sequer a infectar seres humanos.

Como prevenir a transmissão do novo coronavírus?

Uma vez que a transmissão ocorre através de gotículas e das vias respiratórias, a prevenção passa essencialmente por medidas de higiene e etiqueta respiratória. O vírus entra no corpo através dos olhos, nariz e boca, portanto, evite tocá-los com as mãos não lavadas.

Retirado de: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/coronavirus-o-que-e-e-como-comecou_i1203294

Foi através da exploração desta notícia que se ramificaram um conjunto de atividades de aprendizagem ativa. Numa primeira instância, pretendeu-se abordar o sistema respiratório, destacando-se as consequências que os coronavírus podem trazer para o nosso corpo. Com isto, ambicionava-se contrariar uma abordagem ao corpo humano unicamente voltada para a aprendizagem isolada de componentes anatómicos dos vários sistemas, em busca, noutra instância, de uma perspectiva integrada do funcionamento do corpo (Martins et al., 2012).

Atentando no conteúdo da notícia, realçou-se a expressão “vias respiratórias”, levando os alunos a chegarem ao seu significado através das suas vivências. Com este intuito, partiu-se para uma exploração do conceito de *via* através de um paralelo com a noção de “via rápida”, bem como por meio de uma abordagem à família de palavras de *respiratória*, levando-se os alunos a interiorizarem o significado desta expressão.

– O caminho da respiração! (ME, 8 anos)

Diário de Bordo PP III, 23 de novembro de 2020

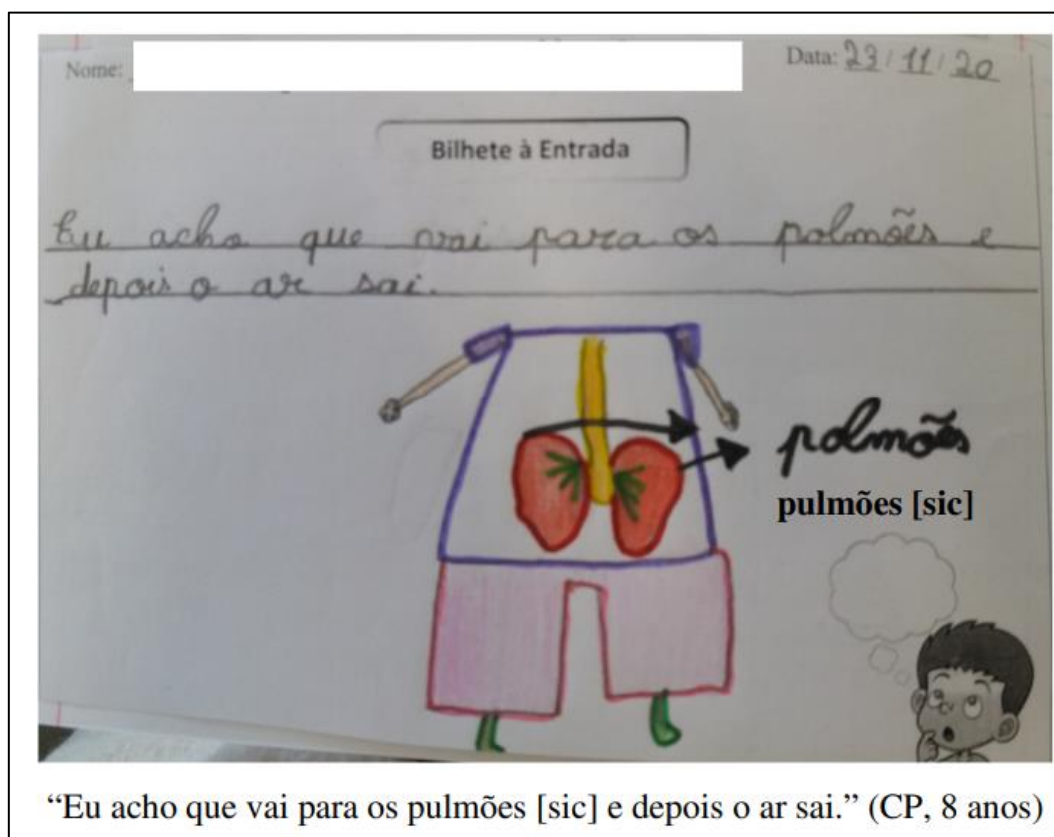
Repescando o conceito vygotskyano de *zona de desenvolvimento potencial*⁴⁹, procurou-se partir das experiências e conhecimentos prévios dos alunos para potencializar a edificação de novo conhecimento. Com este objetivo, implementou-se a TAF “Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída” (Lopes & Silva, 2012), solicitando aos alunos que, numa primeira instância, respondessem à questão “O que acontece ao ar quando entra no nosso organismo?” (Figura 119).

Os “bilhetes à entrada” deixaram transparecer que alguns alunos (como a MS, a CP ou o RC) tinham já consciência do que acontecia ao ar quando entrava no nosso organismo. Havia, porém, muitas concepções alternativas entre a turma, tais como “o ar vai para o coração” ou “o ar vai para o estômago”, que se afastavam mais do real. Ainda assim, fiz questão de reforçar que, neste exercício, não havia *certos* nem *errados*, até porque este conhecimento das concepções prévias dos alunos deve ser a base da ação docente.

Diário de Bordo PP III, 23 de novembro de 2020

Figura 119

Exemplo de um “bilhete à entrada”



⁴⁹ Conceito explorado por Pereira (2002) e Fontes e Freixo (2004).

Conhecidas as concepções prévias, incentivou-se os alunos a sentirem o seu próprio corpo, colocando as mãos no peito e respirando fundo. Perspetivando a concretização daquilo que estavam a sentir acontecer no seu corpo, recorreu-se a um modelo didático que permitiu visualizar a ação do diafragma em paralelo com a entrada e saída de ar dos pulmões (Figura 120).

Figura 120

Modelo didático da respiração



A partir daqui, tendo os alunos uma noção mais ajustada do que acontecia ao ar quando entrava no seu organismo, revelava-se necessário atribuírem nomes aos órgãos que compunham o sistema respiratório. Não obstante, não se pretendia unicamente expor os nomes dos órgãos e apelar à sua memorização, pelo que se recorreu à canção “Inspira-Expira (O Aparelho Respiratório)”, de Maria de Vasconcelos.

Desta forma, distribuiu-se aos alunos uma folha com as várias quadras que compunham a letra da canção desordenadas, solicitando que as recortassem uma por uma. De seguida, promoveu-se a audição da canção, tendo sido proposto aos alunos que organizassem as quadras

de acordo com a canção que ouviam, o que os levou a ganharem consciência do percurso efetuado pelo ar. A par e passo com a legendagem de uma ilustração, teceu-se o percurso do ar após entrar no nosso organismo, analisando-se a funcionalidade de cada componente anatómico. Todavia, foram notórias algumas dificuldades iniciais, por parte dos alunos, pelo que, como retratado no diário de bordo:

Acredito que teria sido muito mais interessante se, numa primeira instância, a didática da música tivesse sido envolvida, isto é, se a canção tivesse sido ensinada aos alunos, numa dinâmica em que se juntasse o trabalho rítmico. (...). Além do mais, teria sido extremamente interessante ensinar a canção, quadra a quadra, e, paralelamente, explorar o conteúdo de cada quadra com os alunos, de modo a introduzir conceitos relacionados com o sistema respiratório. Por outras palavras, a canção deveria ter sido explorada (e aproveitada) mais aprofundadamente.

Diário de Bordo PP III, 25 de novembro de 2020

Entretanto, dois dias a seguir, chega o momento os “bilhetes à saída”, que vieram comprovar um conjunto de aprendizagens adquiridas (Figura 121, página 184). Como já aludido na primeira parte deste Relatório de Estágio, à luz de autores como Lopes e Silva (2012) ou D. Fernandes (2020), a avaliação formativa possibilita que o aluno se situe no processo de aprendizagem. Tal como referido no diário de bordo:

Os alunos pensaram, refletiram e escreveram os seus bilhetes, evidenciando uma evolução ao nível das suas conceções alternativas. De facto, esta TAF revela-se num excelente contributo para uma avaliação *para* a aprendizagem, possibilitando, ao docente, obter uma real noção da evolução concetual dos alunos.

Diário de Bordo PP III, 25 de novembro de 2020

Figura 121

Atividades do sistema respiratório e “bilhete à saída”

Atividades do sistema respiratório e “bilhete à saída”

Atividades:

- Primeiro é o nariz
Por onde entra o ar
Cheio de oxigênio 1
Para podermos respirar
- De volta aos pulmões
O sangue leva então
Dióxido de carbono 7
Que vai por difusão
- Depois vem a laringe
Com duas cordas a vibrar
São as cordas vocais 2
Que servem para falar
- Para o ar que então depois
Vai sair na expiração
Pela boca ou pelo nariz 8
E acaba-se a canção!
- Olá bom dia! Como está?
E patati e patatá...
E para cantar o sol e dó
Sol sol sol lá, sol lá si dó 3
- Inspira expira sem parar
Sei tudo sobre respirar
Inspira expira sem parar 9
Mais uma que eu já sei cantar
- A seguir é a traqueia
Com anéis bem grandalhões
Divide-se nos brônquios 4
Que entram nos pulmões
- 1º Fossas nasais/cavidade nasal
2º Faringe
3º Laringe
4º Traqueia
5º Brônquios
6º Pulmões
- E o oxigênio passa
Para o sangue a circular
Vai pelo corpo todo
Fazê-lo funcionar 5
- E pula e vira
E pensa e dança
E cresce e gira
E balança 6

Diagrama do Sistema Respiratório:

O diagrama mostra a anatomia humana com os seguintes órgãos rotulados: Fossas nasais, Faringe, Laringe, Traqueia, Brônquios e Pulmões.

Bilhete à Saída:

1) que acontece ao ar quando entra no nosso organismo? (oxigênio)

2) o ar entra nos pulmões e o sangue leva o ar para todo o corpo depois o ar se transforma em dióxido de carbono e o sangue leva o dióxido de carbono para os pulmões e depois o dióxido de carbono vai para fora do organismo. O ar passa pelas fossas nasais, faringe, laringe, traqueia, brônquios e nos pulmões.

“O ar entra nos pulmões e o sangue leva o ar (oxigênio) para todo o corpo depois o ar se transforma em dióxido de carbono e o sangue leva o dióxido de carbono para os pulmões e depois o dióxido de carbono vai para fora do organismo. O ar passa pelas fossas nasais, faringe, laringe, traqueia, brônquios e pulmões.” (MJ, 8 anos)

Uma vez mais num quadro interdisciplinar, e visando envolver a literacia financeira e educação para o consumo, no âmbito da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, retomou-se o conteúdo da notícia um momento de debate e reflexão orientado por perguntas como: “A covid-19 trará consequências apenas para a nossa saúde?”; “Que outras consequências terá trazido?”; “No período de confinamento, quando a maioria dos espaços de comércio teve de fechar, o que acham que terá acontecido?”. Estas e outras perguntas, que foram surgindo no decorrer deste momento, tinham o intuito de conduzir o

diálogo para o impacto que a covid-19 teve sobre a economia, bem como sobre os rendimentos de muitas famílias.

- Ficaram sem dinheiro... (AG, 7 anos)
- E sem comida... (ME, 8 anos)

Diário de Bordo PP III, 23 de novembro de 2020

Nesta linha de pensamento, compreende-se que o questionamento se constitui numa importante dimensão do processo de ensino-aprendizagem, sendo que, neste caso em particular, pretendia desenvolver capacidades de espírito crítico e estimular a compreensão através do estabelecimento de relações (Lopes & Silva, 2010).

Ancorado a este diálogo, apresentou-se aos alunos a palavra “poupar” numa dinâmica de avaliação formativa em grande grupo, na qual cada resposta certa a uma pergunta acerca do sistema respiratório equivalia a uma letra da palavra (Figura 122). Assim, mergulhou-se na análise do significado desta palavra, tendo vocábulos como “guardar” ou “aproveitar” sido apresentados, pelos alunos, como sinónimos de “poupar”. Deste modo, debateu-se a centralidade da poupança, especialmente, em época de pandemia.

Figura 122

Palavra “poupar” exposta no quadro



Preconizando-se uma aprendizagem sustentada em problemas e situações do mundo real, que possibilitem que as crianças conheçam melhor a realidade e possam integrá-la (Cardoso, 2013; Lima, 2017), propôs-se um desafio aos alunos em que se começou por distribuir um folheto com uma variedade de produtos (guloseimas, brinquedos, bens essenciais, produtos alimentícios e produtos de higiene), cujos preços eram próximos dos verdadeiros. Então, deu-se um orçamento de 20 euros aos alunos para comprarem alguns produtos que pudessem fazer falta em casa (Figura 123, página 186).

Figura 123

Desafio apresentado aos alunos

A mãe do João deu-lhe 20€ para ele ir ao supermercado comprar algumas coisas que **faziam falta** lá em casa. Com este orçamento de 20€, o que acham que o João poderá ter comprado?

Em trabalho de pares, numa articulação entre a Matemática e a Cidadania e Desenvolvimento, os alunos selecionaram produtos, pensaram e calcularam com ajuda de material didático (notas e moedas de Euro), construindo uma cartolina com recortes dos produtos escolhidos e com o total de dinheiro gasto. Inicialmente, os alunos estavam convictos de que o orçamento de 20 euros daria para comprarem imensa coisa, porém, assim que começaram a escolher os produtos, emergiu uma noção diferente dos preços. Ainda assim, foi extremamente interessante como os alunos assimilaram o simbolismo da expressão “faziam falta”, excluindo, quase de imediato, itens como as gomas, o chocolate, os bolos ou os carrinhos de brincar, não tendo existido, na verdade, nenhum par a incluí-los nas suas “compras” (Figura 124).

Em especial, no que concerne ao peixe (que custava 6,80€), apenas um grupo o incluiu nas suas compras, pois, os alunos começaram a ganhar consciência de que “apesar de ser bom, é caro!” (CP, 8 anos).

Diário de Bordo PP III, 23 de novembro de 2020

Figura 124

Processo de construção da cartolina



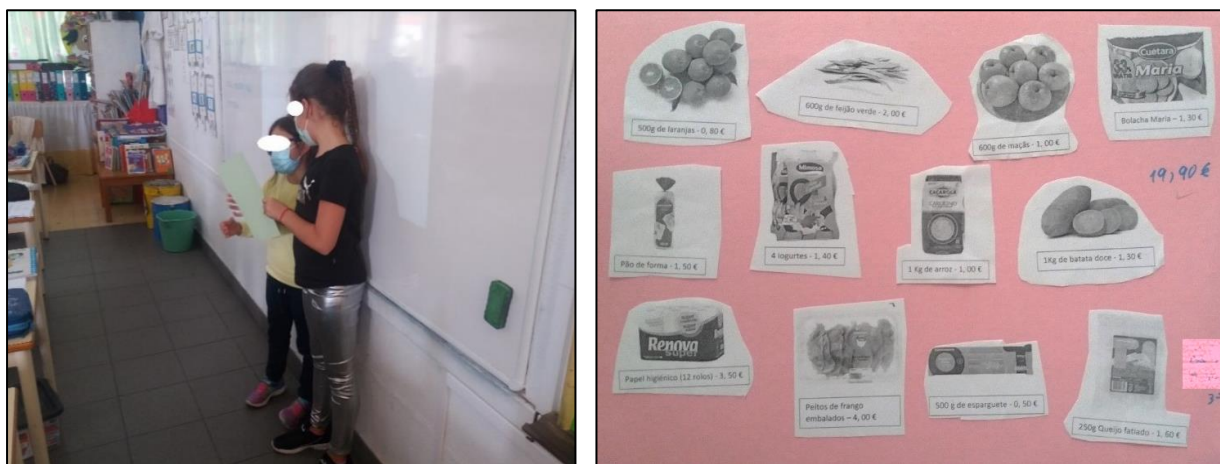
Por certo, a relevância de uma Educação Financeira gradual, contínua e cada vez mais precoce adensa-se, no sentido de aprofundar a informação e o conhecimento aliado à área financeira, educando as crianças a tornarem-se “financeiramente mais capazes” (Dias et al., 2013, p. 6).

Não obstante a riqueza pedagógica da atividade, este foi um momento um pouco confuso, havendo vários pares a solicitar ajuda ao mesmo tempo. Considera-se que poderia ter corrido muito melhor se tivesse funcionado em grupos heterogêneos de quatro ou cinco elementos, pois, além de ser possível que os alunos se entresudassem, teria sido mais fácil acompanhar os diferentes grupos. No entanto, não sendo esta dinâmica possível em tempo de pandemia, a opção de trabalho de pares foi a mais aproximada.

Prosseguindo com a atividade, e já no dia seguinte, iniciou-se a aula com as apresentações dos trabalhos de alguns pares, que vieram mostrar à turma quais os produtos que tinham “comprado” com o orçamento de 20 euros, justificando as suas escolhas. No entender de Araújo (2018), ainda se verifica uma valorização do texto escrito em detrimento do texto oral, pelo que se procurou contradizer esta visão, fomentando o desenvolvimento de competências orais nos alunos, de maneira estruturada e intencional, com a finalidade de fazer emergir capacidades linguísticas e comunicativas ao nível do Português (Figura 125).

Figura 125

Alunas a apresentarem o seu trabalho



Estas apresentações e partilha de trabalhos constituíram-se no mote perfeito para se discutir a diferença entre “desejar” e “precisar”, bem como entre “necessário” e “supérfluo”, conceitos essenciais a uma Educação Financeira de qualidade. Através de questões como “Por

que razão escolheram esses produtos e não outros?” ou “Por que razão esses produtos farão falta em casa do João?”, estes conceitos foram-se afinando naturalmente.

Assim, os alunos conseguiram compreender e interpretar estes conceitos, uma vez que foram levados a pensar criticamente, sem que estas noções e respetivos significados lhes fossem por mim apresentados. Isto é precisamente o que Lopes e Silva (2019) defendem, ao considerarem que os alunos só compreendem realmente um conteúdo quando o aplicam e refletem sobre o seu significado.

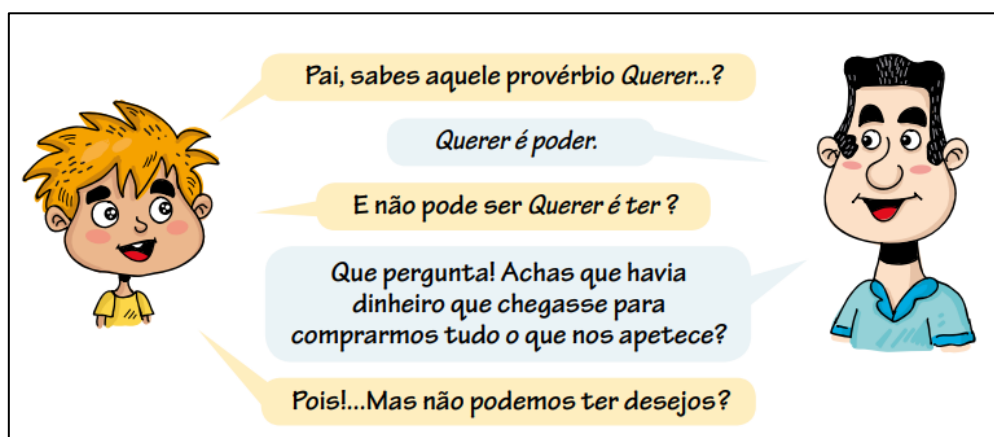
Aproveitando-se o embalo deste momento, projetou-se o diálogo apresentado na Figura 126, retirado do *Caderno de Educação Financeira para o 1.º CEB* (2013), que se constituiu numa ponte para se aprofundar os conceitos supramencionados.

Debateu-se, então, que “querer é poder”, dado que está nas nossas mãos trabalharmos para alcançar os nossos desejos, isto é, está nas nossas mãos poupar para que possamos ter o que queremos. Aquando deste diálogo, os alunos partilharam imensas histórias relacionadas com as suas vivências, inclusivamente, sobre dinheiro que já tinham guardado no seu mealheiro (que os avós ou a família lhes davam) para comprarem algo que queriam muito.

Diário de Bordo PP III, 23 de novembro de 2020

Figura 126

Diálogo sobre educação financeira



Nota. Retirado de Dias et al. (2013, p. 12).

Com a discussão proveitosa em torno deste diálogo foram, ainda, explorados um conjunto de provérbios relacionados com a poupança (entre os quais “grão a grão, enche a galinha o papo” ou “poupa nos tostões, terás milhões”). Com o intuito de se envolver a escrita

criativa, foi o provérbio “quem poupa sempre tem” que serviu de mote para a produção de um poema vertical individual (atividade enquadrada no projeto de investigação-ação⁵⁰).

Numa estreita simbiose entre o Português, o Estudo do Meio, a Matemática, a Música e a Cidadania e Desenvolvimento, aproveitou-se a temática em voga na atualidade para promover um processo de descoberta genuíno em que se foi além dos conteúdos, visando o aluno como um sujeito participativo. Desta forma, com grande ênfase nos conhecimentos prévios, procurou-se atingir a “essência do processo de aprendizagem significativa” (Ausubel, 2003, p. 71).

7.4 | Rever para Melhorar: Síntese Final da Prática Pedagógica no 3.º B

Refletir: a palavra-chave para melhorar cada vez mais e que nos faz ganhar consciência de que os “erros”, as “falhas” ou os momentos menos bem-sucedidos são essenciais ao crescimento pessoal e profissional.

Embora já levasse alguma bagagem do E@D (e que se constituiu num suporte para a minha ação, especialmente o facto de já conhecer a turma), foi esta prática no 3.º B que me ofereceu a experiência de contactar com a autêntica realidade do 1.º CEB. Se tinha objetivos traçados? Certamente que sim. Na verdade, ao longo de quatro anos de formação, é impossível descurar todos os conhecimentos, todas as teorias, todas as aprendizagens que, de certa forma, me levaram a pintar o retrato (mental) do tipo de professora que tencionava ser. Foi precisamente este retrato que me fez querer desconstruir a tradicional visão do 1.º CEB que ainda se encontra tão presente nas salas de aula atuais.

Mesmo que tivesse plena consciência de que havia um programa para cumprir, conteúdos para lecionar e um conjunto de aprendizagens que os alunos tinham de adquirir, o meu foco passou sempre por implementar estratégias pedagógicas adequadas e diversificadas que, além de fomentarem aprendizagens significativas, fizessem com que os alunos gostassem da escola e se fascinassem pelo magnífico processo que é *aprender*, pois, tal como nos diz Cardoso (2019, p. 17), “Para aprendermos temos de passar por esta espécie de trabalhos forçados, em que temos de sofrer? Não, pois não?”.

Em paralelo com Lima (2017, p. 187), “Os professores lamentam a falta de tempo para «dar» a matéria, esquecendo-se que o «dar» raramente produz efeitos duradouros na aprendizagem das crianças”. Reconhecendo-se a veracidade das palavras do autor supracitado,

⁵⁰ Ver ponto 7.2.3.3 | Escrita Criativa.

ao longo de 11 semanas de *praxis*, foi num ambiente interdisciplinar, com sentido, que se desenvolveram um conjunto de momentos de aprendizagem integrados. De uma forma crítica e fundamentada, implementaram-se sequências de atividades em estreita articulação, vislumbrando-se sempre o aluno como o centro de todo o processo educativo. Todavia, face às medidas impostas devido à covid-19, uma das minhas maiores frustrações passou pela impossibilidade de realização de aprendizagem cooperativa, cujas vantagens e benefícios são mais do que reconhecidos.

Analisando a herança de Vygotsky, Gonçalves e Trindade (2010) definem a aprendizagem como um processo social. Significa isto que emerge das relações aluno-aluno e aluno-professor, sendo o docente um mediador entre o aluno, os seus conhecimentos e o mundo. Deste modo, uma turma deverá funcionar como uma comunidade de aprendizagem em que se aprende com os outros e a partir dos outros (Cosme, 2018b), pelo que a estrutura cooperativa, em que cada um dos elementos do grupo só poderá atingir o seu objetivo se cada um dos outros também o atingir, deverá ser enaltecida (Niza, 1998).

Não obstante, apesar da impossibilidade de se alterar a disposição das mesas na sala de aula e do necessário distanciamento físico, procurou-se contrariar uma estrutura meramente competitiva e individual. Para tal, o trabalho de pares revelou-se numa constante, no sentido em que possibilitava que os alunos trocassem ideias num clima de entreajuda. Independentemente de os alunos terem de ficar de pé, um em cada extremo da mesa em que trabalhavam, esta era uma dinâmica de trabalho que funcionava muito bem e que, inclusivamente, era solicitada diversas vezes pela turma. Igualmente, também se promoveram atividades de equipas mesmo sem os alunos saírem do lugar, o que contribuiu para uma competição saudável, ou momentos de interação e debate em grande grupo, catalisadores de uma atmosfera de aprendizagem descentralizada do professor. De facto, acima de tudo, falamos em *adaptabilidade*, tendo-se arquitetado soluções para algo que, à primeira vista, não se revelava possível.

Com efeito, “a preocupação do professor deverá ser a de ter a certeza de que todos os alunos realmente aprenderam” (Cardoso, 2013, p. 92), sendo que, para tal, se emergiu num processo reflexivo e investigativo em busca dos melhores métodos, estratégias, materiais e recursos para potenciar aprendizagens significativas na turma do 3.º B.

Repleto de desafios, este foi um percurso propulsor de um imenso crescimento pessoal e profissional, em que, acima de tudo, se interiorizou que a mudança está em nós. Sabemos que urge que a escola mude, porém, não nos esqueçamos que o poder para mudar está, primeiramente, nas mãos de cada docente. Assim, neste estágio, procurei começar a mudar um

bocadinho da minha realidade, fazendo jus a um pequeno excerto de uma obra literária que, embora seja para a infância, traduz na perfeição aquilo que se pretende: “Sentia que era assustador / o que ia ali tentar... / mas se queremos mudar as coisas / primeiro temos de ser nós a mudar” (Bright, 2020, p. 17).

Considerações Finais

Eis que termina mais uma etapa. Eis que vislumbro o alcançar de algo que tantas vezes me pareceu inalcançável. Eis que me aproximo do concretizar de um sonho.

Tudo começou há cinco anos, quando a entrada na licenciatura em Educação Básica foi a alavanca para mergulhar no mundo da profissão docente. Aos poucos, fui aprendendo que ser docente é saber colocar-se no lugar da criança, é saber olhar para a criança como um ser capaz, que vê novidade a cada passo que dá.

Já dizia Alves (2004, p. 57), em tom de crítica, que “É assim que as coisas acontecem: os grandes ensinam, os pequenos aprendem. As crianças nada sabem sobre o mundo. Também, pudera! Nunca estiveram aqui. Tudo é novidade”. Por certo, é preciso saber aproveitar a natural curiosidade da criança, guiando-a, orientando-a, trilhando caminhos em busca da aprendizagem, sem mutilar a sensação de novidade, de descoberta. Trata-se de não contar o final da história antes de a criança sequer abrir o livro.

Assim, foram as práticas pedagógicas quer na EPE, quer no 1.º CEB que me deram a conhecer a verdadeira realidade da educação. O contacto com contextos únicos, dotados de características específicas e particulares, levou-me a tomar decisões pedagógicas, embora sem nunca perder o foco de manter a criança no centro do processo educativo. Neste sentido, a metodologia de I-A potenciou a adoção de uma postura crítica, propulsora da identificação de aspetos que precisavam de ser desenvolvidos com mais afinco no grupo de crianças ou na turma em que intervim.

Com a particularidade de ter vivido um contexto de E@D, este relatório é também o reflexo de um período inesperado e imprevisível, em que a educação não podia parar de acontecer. Por outras palavras, é uma marca da persistência da promoção de aprendizagens significativas e integradas, mesmo através de um ecrã.

De facto, “a educação é um conceito muito amplo, não sendo possível ser reduzida a instrução ou a resultados” (Pacheco, 2019, p. 147). Consciente desta ideia, a minha *praxis* foi sempre norteadada pela ambição de contornar o tradicional, o estandardizado e a mera transmissão de conhecimentos, rumo ao desenvolvimento holístico da criança.

Tendo noção de que ainda tenho muito por aprender, é com orgulho que vejo o findar desta caminhada verdadeiramente enriquecedora, em que persegui a profissão que sempre me fascinou. Sabendo que em educação não há receitas, interiorizei que ser docente é ser apaixonado pela educação, é nunca perder a criança que temos dentro de nós.

Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1986). *Avaliação Formativa*. Edições ASA.
- Agostinho, K. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69-86.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (7.^a ed.). Cortez Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas - Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 5, 62-88.
- Alves, J. M. (2017). Autonomia e Flexibilidade: Pensar e Praticar outros Modos de Gestão Curricular e Organizacional. Em C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 6-14). Universidade Católica Editora.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Edições ASA.
- Araújo, C. (2018). A importância da oralidade no ensino do Português. Em F. G. Simón, S. E. Miguel, I. L. Lengua, J. O. Montesa, C. M. D. Pérez, J. V. O. Gutiérrez, Y. Narangajavana & M. J. V. Saéz (Ed.), *INNODOCT/2018 International Conference on Innovation, Documentation and Education* (pp. 957-967). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Araújo, M. R. (2014). *As Fadas Verdes*. Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos. Uma perspectiva cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Auxílio Maternal do Funchal. (2017). *Projeto Educativo – “Educar para a Saúde”*.
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita* (3.^a ed.). Edições ASA.

- Bago d’Uva, J. C. (2017). *Crescer a Cantar - Aplicações Metodológicas e Programáticas para a Prática do Canto Coletivo em Contexto Escolar e em Coros em Geral*. Associação Regional de Educação Artística.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Baptista, J. A. (2020). A pandemia como motor improvável para a melhoria da escola. Em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *COVID 19 - Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020?* (pp. 64-68). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita [Construir a aprendizagem]*. Departamento de Metodologias da Educação – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bates, A. W. T. (2017). *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem* (versão digital). Artesanato Educacional.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazão, P. (2007). O Diário do Diário Etnográfico. Em J. Sousa & C. Fino (Org.), *A Escola sob Suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.
- Bright, R. (2020). *O leão que temos cá dentro* (5.^a ed.). Editorial Presença.
- Caldeira, M. F. (2009). *A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa na Matemática*. Universidad de Málaga/Escola Superior João de Deus.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz Editores, S. A.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz Editores, S. A.
- Carmo, H. (2014). *A Educação para a Cidadania do Século XXI*. Escolar Editora.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carnaz, M. E. A. R. (2013). *Da criatividade à escrita criativa*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12238>
- Castro, A. (2006). Professor. *Origens*, *Revista Cultural*, 14, 125-126.
- Cohen, A. C. (2021, abril 19). *A escola presente... no futuro* [Comunicação apresentada em Conferência]. Des(a)fiar a Escola (5.ª edição), Câmara Municipal do Funchal.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora/Lisboa Editora.
- Cosme, A. (2018a). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018b, 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>
- Cosme, A. (2019). Prefácio. Em S. Moreira (Coord.), *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular* (pp. XIII-XVIII). PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, J. (2020). Prefácio. Em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção* (pp. 4-6). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-380.

- Cristo, A. H. (2013). *Escola para o Século XXI. Liberdade e autonomia na educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática. Guia prático para professores e educadores*. Areal Editores.
- Dawn, S. (2016). *Coisas que Andam – Vamos conduzir!* (2.^a ed.). Texto Editores.
- Day, C. (2004). *A Paixão Pelo Ensino*. Porto Editora.
- Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Abreu, M. T., Alves, P., Basto, R., Silva, R., & Narciso, S. (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português (3.º ano)*.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística (Expressão Dramática/Teatro)*.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço. (2016). *Projeto Educativo de Escola – “Crescer em Valores”*.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço. (2020). *Caracterização do meio. Freguesia do Caniço - História*. <http://escolas.madeiraedu.pt/eb1pecanico/Aescola/Caracterizaçãodomeio/tabid/5516/Default.aspx>
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço. (2020). *Projeto Educativo de Escola – “Aprender com Valores”*.

- Estrada, F. J. P. (2008). Metodología Didáctica: el currículo en el aula de educación primaria. Em A. de la H. Gascón & J. P. Labra (Coord.), *Didáctica General: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 121-133). McGraw-Hill.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (3.^a ed.). Porto Editora.
- Fadin, L. (2003). *A aventura do comboio rodinhas*. Paulinas Editora.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. Em Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (2020). Folha # *Avaliação Formativa*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, Direção-Geral de Educação. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_formativa.pdf
- Fernandes, L. (2020). Não há transição digital. Em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *COVID 19 - Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020?* (pp. 81-84). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Ferreira, D., Goes, T, Parangaba, C., Silva, M., & Ferro, O. (2007). A influência da Linguagem Musical na Educação Infantil. *Anais da VII Jornada Nacional do HISTEDBR*, 1-18.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista europeia de etnografia da educação*, 3, 107-118.
- Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). Em A. Mendonça & A. V. Bento (Org.), *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). CIE-UMa.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. V. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspetivas*. Edições Pedago.

- Fonseca, J. (2013). A Investigação-acção como abordagem ao currículo: Questões metodológicas e éticas. Em F. Sousa, L. Alonso, M. C. Roldão (Org.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 73-86). Edições Almedina.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp.9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. Em C. Pascal & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação* (pp. 3-25). Penso-Artmed.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Editorial Estampa.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedago.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido* (3.^a ed.). Edições Afrontamento.
- Friedmann, A. (2014). Carta de uma criança que ainda há de ser. Em A. Friedmann. *O universo simbólico da criança – olhares sensíveis para a infância* (pp. 8-10). NEPSID.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M do C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gomes, J. F. (2014). A tecnologia na sala de aula. Em F. Vieira & M. T. Restivo. *A tecnologia na sala de aula. Novas tecnologias e educação...* (pp. 17-44). Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). Práticas de Ensino Diferenciado na Sala de Aula: “Se Diferencio a Pedagogia e o Currículo estou a Promover o Sucesso Escolar de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem”. Em C. Leite, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Org.), *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: livro de resumos*

- do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro (pp. 2062-2072). Livpsic Editora.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2014). A Educação de Infância Portuguesa e o Modelo Pedagogia de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de investigação na ESE de Portalegre. Em J. M. H. Dias (Coord.), *Influências Italianas en la Educacion espanola e ibero-americana* (pp.527-539). FahrenHouse Ediciores.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junta de Freguesia de São Pedro. (2019). *Roteiro Turístico*. <http://www.jfspedro-funchal.com/portal/>
- Junta de Freguesia do Caniço. (2021). *Caracterização. Freguesia do Caniço*. <https://www.jf-canico.pt/freguesia/caracterizacao>
- Kamii, C. (1973). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget.
- Kramer, S. (Coord.). (1997). *Com a Pré-Escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. Editora Ática.
- Lacanallo, L. F., & Mori, N. N. R. (2016). “Psiu, estou jogando!!”: o jogo no ensino da Matemática. *Diálogo Educacional*, 16(49), 657-677.
- Lapo, M. J. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alfarroba Edições.
- Leal, S. (2009). Um-Dó-Li-Tá. A Linguagem das Brincadeiras e as Brincadeiras com a Linguagem. Em I. Condessa (Org), *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade* (pp.115-128). Universidade dos Açores.
- Lee, A. (2017). *Não Abras Este Livro!*. Jacarandá.
- Leitão, A. (2018). Desenvolvimento Normal. Em N. L. Antunes & Equipa Técnica do PIN (Org.), *Sentidos* (pp.33-70). Lua de Papel.

- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 5-10.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Manuscrito.
- Lima, R. (2020, abril 23). *Gaming, Gamificação e Aprendizagem* [Webinar]. Encurtar @ Distância - Ciclo de webinares Escola Virtual. <https://www.youtube.com/watch?v=JmK3zNweDoY>
- Lionni, L. (2008). *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo* (2.^a ed.). Kalandraka.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância: um guia prático com actividades para os educadores de infância e para os pais*. Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia prático para o professor*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel - Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel - Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. PACTOR: Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Lopes, J., & Silva, H. (2019). Planificar o ensino para promover o pensamento crítico. Em J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez & M. M. Nascimento (Coord.), *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula: Planificação, Estratégias e Avaliação* (pp. 23-64). PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Lopes, N. M. (2018). A sociedade digital: A redefinição da escola, do papel do professor e do aluno. *Saber e Educar: Educar com TIC para o século XXI*, 25, 1-9. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol25.320>
- Ludovico, A., & Teixeira, O. M. (2008) *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.

- Machado, M. I. P. C. (2015). *Cooperar para Aprender: um Estudo de Investigação-Ação no Ensino-Aprendizagem da Gramática Portuguesa* [Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/6696>
- Maingain, A., & Dyfour, B. (2008). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Instituto Piaget.
- Marchão, A. (2013). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Editorial Presença.
- Martins, G. (2021, 7 de abril). *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. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Sá, P. (2012). *A Complexidade do Corpo Humano*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. J., & Mogarro, M. (2010). A Educação para a Cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-202.
- Mata, L. (2008a). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008b). Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar? Em A. Noronha; S. Martins & V. Ramalho (Org.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1-7). Psiquilíbrios Edições.

- Matos, J. F. (2005). Educar para a cidadania hoje?. Em C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (Org.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escola* (pp. 37-47). Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- McKee, D. (2017). *O Elmer*. Nuvem de Letras.
- Mendes, J. G. (2018). *A Música Potenciadora de Aprendizagem* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/28956>
- Meneses, E. L., Fernández, G. D., & Regaña, C. B. (2011). E-Actividades: elementos constitutivos para la calidad de la praxis educativa digital. Em R. Roig Vila & C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación* (pp. 267-281). Marfil & La Scuola Editrice.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Edições Sílabo.
- Michel, V., & Chauvel, D. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2020). *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*. Ministério da Educação.
- Moreira, J. A. (2018). Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. Em D. Mill, G. Santiago, M. Santos & D. Pino (Org.), *Educação a distância: dimensões da pesquisa, de mediação e da formação* (pp. 37-54). Artesanato Educacional.
- Moreira, M. (2012). Diagramas V e Aprendizagem Significativa. *Revista Chilena de Educación Científica*, 6(2), 3-12.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Editorial Presença.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Instituto Piaget.

- Nações Unidas. (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (ed. revista). Comité português para a UNICEF.
- Neto, C. (2020, julho 15). *A Educação Pós-Pandemia* [Webinar]. Associação Nacional de Professores - Secção da Madeira. <https://www.youtube.com/watch?v=3tAFWAqxu5Y>
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita. Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Nóvoa, A. (2015). Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. Em A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.), *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação* (2.ª ed.) (pp. 17-21). Tinta-da-china.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ramos do Ó, J. (Org.). (2015). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação* (2.ª ed.) Tinta-da-china.
- Oliveira, S. (2017, dezembro 5). “Os alunos precisam que a escola mude”. *educare.pt*. <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=128832>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp.43-92). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio. Em L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 25-60). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2018). *Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística*. Em C. Pascal & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação* (pp. 26-56). Penso -Artmed.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (Org.). (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Livraria Minho.
- Pais, J. M. (2019). *Jovens, Rumos Societais e Desafios Educacionais*. Em A. J. Afonso & J. A. Palhares (Org.), *Entre a escola e a vida - A condição de jovem para além do ofício de aluno* (pp. 15-30). Fundação Manuel Leão.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2018). *Introdução. Construir a autonomia e a flexibilização curricular*. Em C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 4-5). Universidade Católica Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Universidade Aberta.
- Pereira, F. (coord.) (2018). *Para uma educação inclusiva – Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pereira, M., Marques, M., & Morais, R. (2018). *O projeto “Como na Vida” numa escola secundária – um caso de articulação horizontal*. Em J. M. Alves & M. Roldão (Org.), *Articulação Curricular. O que é? Como se faz?* (pp. 83-90). Fundação Manuel Leão.
- Perrenoud, Ph. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2.^a ed.). ARTMED Editora.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Edições Asa.
- Pinto, C. (2012). *Aprender a Arte de Escrever no 1.º CEB – o contributo do PNEP*. *EXEDRA – Revista Científica ESEC*, extra 6 (Número temático dedicado a: Português: Investigação e Ensino), 296-308.
- 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.
- Porporati, A. (Direção). (2016). *La classe degli asini* [Uma escola para todos] [filme]. Rai Fiction.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Rangel, M., & Coimbra, B. (2012). *Matemática no dia a dia*. Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.
- Rodrigues, A. L. (2019). *Aprendizagem Ativa – Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.
- Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte e a Arte da Infância*. Edições ASA.
- Rodrigues, D. (2020, junho 5). Uma escola sem Corpo? *Público*.
<https://www.publico.pt/2020/06/05/opiniao/opiniao/escola-corpo-1919242>
- Roldão, M. (2017). Currículo e Aprendizagem Efetiva e Significativa. Eixos da Investigação Curricular dos nossos Dias. Em C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 15-24). Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2018a). Articulação Curricular e Relevância das Aprendizagens. Em J. M. Alves & M. Roldão (Org.), *Articulação Curricular. O que é? Como se faz?* (pp. 91-105). Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2018b). O currículo é compatível com a autonomia do professor. *Educatio*.
<https://medium.com/educatio-madeira/mceu-roldao-95752953791b>
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Romão, H. (2010). *Educação...que Educação?*. Chiado Editora.

- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora.
- Saint-Exupéry, A. de (2008). *O Príncipezinho* (30.ª ed.). Editorial Presença.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, M. E. V. M dos (2014). *Que escola? Que educação? Para que cidadania? Em que escola?*. Alfarroba Edições.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, L. (2020). Da dificuldade à mudança... Em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *COVID 19 - Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020?* (pp. 73-76). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, M. S. (2005). A importância do jogo para a aprendizagem da Matemática. *Revista de Educação*, 8(8), 84-92.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Org), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Bases Psicopedagógicas* (Vol. 1). Instituto Piaget.

- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Livros Horizonte, Lda.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Mc Graw-Hill.
- Stern, A. (s.d.). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4, 162-187.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto Editora.
- Tonucci, F. (1991). *Com olhos de criança*. Instituto Piaget.
- Trindade, R. (2018). Gestão Autónoma e Flexível do Currículo: contributo para uma reflexão. Em R. Trindade (Coord.). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas* (pp. 11-28). Leya.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2010). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua fundamentação e implementação*. Edições Almedina.
- Vasconcelos, R. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes*. Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. M. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vieira, A. (2020). *A arca do tesouro* (8.^a ed.). Editorial Caminho, SA.
- Vieira, V., & Condessa, I. (2017). O Desenvolvimento da Motricidade Fina da Criança na Escola Infantil. Estudo Comparativo de Fatores de Prática e Parâmetros de Avaliação. *Revista INFAD de Psicología*, 2(2), 257-266.

Vosniadou, S. (2001). *Como Aprendem as Crianças*. Academia Internacional de Educação/Departamento Internacional de Educação, UNESCO.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Edições Pró-Música.

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

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto Editora.

Referências Normativas

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. *Diário da República N.º 146/2020, Série I*. Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201 - I Série - A*. Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, N.º 129 - I Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, N.º 128 - I Série*. Ministério da Educação.

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

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República, N.º 143/2017, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República, N.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. *Diário da República, N.º 139/2016, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei n.º 116/2019, 13 de setembro. *Diário da República, N.º 176 – Série I*. Assembleia da República.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República, N.º 237 - I Série*. Assembleia da República.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34 - I Série - A*. Assembleia da República.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. *Diário da República N.º 128 - I Série - A*. Assembleia da República.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. *Diário da República*, N.º 111/2019 – Série I.