

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Natalina Graça Sargo Camacho

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2022

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Natalina Graça Sargo Camacho

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

ORIENTAÇÃO

Adérita Cristina Pereira Fernandes



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 2021/2022

Natalina Graça Sargo Camacho

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

Orientação: Mestre Adérta Cristina Pereira Fernandes

Funchal e UMa, maio de 2022

Foi por tua obra, ó professor,
Que um novo pensamento em mim foi feito;
Nos outros anos eu via-me sem jeito
Mas tu levaste a ver-me com valor.

Já ter nascido sem capacidade,
Não ter cabeça para o que se ensina
- Assim eu via a minha triste sina,
Mas tu mostraste tal não ser verdade.

De mim tiraste o manto negro e triste
Que me levava a ter o pensamento
De ser aluno sem qualquer talento.

A confiança que em mim já existe
Sorri agora sem jamais esquecer
A marca que deixaste no meu ser.

(Veiga, 1999, p. 166)

Agradecimentos

Agradecer é falar com o coração. Se hoje termino esta etapa sei que muito o devo às pessoas que me rodeiam e, por isso, como forma de vos homenagear faço-vos este agradecimento publicamente e por escrito. Agradeço:

Aos meus pais, que “moveram o céu e a terra” para que eu chegasse onde cheguei! Conseguimos...já sou professora! Obrigada por todo o amor e dedicação! São tudo para mim e o meu amor por vocês é infinito!

Ao Hélder, o grande amor da minha vida. Dizem que o amor verdadeiro só se encontra uma vez na vida e eu já te encontrei! Obrigada por todo o teu apoio e ajuda ao longo deste percurso. Obrigada por todas as horas que dependeste nas minhas aventuras e loucuras de estágio. Sem ti isto não teria o mesmo significado. Tudo isto foi por mim, mas também por nós e pelo nosso futuro! Amo-te!

Aos meus irmãos e cunhados, que me apoiaram e ajudaram a ter oportunidades que me deram a certeza de que este é o caminho que quero seguir! Obrigada pelo vosso amor!

Aos meus tios, que foram e continuam a ser os grandes exemplos da minha vida! Obrigada por todos os conselhos e apoio durante esta caminhada! Um obrigada especial ao meu tio Desidério, que foi, verdadeiramente, a minha fonte de inspiração e criatividade...obrigada por tudo meu artista!

À Lara, ao Rafael e à Íris, por terem sido as minhas “cobaias” durante todo este percurso. Foi com vocês que descobri a minha vocação. Foi convosco que aprendi o quão maravilhoso é crescer rodeada de crianças. Obrigada por me encherem com a vossa ingenuidade e com o vosso amor puro!

À Maria e ao Afonso, que apesar de pequeninos foram uma grande motivação nos momentos mais duros e difíceis! Os sobrinhos são como uns filhos emprestados e vocês vieram tornar o meu mundo mais belo e especial. Obrigada, Afonso, por me mostrares, com a tua prematuridade, que quando queremos não há nada nem ninguém que nos vença!

À minha avó Caridade e à minha tia Maria, que assistiram ao início deste sonho, mas que agora celebram este desfecho a partir de uma morada celeste. Obrigada por serem as minhas estrelas guias. Graças a vocês descobri o que era a caridade, a resiliência e o

amor, imprescindíveis para esta profissão. Sei que estamos longe, mas ao mesmo tempo muito perto!

A toda a minha família – avô, tios, sogros, primos, afilhada - não vos consigo mencionar a todos mas vocês sabem quem são! Quero que saibam que são o meu grande porto de abrigo. Sou verdadeiramente feliz e recheada de amor muito graças a vocês!

Às minhas amigas, Micaela e Maria, por todo o apoio e amizade ao longo deste tempo! Fomos uma equipa incrível e juntas crescemos, tanto a nível pessoal como profissional. Só nós sabemos o suor, as noites, as lágrimas, os sorrisos e as vitórias que deixamos recordadas pela universidade. *Team Orbit Forever!*

À minha madrinha de praxe, às minhas colegas da residência e às minhas afilhadas de praxe, por me mostrarem o quão bom é a vida universitária! Este percurso tornou-se mais especial e inesquecível graças aos nossos momentos!

A todos os meus professores destes 17 anos de escolaridade, obrigada por me fornecerem as ferramentas necessárias para que eu tivesse a oportunidade de ser o principal agente do meu processo educativo!

À educadora Ana Camacho, à professora Lina Encarnação, à professora Sandra Albuquerque, à orientadora Maria José Camacho e às minhas orientadoras das práticas pedagógicas a Professora Doutora Maria José Camacho e a Professora Adérita Fernandes, por me terem ajudado a crescer neste mundo da Educação! Toda a vossa orientação foi fundamental!

À minha orientadora deste Relatório de Estágio, a Professora Adérita Fernandes, por me mostrar que um docente com um bom coração é a chave para o sucesso! Um dia quero poder marcar os meus alunos da mesma forma que me marcou a mim!

Ao meu eu interior, porque realmente todo este percurso foi uma constante autossuperação. Nem tudo foi fácil, mas o sonho foi maior e “sempre que um Homem sonha, o mundo pula e avança” (António Gedeão).

A todos vocês o meu grande OBRIGADA!

Resumo

O presente Relatório de Estágio constitui-se num instrumento de divulgação dos conhecimentos alcançados e das experiências vivenciadas, ao longo da Prática Pedagógica I, na Sala dos Coelhoinhos, no Auxílio Maternal do Funchal, da Prática Pedagógica II, na turma do 1.º C, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré e da Prática Pedagógica III, na turma do 3.º B, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.

Este documento encontra-se organizado em duas partes: a Parte I, referente ao Enquadramento Teórico e Metodológico e a Parte II, relativa ao Enquadramento da Prática Pedagógica. A primeira apresenta um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos e a segunda expõe alguns momentos de aprendizagem, sendo que são duas partes que se consubstanciam, pois, a primeira fundamenta a *praxis* apresentada na segunda.

Além disso, é dado um especial destaque ao processo de Investigação-Ação que foi desenvolvido em cada um dos contextos de Prática Pedagógica, sendo que a Investigação-Ação foi perspectivada como estratégia pedagógica para potenciar o sucesso escolar das crianças/alunos. Neste sentido, para cada Prática Pedagógica, partindo da identificação de uma problemática, foi elaborada uma questão de Investigação-Ação, que foi implementada com o auxílio de um conjunto de estratégias de intervenção, sendo, posteriormente, alvo de uma reflexão, potenciando uma *praxis*, simultaneamente, reflexiva e investigativa. Neste sentido, na Prática Pedagógica I foi desenvolvida a questão “*Como promover a comunicação oral na Sala dos Coelhoinhos?*”, na Prática Pedagógica II a questão “*Como promover a disciplina positiva na turma do 1.º C?*” e na Prática Pedagógica III a questão “*Como promover uma boa convivialidade na turma do 3.º B?*”.

Deste modo, o presente Relatório de Estágio apresenta uma compilação de experiências educativas que perspetivaram uma *praxis* inclusiva, sustentada no planear, no agir, no avaliar e no refletir, possuindo um carácter crítico-investigativo-reflexivo.

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

Abstract

This Internship Report is an instrument for the dissemination of the knowledge achieved and the experiences lived during the Pedagogical Practice I, in the Sala dos Coelhoinhos, at Auxílio Maternal do Funchal, the Pedagogical Practice II, in 1st C Class, at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, and the Pedagogical Practice III, in Class 3rd B, at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.

This document is organized into two parts: Part I, regarding the Theoretical and Methodological Framework and Part II, on the Framework for Pedagogical Practice. The first one presents the set of theoretical and methodological assumptions and the second one exposes some learning moments. Both parts are mutually substantiated, as the first justifies the *praxis* presented in the second.

Furthermore, special emphasis was given to the process of Action-Research that took place in the three contexts of Pedagogical Practice, and the Action-Research was seen as a pedagogical strategy to achieve school success. In this way, for each Pedagogical Practice, after identifying a problem, an Action-Research question was elaborated and implemented through a set of intervention strategies, being later the target of a reflection, reinforcing a *praxis*, which was simultaneously reflexive and investigative. Therefore, in Pedagogical Practice I, the question "*Como promover a comunicação oral na Sala dos Coelhoinhos?*" was developed, in Pedagogical Practice II, the question "*Como promover a disciplina positiva na turma do 1.º C?*" and in Pedagogical Practice III, the question "*Como promover uma boa convivialidade na turma do 3.º B?*".

Thus, this Internship Report presents a compilation of educational experiences that envisaged an inclusive *praxis*, based on planning, action, evaluation and reflection, with a critical-investigative-reflexive character.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Teaching-Learning; *Praxis*; Action-Research; Reflection

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Sumário	XI
Índice de Figuras	XV
Índice de Quadros.....	XIX
Índice de Gráficos.....	XXIII
Índice de conteúdos do CD-ROM	XXV
Lista de Siglas	XXVII
Considerações Iniciais	29
Parte I Enquadramento Teórico e Metodológico	31
Capítulo 1 A Educação em Portugal.....	33
1.1. O Currículo e a Gestão Curricular como instrumentos de ação.....	35
1.2. A Organização Curricular Portuguesa	40
1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	43
1.2.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	45
1.2.3. Aprendizagens Essenciais	47
1.2.4. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania	48
1.2.5. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular	52
Capítulo 2 <i>Praxis</i> – uma perspetiva inclusiva e didática.....	57
2.1. A Escola Inclusiva	59
2.2. O Ciclo Interativo	63
2.2.1. Planear.....	64
2.2.2. Agir.....	66
2.2.2.1. Opções metodológicas.....	67

2.2.2.1.1. A Aprendizagem Cooperativa	68
2.2.2.1.2. A Literatura Infantil	70
2.2.2.1.3. O Jogo	72
2.2.3. Avaliar	73
2.2.4. Refletir	76
2.2.4.1. O papel dos alunos	76
2.2.4.2. O papel do educador/professor	77
Capítulo 3 A Investigação na Educação	81
3.1. A Investigação-Ação	83
3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	85
3.2.1. Observação Participante	86
3.2.2. Diários de Bordo	86
3.2.3. Teste Sociométrico de Grupo	86
3.3. Método de Análise dos Dados	87
Parte II Enquadramento da Prática Pedagógica	89
Capítulo 4 Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	91
4.1. Contextualização da Prática Pedagógica	93
4.1.1. Caraterização do meio envolvente	93
4.1.2. Caraterização da instituição	94
4.1.3. Caraterização da sala	98
4.1.4. Organização do tempo educativo	106
4.1.5. Caraterização do grupo	108
4.2. A Investigação-Ação enquanto estratégia pedagógica para o sucesso escolar ..	113
4.2.1. Enquadramento do Problema	114
4.2.2. Estratégias de Intervenção	117
4.3. Momentos de Aprendizagem	122

4.3.1. “ <i>Degustar e sentir para o corpo descobrir</i> ”	122
4.3.2. “ <i>O Inverno está a chegar!</i> ”	125
4.3.3. “ <i>A água do meu planeta</i> ”	129
4.4. Projeto com a comunidade educativa	132
4.5. A reflexão enquanto estratégia para o desenvolvimento profissional	133
Capítulo 5 Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico	137
5.1. Contextualização da Prática Pedagógica	139
5.1.1. Caraterização do meio envolvente	139
5.1.2. Caraterização da escola	140
5.1.3. Caraterização da sala.....	143
5.1.4. Caraterização da turma.....	144
5.1.5. Organização do tempo educativo	149
5.2. A Investigação-Ação enquanto estratégia pedagógica para o sucesso escolar..	150
5.2.1. Enquadramento do Problema	151
5.2.2. Estratégias de Intervenção.....	154
5.3. Momentos de Aprendizagem	161
5.3.1. “ <i>Um presente especial</i> ”	161
5.3.2. “ <i>Vou aprender a medir</i> ”	165
5.3.3. “ <i>O Bando do Mar</i> ”	171
5.4. A reflexão enquanto estratégia para o desenvolvimento profissional	179
Capítulo 6 Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico	181
6.1. Contextualização da Prática Pedagógica	183
6.1.1. Caraterização do meio envolvente	183
6.1.2. Caraterização da escola	185
6.1.3. Caraterização da sala.....	188
6.1.4. Caraterização da turma.....	189
6.1.5. Organização do tempo educativo	192

6.2. A Investigação-Ação enquanto estratégia pedagógica para o sucesso escolar..	193
6.2.1. Enquadramento do Problema	194
6.2.2. Estratégias de Intervenção.....	198
6.3. Momentos de Aprendizagem	202
6.3.1. “Os batimentos do meu coração”	203
6.3.2. “À descoberta do Sistema Urinário”	210
6.3.3. “Vem aí alguém!”	216
6.4. A reflexão enquanto estratégia para o desenvolvimento profissional	222
Considerações Finais	226
Referências Bibliográficas	228
Referências Normativas	238

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Fases do desenvolvimento curricular</i>	33
Figura 2 <i>Organização das OCEPE</i>	40
Figura 3 <i>Estrutura do PA</i>	42
Figura 4 <i>Princípios orientadores da educação inclusiva</i>	55
Figura 5 <i>Ciclo interativo de uma praxis de qualidade</i>	58
Figura 6 <i>Elementos envolvidos no processo de planificação</i>	60
Figura 7 <i>Opções metodológicas</i>	62
Figura 8 <i>Ciclo da operacionalização da IA</i>	77
Figura 9 <i>Demarcação do concelho do Funchal e da freguesia de São Pedro</i>	83
Figura 10 <i>Edifício do Auxílio Maternal do Funchal</i>	85
Figura 11 <i>Espaços do rés-do-chão, do Auxílio Maternal do Funchal</i>	86
Figura 12 <i>Espaços do 1.º piso, do Auxílio Maternal do Funchal</i>	86
Figura 13 <i>Espaço físico da Sala dos Coelhoinhos</i>	89
Figura 14 <i>Área da Casinha</i>	90
Figura 15 <i>Área da Garagem</i>	91
Figura 16 <i>Área dos Jogos</i>	92
Figura 17 <i>Área das Atividades Pedagógicas</i>	93
Figura 18 <i>Área das Artes Visuais</i>	94
Figura 19 <i>Área da Biblioteca</i>	95
Figura 20 <i>Cantinho da Calma</i>	95
Figura 21 <i>Planta da Sala dos Coelhoinhos</i>	96
Figura 22 <i>Atividade do Calendário do Advento</i>	109
Figura 23 <i>Atividades de leitura e dramatização de personagens e histórias</i>	109
Figura 24 <i>Atividades de exploração de músicas</i>	110
Figura 25 <i>Atividade do Quadro das Emoções</i>	111
Figura 26 <i>Atividades de trabalho de grupo</i>	112

Figura 27 <i>Disposição das mesas no jogo “Vamos degustar!”</i>	113
Figura 28 <i>Degustação dos alimentos do jogo “Vamos degustar!”</i>	114
Figura 29 <i>Momentos do jogo “Vamos sentir!”</i>	115
Figura 30 <i>Calendário das estações do ano</i>	116
Figura 31 <i>Visualização de músicas sobre as estações do ano</i>	116
Figura 32 <i>Exploração da letra da canção “Chegou o Inverno”</i>	117
Figura 33 <i>Visita da bebé Mafalda e da bebé Joana</i>	118
Figura 34 <i>Exploração das peças de vestuário</i>	118
Figura 35 <i>Exploração do ciclo da água através do corpo</i>	120
Figura 36 <i>Ordenação das imagens do ciclo da água</i>	120
Figura 37 <i>Exploração das imagens e do globo terrestre</i>	121
Figura 38 <i>Produções artísticas das crianças</i>	122
Figura 39 <i>Apresentação da peça de teatro</i>	123
Figura 40 <i>Demarcação do concelho do Funchal e da freguesia de São Martinho</i>	127
Figura 41 <i>Edifício principal da EBI/PE/C da Nazaré</i>	129
Figura 42 <i>Planta da sala da turma do 1.º C</i>	132
Figura 43 <i>Momento da “Leitura Gratuita”</i>	143
Figura 44 <i>Atividades de trabalho de grupo</i>	145
Figura 45 <i>Atividades experimentais</i>	145
Figura 46 <i>Atividades lúdicas</i>	146
Figura 47 <i>Momento da “Hora da Bolacha”</i>	148
Figura 48 <i>Construção da “Bola Antistress”</i>	148
Figura 49 <i>Apresentação dos materiais e das ervas aromáticas</i>	150
Figura 50 <i>Processo de plantação da erva aromática</i>	151
Figura 51 <i>Produto final</i>	151
Figura 52 <i>Estratégias de organização e tratamento de dados</i>	152

Figura 53 <i>Ordenação das imagens da obra “O Coelho Branco” de António Torrado</i>	155
Figura 54 <i>Medição com o marcador e com o clipe</i>	155
Figura 55 <i>Dinamização do jogo “Aprendo a medir com passos”</i>	157
Figura 56 <i>Partilha de resultados em grande grupo</i>	157
Figura 57 <i>Visita do Caranguejo Chico</i>	160
Figura 58 <i>Leitura da história “O Bando do Mar” de Joana M. Lopes</i>	160
Figura 59 <i>Carta do Caranguejo Chico</i>	161
Figura 60 <i>Visita do Caranguejo Chico e da Alforreca Aurora</i>	161
Figura 61 <i>Alfabeto decorado pela Alforreca Aurora</i>	162
Figura 62 <i>Exploração do alfabeto</i>	162
Figura 63 <i>Grupos de animais formados pelos alunos e ficha orientadora</i>	163
Figura 64 <i>Tabela de contagem</i>	163
Figura 65 <i>Visita do Caranguejo Chico, da Alforreca Aurora e do Polvo Pepe</i>	164
Figura 66 <i>Jogo do percurso</i>	164
Figura 67 <i>Demarcação do concelho do Funchal e da freguesia de Santo António</i>	170
Figura 68 <i>Edifício da EBI/PE da Ladeira</i>	172
Figura 69 <i>Planta da sala da turma do 3.º B</i>	175
Figura 70 <i>Momento da “Leitura Gratuita”</i>	186
Figura 71 <i>Atividades de trabalho em grupo</i>	187
Figura 72 <i>Atividades lúdicas</i>	188
Figura 73 <i>Troca de afetos</i>	188
Figura 74 <i>Leitura da obra “A Arca do Tesouro” de Alice Vieira e João Fazenda</i>	190
Figura 75 <i>Desenhos e respostas dadas pelos alunos no Bilhete à Entrada</i>	190
Figura 76 <i>Molde do órgão do coração</i>	191
Figura 77 <i>Cartaz da grande circulação</i>	191
Figura 78 <i>Exploração do molde do órgão do coração</i>	192

Figura 79 <i>Respostas dadas pelos alunos no Bilhete à Saída</i>	193
Figura 80 <i>Caixa problema da turma</i>	193
Figura 81 <i>Medição da pulsação</i>	194
Figura 82 <i>Chuva de ideias</i>	197
Figura 83 <i>Atividade de compreensão oral</i>	198
Figura 84 <i>Exploração da maquete do sistema urinário</i>	198
Figura 85 <i>Atividade experimental: “Como é que o sangue é filtrado pelos rins?”</i>	199
Figura 86 <i>Desafio “A Maria quer comprar um presente à pressa”</i>	200
Figura 87 <i>Descoberta das letras esquecidas</i>	203
Figura 88 <i>Exploração dos cartazes sobre o sistema reprodutor</i>	204
Figura 89 <i>Exploração do ábaco</i>	204
Figura 90 <i>Dinamização do jogo “Onde está o meu balão?”</i>	205
Figura 91 <i>Materiais relativos ao Dia Mundial da Prematuridade</i>	206
Figura 92 <i>Descoberta do sexo do bebé</i>	206

Índice de Quadros

Quadro 1 <i>Perspetivas do currículo</i>	32
Quadro 2 <i>Gestão curricular</i>	35
Quadro 3 <i>Domínios da componente de CD</i>	46
Quadro 4 <i>Articulação entre PA, AE e ENEC</i>	47
Quadro 5 <i>AAI e ACN</i>	51
Quadro 6 <i>Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão</i>	56
Quadro 7 <i>Instrumentos de planeamento curricular</i>	59
Quadro 8 <i>Caraterísticas da Aprendizagem Cooperativa</i>	63
Quadro 9 <i>Grupos cooperativos</i>	64
Quadro 10 <i>Competências para ensinar</i>	72
Quadro 11 <i>Caraterísticas da investigação qualitativa</i>	76
Quadro 12 <i>Listagem dos estabelecimentos e serviços</i>	84
Quadro 13 <i>Objetivos gerais e estratégias específicas do PEE do Auxílio Maternal do Funchal</i>	87
Quadro 14 <i>Intencionalidade educativa da Área da Casinha</i>	90
Quadro 15 <i>Intencionalidade educativa da Área da Garagem</i>	91
Quadro 16 <i>Intencionalidade educativa da Área dos Jogos</i>	92
Quadro 17 <i>Intencionalidade educativa da Área das Atividades Pedagógicas</i>	93
Quadro 18 <i>Intencionalidade educativa da Área das Artes Visuais</i>	94
Quadro 19 <i>Intencionalidade educativa da Área da Biblioteca</i>	94
Quadro 20 <i>Intencionalidade educativa do Cantinho da Calma</i>	95
Quadro 21 <i>Rotina diária</i>	97
Quadro 22 <i>Rotina diária alterada</i>	97
Quadro 23 <i>Caraterização do grupo quanto à Área de Formação Pessoal e Social</i> ...	102
Quadro 24 <i>Caraterização do grupo quanto à Área de Expressão e Comunicação</i>	102
Quadro 25 <i>Caraterização do grupo quanto à Área do Conhecimento do Mundo</i>	103

Quadro 26 <i>Cronograma das fases de IA na PPI</i>	104
Quadro 27 <i>Teorias sobre a aquisição da linguagem</i>	106
Quadro 28 <i>Atividades da Estratégia 1 da Questão de IA da PPI</i>	108
Quadro 29 <i>Atividades da Estratégia 2 da Questão de IA da PPI</i>	111
Quadro 30 <i>ACPA desenvolvidas na questão de IA da PPI</i>	112
Quadro 31 <i>Listagem dos estabelecimentos e serviços</i>	128
Quadro 32 <i>Listagem dos espaços do edifício principal da EB1/PE/C da Nazaré</i>	130
Quadro 33 <i>Prioridades e Objetivos do PEE 2020-2024 para o 1.º CEB</i>	131
Quadro 34 <i>Adoção de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão</i>	135
Quadro 35 <i>Potencialidades do 1.º C</i>	136
Quadro 36 <i>Fragilidades do 1.º C</i>	136
Quadro 37 <i>Horário das atividades curriculares do 1.º C</i>	137
Quadro 38 <i>Cronograma das fases de IA na PPII</i>	138
Quadro 39 <i>Atividades da Estratégia 1 da Questão de IA da PPII</i>	142
Quadro 40 <i>Atividades da Estratégia 2 da Questão de IA da PPII</i>	144
Quadro 41 <i>Atividades da Estratégia 3 da Questão de IA da PPII</i>	147
Quadro 42 <i>ACPA desenvolvidas na questão de IA da PPII</i>	149
Quadro 43 <i>Aprendizagens potenciadas</i>	153
Quadro 44 <i>ACPA desenvolvidas</i>	153
Quadro 45 <i>Aprendizagens potenciadas</i>	158
Quadro 46 <i>ACPA desenvolvidas</i>	159
Quadro 47 <i>Aprendizagens potenciadas</i>	166
Quadro 48 <i>ACPA desenvolvidas</i>	166
Quadro 49 <i>Listagem dos estabelecimentos e serviços</i>	171
Quadro 50 <i>Listagem dos espaços físicos da EB1/PE da Ladeira</i>	173
Quadro 51 <i>Eixos de ação e objetivos estratégicos do PEE 2019-2023 da EB1/PE da Ladeira</i>	174

Quadro 52 <i>Potencialidades do 3.º B</i>	178
Quadro 53 <i>Fragilidades do 3.º B</i>	179
Quadro 54 <i>Horário das atividades curriculares do 3.º B</i>	180
Quadro 55 <i>Cronograma das fases de IA na PPIII</i>	181
Quadro 56 <i>Atividades da Estratégia 1 da Questão de IA da PPIII</i>	185
Quadro 57 <i>Atividades da Estratégia 2 da Questão de IA da PPIII</i>	187
Quadro 58 <i>ACPA desenvolvidas na questão de IA da PPIII</i>	189
Quadro 59 <i>Aprendizagens potenciadas</i>	195
Quadro 60 <i>ACPA desenvolvidas</i>	196
Quadro 61 <i>Aprendizagens potenciadas</i>	201
Quadro 62 <i>ACPA desenvolvidas</i>	202
Quadro 63 <i>Aprendizagens potenciadas</i>	207
Quadro 64 <i>ACPA desenvolvidas</i>	208

Índice de Gráficos

Gráfico 1 <i>Género das crianças da Sala dos Coelhoinhos</i>	102
Gráfico 2 <i>Estado civil dos pais das crianças da Sala dos Coelhoinhos</i>	102
Gráfico 3 <i>Número de irmãos das crianças da Sala dos Coelhoinhos</i>	103
Gráfico 4 <i>Habilitações literárias dos pais das crianças da Sala dos Coelhoinhos</i>	103
Gráfico 5 <i>Área de residência das crianças da Sala dos Coelhoinhos</i>	104
Gráfico 6 <i>Género dos alunos do 1.º C</i>	136
Gráfico 7 <i>Constituição das famílias dos alunos do 1.º C</i>	136
Gráfico 8 <i>Habilitações literárias dos pais dos alunos do 1.º C</i>	137
Gráfico 9 <i>Área de residência dos alunos do 1.º C</i>	137
Gráfico 10 <i>Género dos alunos do 3.º B</i>	179
Gráfico 11 <i>Constituição das famílias dos alunos do 3.º B</i>	180
Gráfico 12 <i>Habilitações literárias dos pais dos alunos do 3.º B</i>	180
Gráfico 13 <i>Área de residência dos alunos do 3.º B</i>	181

Índice de conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Apêndice 1 | Relatório de Estágio em formato Word

Apêndice 2 | Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I

Apêndice 3 | Planificação – 1.^a Semana – 9 a 11 de novembro de 2020

Apêndice 4 | Planificação – 2.^a Semana – 16 a 18 de novembro de 2020

Apêndice 5 | Planificação – 3.^a Semana – 23 a 25 de novembro de 2020

Apêndice 6 | Planificação – 4.^a Semana – 30 de novembro a 2 de dezembro de 2020

Apêndice 7 | Planificação – 5.^a Semana – 7 a 9 de dezembro de 2020

Apêndice 8 | Planificação – 6.^a Semana – 14 a 16 de dezembro de 2020

Apêndice 9 | Planificação – 7.^a Semana – 11 a 14 de janeiro de 2021

Apêndice 10 | Planificação – 8.^a Semana – 18 a 21 de janeiro de 2021

Apêndice 11 | Diários de Bordo

Apêndice 12 | Reflexões Semanais

Apêndice 13 | Pedido de Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 14 | Guião da peça de teatro “*O Pai Natal Constipou-se*”

Apêndice 15 | Teste Sociométrico de Grupo

Pasta C – Prática Pedagógica II

Apêndice 16 | Planificação – 1.^a Semana – 26 a 28 de abril de 2021

Apêndice 17 | Planificação – 2.^a Semana – 3 a 5 de maio de 2021

Apêndice 18 | Planificação – 3.^a Semana – 10 a 12 de maio de 2021

Apêndice 19 | Planificação – 4.^a Semana – 17 a 19 de maio de 2021

Apêndice 20 | Planificação – 5.^a Semana – 24 a 26 de maio de 2021

Apêndice 21 | Planificação – 6.^a Semana – 31 de maio a 2 de junho de 2021

Apêndice 22 | Planificação – 7.^a Semana – 7 a 9 de junho de 2021

Apêndice 23 | Diários de Bordo

Apêndice 24 | Pedido de Autorização para Recolha de Imagens

Pasta D – Prática Pedagógica III

Apêndice 25 | Planificação – 1.^a Semana – 25 a 27 de outubro de 2021

Apêndice 26 | Planificação – 2.^a Semana – 2 a 3 de novembro de 2021

Apêndice 27 | Planificação – 3.^a Semana – 8 a 10 de novembro de 2021

Apêndice 28 | Planificação – 4.^a Semana – 15 a 17 de novembro de 2021

Apêndice 29 | Planificação – 5.^a Semana – 22 a 24 de novembro de 2021

Apêndice 30 | Planificação – 6.^a Semana – 29 a 30 de novembro de 2021

Apêndice 31 | Planificação – 7.^a Semana – 6 a 7 de dezembro de 2021

Apêndice 32 | Planificação – 8.^a Semana – 13 a 15 de dezembro de 2021

Apêndice 33 | Diários de Bordo

Apêndice 34 | Pedido de Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 35 | Planificação do DAC “*À Descoberta do Natal Madeirense*”

Apêndice 36 | Teste Sociométrico de Grupo

Lista de Siglas

- 1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico
- AAI** – Áreas de Articulação Interdisciplinar
- ACN** – Áreas de Confluência Nucleares
- ACPA** – Áreas de Competências do Perfil dos Alunos
- AE** – Aprendizagens Essenciais
- CD** – Cidadania e Desenvolvimento
- DAC** – Domínios de Autonomia Curricular
- EB1/PE** – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
- EB1/PE/C** – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche
- ENEC** – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- IA** – Investigação-Ação
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PA** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- PAT** – Plano Anual de Turma
- PCG** – Projeto Curricular de Grupo
- PCT** – Projeto Curricular de Turma
- PEE** – Projeto Educativo de Escola
- PP** – Prática Pedagógica
- PPI** – Prática Pedagógica I
- PPII** – Prática Pedagógica II
- PPIII** – Prática Pedagógica III
- TAF** – Técnicas de Avaliação Formativa
- TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UMa** – Universidade da Madeira

Considerações Iniciais

O presente relatório constitui-se o culminar de um percurso de formação inicial para o exercício da profissão docente, elaborado no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com efeito, este Relatório de Estágio visa a partilha do que foi este percurso e que implicações teve na minha formação pessoal e profissional, apresentando os três contextos de Prática Pedagógica (PP), que me proporcionaram a oportunidade de desenvolver uma *praxis* sustentada no planeamento, desenvolvimento, avaliação e reflexão, e os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram toda a ação pedagógica desenvolvida nesses mesmos contextos.

Neste sentido, este relatório é composto por seis capítulos, organizados em duas partes, a primeira destinada ao Enquadramento Teórico e Metodológico e a segunda ao Enquadramento da Prática Pedagógica.

Quanto ao Enquadramento Teórico e Metodológico, este engloba três capítulos. O Capítulo 1, intitulado A Educação em Portugal, faz uma abordagem ao currículo e à gestão curricular enquanto instrumentos de ação e apresenta os principais documentos curriculares e a legislação que sustentam a atual organização curricular portuguesa, a nível da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). No Capítulo 2, designado *Praxis* – uma perspetiva inclusiva e didática, reflete-se sobre a escola inclusiva, nomeadamente, acerca da importância que as práticas inclusivas têm para o contexto educativo e coloca-se em evidência a importância da adoção de uma *praxis* regida pelo ciclo interativo - planear, agir, avaliar e refletir – destacando as principais opções metodológicas utilizadas nos contextos de PP e realçando o papel das crianças/alunos e dos educadores/professores no processo de ensino-aprendizagem. Por último, o Capítulo 3, denominado A Investigação na Educação, clarifica o conceito de investigação e de Investigação-Ação (IA) e elucida a importância do exercício de práticas investigativas e reflexivas, apresentando as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo das várias PP, aquando da implementação das questões de IA.

Relativamente ao Enquadramento da Prática Pedagógica, este abrange os restantes três capítulos, referentes às PP. O Capítulo 4 é alusivo à Prática Pedagógica I (PPI), desenvolvida em contexto de EPE, na Sala dos Coelhoinhos, no Auxílio Maternal do Funchal, o Capítulo 5 é relativo à Prática Pedagógica II (PPII), que ocorreu na turma do

1.º C na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche (EB1/PE/C) da Nazaré e o Capítulo 6 diz respeito à Prática Pedagógica III (PPIII), desenvolvida na turma do 3.º B na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Ladeira. Estes três capítulos enquadram cada PP, apresentando uma contextualização do meio, da instituição/escola, da sala, do tempo educativo e do grupo/turma, expondo a questão de IA, desenvolvida ao longo do período de intervenção, a partir de uma perspetiva da IA enquanto estratégia pedagógica para o sucesso escolar, retratando três momentos de aprendizagem e finalizando com uma reflexão crítica acerca do que cada PP significou para o meu processo de formação, elegendo a reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional.

Para além destes capítulos, o presente relatório termina com as Considerações Finais que refletem o impacto que todo este percurso académico, nomeadamente, estas experiências pedagógicas tiveram na minha formação profissional para o exercício da profissão docente.

Por fim, é de salientar que este Relatório de Estágio possui um CD-ROM que possui as planificações, os diários de bordo, as autorizações para a recolha de imagens e alguns documentos complementares às PP.

Parte I | Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo 1| A Educação em Portugal

“Vivemos, hoje, em Portugal, ao nível das nossas escolas, um tempo marcado por múltiplos desafios que se relacionam, em larga medida, quer com a promulgação dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018 quer com todas as iniciativas prévias e posteriores que se associam à construção de uma Escola mais inclusiva e democrática”

(Trindade & Cosme, 2019, p. 7)

1.1. O Currículo e a Gestão Curricular como instrumentos de ação

Ao falar da Educação em Portugal importa, antes de mais, considerar o conceito de currículo e aprofundar a questão do desenvolvimento e da gestão curricular, pois só através do currículo, do seu desenvolvimento e da sua respetiva gestão é que se torna possível compreender, inovar e melhorar a Educação. É neste seguimento de ideias que o currículo e a gestão curricular se constituem como instrumentos de ação, pois há uma grande distinção “entre o professor que actua na aula sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno [...] e aquele professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa” (Zabalza, 1994, p. 12).

O conceito de currículo tem sido debatido por vários autores de referência, pois é um “conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança” (Roldão, 1999, p. 43). Desta forma, por não existir uma definição única e estanque, podemos considerar que o conceito de currículo é um “conceito polissémico, carregado de ambiguidade” (Pacheco, 2001, p. 15). Ao analisar o conceito em si percebemos que o “lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos” (Pacheco, 2001, pp. 15-16). Neste sentido, o currículo pode ser definido como sendo o “conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes [...] considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (Zabalza, 1994, p. 12). Segundo Pacheco (2001), o conceito de currículo pode ser definido a partir de uma perspectiva formal e de uma perspectiva informal:

Quadro 1

Perspetivas do currículo.

Perspetivas do currículo	
Perspetiva Formal	O currículo pode ser definido como o “conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” (Pacheco, 2001, p. 16)
Perspetiva Informal	O currículo pode ser definido como um “conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada” (Pacheco, 2001, p. 16)

Fonte: Pacheco, 2001, p. 16.

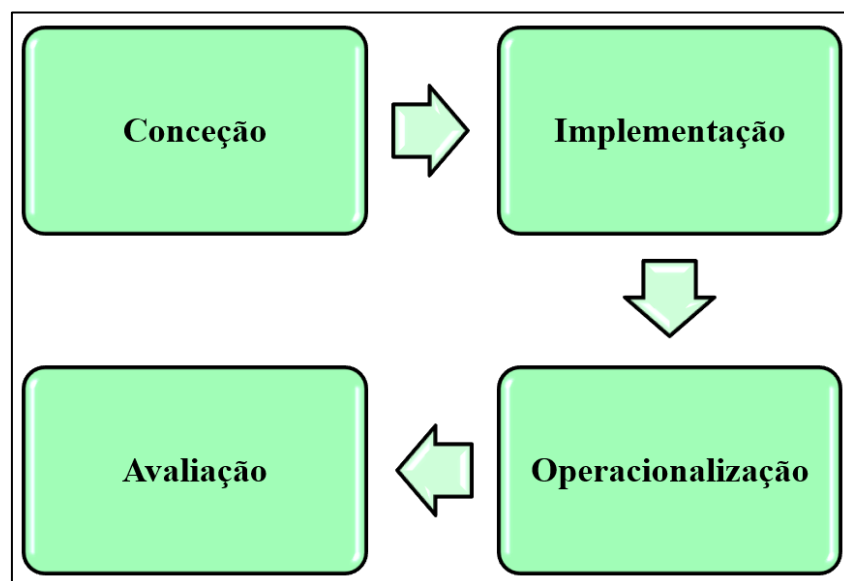
O currículo pode também ser encarado como um “um plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se de o que, a quem e quando oferece, como e com que é oferecido” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 45). De uma forma mais concreta e sintética, o “currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola” (Roldão, 1999, p. 26), isto porque, é “em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24), sendo que o “que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora” (Roldão, 1999, p. 43). É neste seguimento de ideias, que Serra (2004) define o currículo como sendo um percurso educativo traçado por cada aluno ao longo da sua vida escolar, o que salienta a ideia de que é necessário pensar em currículo desde a EPE. Este “pensar em currículo na educação pré-escolar é nele incluir todas as actividades (planeadas ou não), privilegiando-se o currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo” (Serra, 2004, p. 34). Para além disso, pode também ser encarado como “um planeamento intencional, cujo objectivo é servir de guião às decisões diárias do educador” (Serra, 2004, p. 34).

Após a explanação destas várias interpretações, que apesar de serem distintas na sua forma escrita vão todas ao encontro da mesma ideia: que o currículo é, em suma, toda a acção educativa que é desenvolvida, impregnada de intencionalidade e que envolve todos os agentes educativos, incluindo o educador/professor, as próprias crianças/alunos e toda

a comunidade educativa. Deste modo, o conceito de currículo vincula-se a “um conceito de educação, traduzido por um processo contextualizado de desenvolvimento interaccional e contínuo de cada indivíduo” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 193). Este processo é colocado em prática por via da gestão curricular, mais precisamente, pelo desenvolvimento curricular, pois o “currículo, ao transpor-se do domínio conceptual para o domínio da aplicabilidade, sustenta o desenvolvimento curricular” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 31). Este desenvolvimento curricular “é utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases” (Pacheco, 2001, p. 25). Deste modo, o desenvolvimento curricular possui, segundo Gaspar e Roldão (2007), características como processo, sequência e continuidade e possui determinadas fases, como ilustra a seguinte figura:

Figura 1

Fases do desenvolvimento curricular.



Fonte: Gaspar & Roldão (2007), p. 78.

Este desenvolvimento curricular encontra-se subjacente à gestão curricular, pois esta “diz respeito ao processo de decisão curricular, referenciado aos actores que o protagonizam, no sentido de adequar a organização e o desenvolvimento do currículo a cada situação concreta” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 146).

A gestão curricular é, “essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir” (Roldão, 1999, p. 37), processo

esse que “implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende conseguir” (Roldão, 1999, p. 37). Deste modo, a gestão curricular, enquanto processo de tomada de decisões, implica decidir, desenvolver, avaliar e redefinir, segundo determinados níveis de decisão, com a participação de diferentes agentes e parceiros.

Relativamente aos níveis de decisão torna-se essencial destacar que as “decisões sobre o currículo implicam sempre uma variedade de níveis de amplitude” (Roldão, 1999, p. 39), sendo eles o nível central, o nível institucional, o nível grupal e o nível individual. Para além disso, se considerarmos a natureza das decisões podemos, segundo Roldão (1999), identificar outros tipos de decisão: as decisões de natureza pessoal e as decisões de natureza interpessoal, sendo que os “dois níveis não se confundem, mas podem e devem articular-se” (Roldão, 1999, p. 40).

Quanto à participação de diferentes agentes e parceiros, esta participação existe, pois, cada “tomada de decisão, a qualquer nível que se processe, implica graus de responsabilidade diferentes para os participantes” (Roldão, 1999, p. 41), de maneira que “importa distinguir, ao falar de decisões, os agentes (os responsáveis pela assunção da decisão) dos parceiros (os intervenientes e interlocutores)” (Roldão, 1999, p. 41).

Segundo Roldão (1999) estas decisões, acerca da gestão curricular, incidem sobre as ambições da escola, as opções e prioridades, as aprendizagens, os métodos, os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas, a avaliação do resultado das opções tomadas e a informação e divulgação. Para além disso, a gestão curricular pressupõe uma gestão sustentada na interdisciplinaridade, na avaliação, na diferenciação, na adequação e na flexibilização:

Quadro 2

Gestão curricular.

Interdisciplinaridade curricular	“criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo” (Roldão, 1999, p. 47)
Avaliação curricular	“permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar os projectos” (Roldão, 1999, p. 51) “toda a avaliação do processo de gestão terá de considerar, como elemento central, o efeito das decisões tomadas sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos” (Roldão, 1999, p. 52)
Diferenciação curricular	“diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 1999, p. 52)
Adequação curricular	“adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem” (Roldão, 1999, p. 54)
Flexibilização curricular	“flexibilizar opõe-se a uniformizar segundo um modelo comum e único [...] não significa libertar o currículo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro, definindo em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias” (Roldão, 1999, p. 54)

Fonte: Roldão, 1999, pp. 47-54.

Em suma, gerir, no âmbito curricular, consiste em “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999, p. 25). Além disso, sabendo que “toda a acção educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões” (Roldão, 1999, p. 39), importa que esses processos de decisão curricular incidam na “construção de desafios educativos em função de projetos e de problemas que possam justificar a mobilização do património de conhecimentos, capacidades e atitudes relacionado com as áreas de saber previstas nos documentos curriculares” (Trindade, 2018, p. 21).

1.2. A Organização Curricular Portuguesa

A atual organização curricular portuguesa encontra-se norteada por vários documentos curriculares e por uma legislação própria que se constituem como linhas orientadoras para a gestão curricular, quer na EPE como no 1.º CEB.

Uma das primeiras linhas orientadoras, que data de 1986 e que ainda hoje se constitui primordial é a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, intitulada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Intitulado esse que faz transparecer o seu caráter basilar, uma vez que estabelece o panorama geral do sistema educativo português, que o caracteriza como um “conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (Lei n.º 46/86, p. 3067). Segunda esta Lei, o sistema educativo português “compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Lei n.º 46/86, p. 3068), possuindo como um dos seus princípios gerais a promoção do

desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Lei n.º 46/86, p. 3068)

Neste sentido, a partir da LBSE, tendo em conta os seus princípios, “a escola começou a centrar-se em projectos que, envolvendo toda a comunidade educativa, [passaram a valorizar] a interdisciplinaridade, o desenvolvimento social e a aprendizagem pelos contextos” (Pereira, 2008, p. 98). Assim, importa agora clarificar, segundo esta e outra legislação, a organização curricular da EPE e do 1.º CEB.

A EPE é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (Lei n.º 5/97, p. 670), destinando-se “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei n.º 46/86, p. 3069). Abordar a EPE requer que se destaque a LBSE, mas também outra legislação que lhe é estruturante, como é o caso da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, denominada Lei Quadro da EPE, que “consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar” (Lei n.º 5/97, p. 670) e da Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro, que “integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter

em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como [...] a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Circular n.º 17, 2007, p. 1). A Lei Quadro, a nível legal, foi a primeira lei que fez surgir, para a EPE, uma “referência clara à importância de serem definidas orientações de natureza curricular que, de alguma forma, pudessem vir unificar e dar visibilidade ao trabalho desenvolvido” (Serra, 2004, p. 66) nos diferentes estabelecimentos de EPE. Um estabelecimento de EPE é toda e qualquer “instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família” (Lei n.º 5/97, p. 671). Neste sentido, a EPE tem como principais objetivos promover o “desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (Lei n.º 5/97, p. 671) e estimular o “desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei n.º 5/97, p. 671). Em suma, a EPE assume-se também como um exemplo para os outros níveis de ensino, uma vez que nela há, segundo Silva et al. (2016) aquilo que há muito se procura: uma articulação plena das aprendizagens, uma gestão flexível na organização do ambiente educativo, uma participação ativa das crianças, na planificação e na construção do seu processo educativo e a utilização frequente de metodologias ativas.

O 1.º CEB faz parte da chamada “educação escolar” referida na LBSE, englobando quatro anos de escolaridade e uma matriz curricular-base com várias componentes do currículo, desde Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Apoio ao Estudo, Inglês, Cidadania e Desenvolvimento (CD) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Neste ciclo, o “ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, p. 3070), possuindo como principal objetivo a promoção de uma “formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (Lei n.º 46/86, p. 3069). O 1.º CEB e a educação escolar em geral possuem uma determinada organização curricular, que tem vindo a ser repensada consideravelmente ao longo dos anos, potenciada pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), pela promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, pelo Projeto de Autonomia e Flexibilidade

Curricular (PAFC) e pelas Aprendizagens Essenciais (AE), tendo em vista um ensino mais significativo, promotor do desenvolvimento global dos alunos, sendo este um objetivo que persiste desde a LBSE: “a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos” (Lei n.º 46/86, p. 3078). Para tal, a nível do 1.º CEB, o ensino tornar-se-á mais significativo para os alunos se desde o 1.º ano de escolaridade for dado um passo determinante: uma boa integração do aluno na escolaridade obrigatória.

A ideia de articulação e continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB é uma ideia fulcral para conseguir promover o sucesso académico dos alunos, pois “hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta [...] todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade” (Silva et al., 2016, p. 4). Neste sentido, apesar da EPE e do 1.º CEB “se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro” (Serra, 2004, p. 76). Promover a articulação e a continuidade educativa é permitir que haja “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino” (Circular n.º 17, 2007, p. 6). Deste modo, “apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97), antes pelo contrário, pois “trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97). Durante estas transições, para promover esta continuidade educativa, é fulcral “dar uma especial atenção à criança nesses momentos” (Silva et al., 2016, p. 97), transmitindo uma visão otimista e positiva “dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (Silva et al., 2016, p. 97). Assim, “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p. 78), sendo que esta articulação

e continuidade educativa é complementada e, essencialmente, incentivada pelos diversos documentos curriculares, demonstrando a sua pertinência, enquanto “condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória” (Circular n.º 17, 2007, p. 6). Os documentos curriculares, na qualidade de “conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930), constituem-se cruciais para que haja uma gestão e um desenvolvimento curricular eficaz, pelo que em seguida será feita uma abordagem aos principais documentos curriculares que regem, atualmente, a Educação em Portugal, nomeadamente, na EPE e no 1.º CEB.

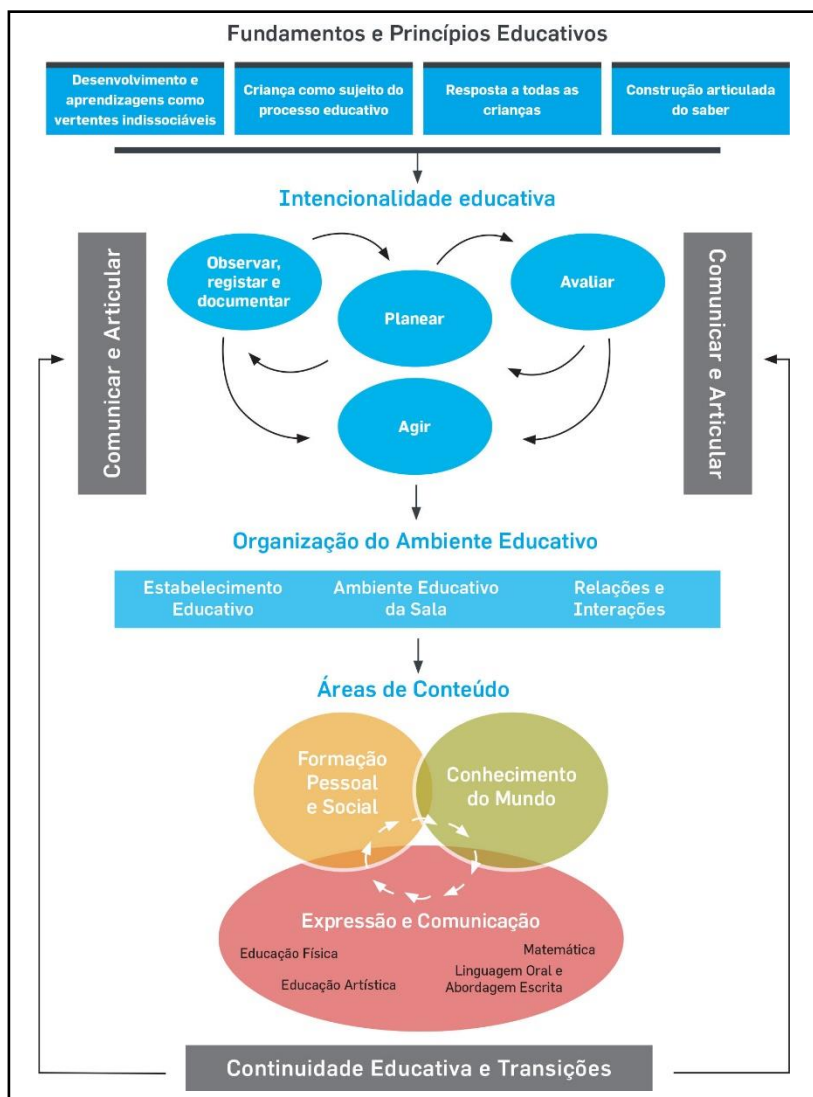
1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “nasceram da necessidade de se encontrar uma referência comum para toda a educação de infância, independentemente da situação ou modalidade em que esta acontece” (Serra, 2004, p. 68), englobando um “conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Circular n.º 17, 2007, p. 1), constituindo-se assim num “quadro de referência para todos os educadores” (Circular n.º 17, 2007, p. 2), vinculando “a intencionalidade do processo educativo neste nível de educação” (Circular n.º 17, 2007, p. 2). Deste modo, as OCEPE não devem ser consideradas como “um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 13), sendo que essa construção e gestão é “da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p. 5).

As OCEPE encontram-se organizadas segundo “três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições” (Silva et al., 2016, p. 5), segundo a seguinte organização:

Figura 2

Organização das OCEPE.



Fonte: Silva et al. (2016), p. 7.

O Enquadramento Geral abrange três tópicos, sendo eles: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo; organização do ambiente educativo.

As Áreas de Conteúdo “explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas” (Silva et al., 2016, p. 6), sendo que existem três. A primeira é a Área de Formação Pessoal e Social, área transversal que “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p. 6). A segunda é a Área de Expressão e Comunicação, considerada

como uma “área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 6), que abrange o domínio da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. Por último, a terceira é a Área do Conhecimento do Mundo, que se constitui numa “área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 6).

Por fim, a secção sobre a Continuidade Educativa e Transições pretende alertar para esta questão, sabendo que “o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou” (Silva et al., 2016, p. 6).

Em suma, as OCEPE constituem-se no principal documento curricular, destinado exclusivamente à EPE, que através do seu apoio na construção e gestão do currículo visam revesti-la de intencionalidade e qualidade, pois “uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (Silva et al., 2016, p. 4).

1.2.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

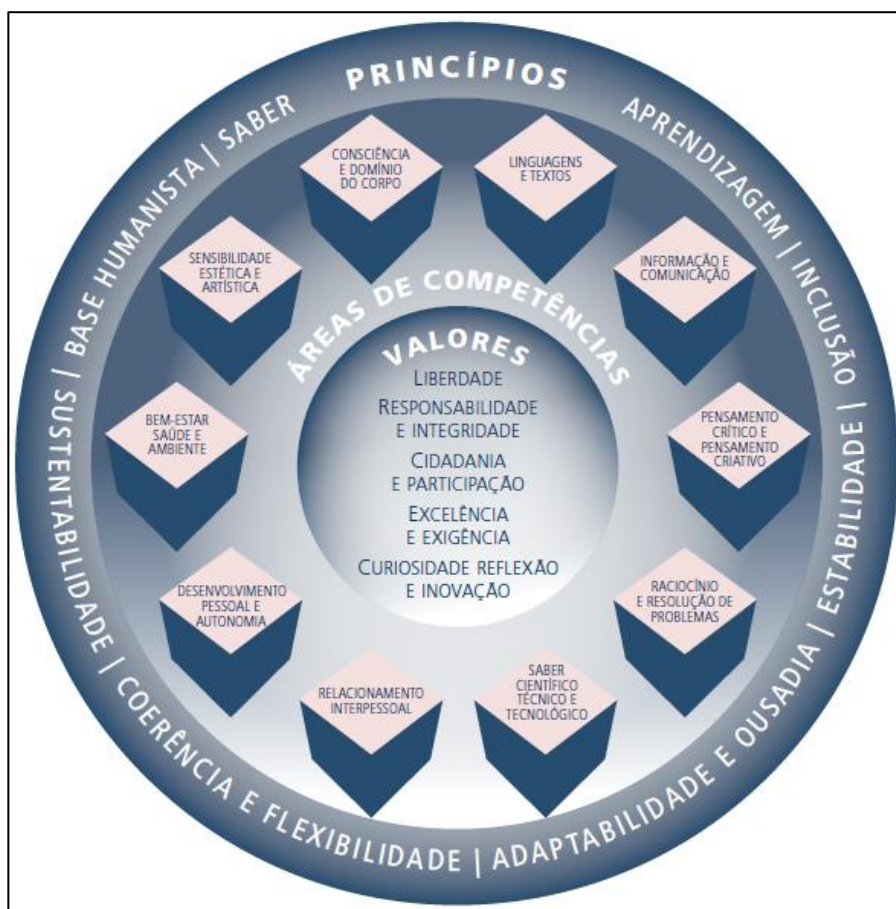
O PA é um documento, de base humanista, que vem propor a “reabilitação dos conhecimentos como condição fundamental à afirmação da Escola como espaço de desenvolvimento das competências cognitivas, metacognitivas, sociais e relacionais, tecnológicas e instrumentais, estéticas e éticas dos alunos” (Trindade, 2018, p. 18), com o objetivo de “conferir sentido e regular o trabalho de formação a desenvolver nas escolas, para que este seja congruente com as exigências e os desafios pessoais e sociais dos estudantes no mundo e nas sociedades do século XXI” (Trindade, 2018, p. 14).

O PA, enquanto documento curricular, “constitui a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930). É um “documento de referência que estabelece a

matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo” (Despacho n.º 6605-A/2021, p. 241) A nível da sua estrutura, num “primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e as competências a desenvolver” (Martins et al., 2017, p. 9).

Figura 3

Estrutura do PA.



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

Quanto aos seus princípios, estes “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Martins et al., 2017, p. 9). Relativamente à sua visão, esta “explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 9). No que diz aos seus valores, estes fazem sobressair a “a relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos” (Martins et al., 2017, p. 9). Por

fim, a nível das áreas de competências, estas “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins et al., 2017, p. 9).

Este perfil não deve ser encarado como uma “tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Martins et al., 2017, p. 5). Assim, considerando “as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio” (Martins et al., 2017, p. 6), o PA assume-se como o “documento orientador de todo o processo de desenvolvimento curricular” (Roldão et al., 2017, p. 10), que “traça, em linhas gerais, o perfil do cidadão que a escola há de ajudar a produzir e lança pistas para o modelo curricular que pode levar ao desenvolvimento desse cidadão” (Roldão et al., 2017, p. 10).

Concluindo, pode-se considerar o PA como uma das maiores orientações curriculares de todo o sistema de ensino, uma vez que “define o sentido de missão de todo o sistema educativo” (Despacho n.º 6605-A/2021, p. 241), abrangendo desde a EPE até ao Ensino Secundário.

1.2.3. Aprendizagens Essenciais

As AE são o “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930), constituindo-se assim em “orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930).

Constituem-se num “denominador curricular comum” (Trindade, 2018, p. 15), sendo que “não poderão ser confundidas com qualquer tentativa de instituir objetivos mínimos, de circunscrever a ação pedagógica dos professores ou, ainda, de desobrigar estes de uma reflexão contextualizada sobre os desafios curriculares que colocam a si próprios e aos seus alunos” (Trindade, 2018, p. 15). Desta forma, sendo construídas “a partir dos programas de cada uma das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares em

vigor nos diferentes ciclos de escolaridade e modalidades de formação dos Ensinos Básicos e Secundário” (Trindade, 2018, p. 14), as AE devem ser encaradas como um documento curricular que destaca as “dimensões que nenhum aluno pode deixar de aprender e que constituem a base para um aprofundamento flexível e enriquecido dos temas e conteúdos de cada disciplina” (Despacho n.º 6605-A/2021, p. 242), ou seja, o que “deve/pode ser aprendido por TODOS (porque a todos é necessário socialmente e porque é requerido pela própria sociedade – bases da legitimação social do currículo)” (Roldão et al., 2017, pp. 8-9). Por outras palavras, as AE expressam, segundo Roldão et al. (2017), uma tríade de elementos - conhecimentos, capacidades e atitudes - que explicitam o que é que os alunos devem saber, quais os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento e qual o saber fazer a ele associado.

Subjacente às AE encontra-se o PA, uma vez que se constituiu como principal referencial para a sua construção, tornando-se ambos “documentos integradores do currículo do ensino básico e do ensino secundário” (Roldão et al., 2017, p. 11), pelo que a sua articulação, segundo os autores referidos, deve ser, também ela, integradora, coerente e consistente. Sendo que, a “articulação de um perfil de saída da escolaridade obrigatória, com as fases e elementos do currículo que a ele conduzem, é em si mesma uma questão de coerência curricular básica” (Roldão et al., 2017, p. 7).

1.2.4. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) “integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica” (Monteiro et al., 2017, p. 1), possuindo como principal objetivo reforçar a “Educação para a Cidadania desde a Educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória” (Monteiro et al., 2017, p. 3). Deste modo, a ENEC, enquanto documento curricular, deve ser compreendido “à luz das perspetivas contemporâneas da Educação para a Cidadania e do Desenvolvimento Sustentável” (Trindade & Cosme, 2019, p. 18).

A Cidadania é um conceito que “remete, em si, para o universo das opções políticas e para o modo como, neste universo, se concebe a vida em comum e a participação de cada um de nós nesse projeto” (Trindade & Cosme, 2019, p. 22). É um conceito “problemático, ambíguo, e a história tem mostrado que ao longo dos tempos que lhes estão associadas diferentes conceções, que vão sendo retomadas, reformuladas ou mesmo

criticadas enquanto outras novas vão surgindo” (Cardona et al., 2015, p. 33). Não obstante, uma das concepções é a de que a “cidadania é um estado no qual (ou com o qual) a pessoa (ou “o/a cidadão/ã”) tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado” (Cardona et al., 2015, p. 33). Atualmente, promove-se cada vez a existência de uma cidadania “ativa, emancipadora e múltipla” (Cardona et al., 2015, p. 40), o que implica a adoção de um “conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços sociais de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios de vida” (Cardona et al., 2015, p. 40). São nestes pressupostos que se enquadra a ENEC e a promoção da Educação pela Cidadania.

A Educação pela Cidadania deve ser abordada “desde a mais tenra infância de forma abrangente, tal como é abrangente a forma como desde cedo as crianças aceitam e integram positivamente a diversidade” (Cardona et al., 2015, p. 49). Esta abordagem “não é um objetivo que se acrescenta aos objetivos já existentes, mas uma condição que deverá afetar o modo como se passam a assumir decisões curriculares” (Trindade & Cosme, 2019, p. 23), pelo que deve “ser pensada de forma abrangente quanto às suas finalidades e ao modo de pensar a relação pedagógica” (Trindade & Cosme, 2019, p. 30). Neste seguimento de ideias, pode-se considerar a ENEC como sendo uma “estratégia que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930), onde é privilegiada “a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor” (Monteiro et al., 2017, p. 1).

O surgimento da componente de CD “não aconteceu por acaso nem é, tão-pouco, uma ocorrência inédita no sistema educativo português” (Trindade & Cosme, 2019, p. 11). Isto porque já na LBSE se consagra a dimensão da cidadania “como uma dimensão estruturante do processo de formação que às escolas compete promover” (Trindade & Cosme, 2019, p. 12), o que faz com que a educação para a cidadania seja “um compromisso indissociavelmente vinculado à Lei de Bases do Sistema Educativo” (Trindade & Cosme, 2019, p. 12). Alguns anos mais tarde, a “criação da área de Formação

Pessoal e Social e da disciplina com a mesma designação correspondeu a uma tentativa de implementação de um projeto de Educação para a Cidadania” (Trindade & Cosme, 2019, p. 14). Posteriormente, a criação da “Área de Formação Cívica foi outro dos espaços curriculares interessados em promoverem projetos de Educação para a Cidadania” (Trindade & Cosme, 2019, p. 15). Não obstante, foi “através do DL n.º 55/2018 que a Educação para a Cidadania volta a adquirir importância curricular” (Trindade & Cosme, 2019, p. 17).

A CD, enquanto componente do currículo, assume-se “como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (Monteiro et al., 2017, p. 3). O seu desenvolvimento nas escolas decorre segundo “três abordagens complementares: natureza transdisciplinar no 1.º ciclo [...], disciplina autónoma no 2.º e no 3.º ciclos [...] e componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário” (Monteiro et al., 2017, p. 3). Relativamente à sua operacionalização, esta decorre tendo em conta três domínios, como se pode observar no seguinte quadro:

Quadro 3

Domínios da componente de CD.

	1.º Grupo	2.º Grupo	3.º Grupo
Grupos	É o grupo dos temas obrigatórios para todos os níveis e ciclos de escolaridade que se caracterizam pela transversalidade e longitudinalidade	É o grupo que inclui temas que deverão ser objeto de trabalho em, pelo menos, dois ciclos do Ensino Básico.	É o grupo dos temas opcionais em qualquer ano de escolaridade.
Domínios	Direitos Humanos Igualdade de Género Interculturalidade Desenvolvimento Sustentável Educação Ambiental Saúde	Sexualidade <i>Media</i> Risco Segurança Rodoviária Instituições e participação democrática Literacia financeira e educação para o consumo	Empreendedorismo Mundo do trabalho Segurança, defesa e paz Bem-estar animal Voluntariado Outros

Fonte: Adaptado de Trindade e Cosme, 2018, p. 10.

A partir do Quadro 3 pode-se constatar que existem três grupos diferenciados, sendo “o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade” (Monteiro et

al., 2017, p. 7). Apesar dos domínios se encontrarem separados em três grupos estes devem ser encarados como domínios “intercomunicantes, tendo na base uma visão holística da pessoa (Monteiro et al., 2017, p. 8).

Tal como as AE, a ENEC também possui como referência o PA, sendo que este “constitui um fator catalisador de Educação para a Cidadania” (Trindade & Cosme, 2019, p. 20), uma vez que “os princípios, os valores e as competências que são referidas naquele “Perfil” constituem, em si mesmo, um referencial de um projeto relacionado com tal dimensão educativa” (Trindade & Cosme, 2019, p. 20). Desta forma, é possível encontrar uma articulação entre o PA, as AE e a ENEC, evidente no seguinte quadro:

Quadro 4

Articulação entre PA, AE e ENEC.

Articulação entre PA, AE e ENEC	
PA	Os princípios, as áreas de competências e os valores definidos contribuem para a formação do indivíduo enquanto cidadão ativo.
AE	Os conhecimentos, as capacidades e as atitudes elencados concorrem para o desenvolvimento das competências inscritas no PA.
ENEC	A componente de CD deverá assumir-se enquanto espaço curricular privilegiado para: <ul style="list-style-type: none"> • A realização de aprendizagens através da participação plural e responsável de todos na construção de si como cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, dor respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos; • O desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural (ENEC, 2017).

Fonte: Adaptado de Cohen e Fradique, 2018, p. 29.

Este quadro realça um dos aspetos mais importantes quanto aos documentos curriculares: o carácter integrador. Existem diferentes documentos, porém todos foram feitos para auxiliar a construção e a gestão curricular, sendo que para tal é necessário articulá-los uns com os outros, pois todos se complementam entre si.

Terminada esta exposição sobre a importância de cada um destes documentos curriculares que orientam, atualmente, a Educação em Portugal, importa também destacar o PAFC, pois falar da Educação nos dias de hoje é, também, falar deste projeto.

1.2.5. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

O PAFC é um “projeto que conduz as escolas e os professores não só a assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo como, conseqüentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho” (Cosme, 2018, p. 7). Este começou por ser um projeto-piloto em 2017, através do Despacho n.º 5908/2017, sendo que em 2018, por meio do Decreto-Lei n.º 55/2018, este projeto veio a ser alargado e institucionalizado. Neste sentido, o PAFC foi um projeto “consubstanciado como instrumento de gestão curricular no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho” (Despacho n.º 6605-A/2021, p. 242).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, já mencionado ao longo deste capítulo, é um decreto essencial para compreender a atual organização curricular portuguesa, uma vez que é nele que se encontra estabelecido “o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2929) com o intuito de conseguir “garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2929). Desta forma, este decreto veio tornar possível a definição e a atribuição de “possibilidades de ação que compete a cada escola operacionalizar, de acordo com as particularidades dos seus alunos, do seu corpo docente, dos seus gestores e dos recursos de que dispõe ou pode vir a mobilizar” (Trindade, 2018, p. 15). De uma forma mais concisa, o Decreto-Lei n.º 55/2018 “prevê uma outra abordagem curricular” (Trindade, 2018, p. 17). Uma abordagem que “deixa de estar centrada exclusivamente nos conteúdos e nas temáticas das diferentes disciplinas para se definir, agora e também, em função de problemáticas que exigem a mobilização da informação que é trabalhada nestas mesmas disciplinas” (Trindade, 2018, p. 17).

Nesta perspetiva, através do PAFC propôs-se às escolas “outro tipo de atividades e estratégias que [estimulassem] a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (Cosme, 2018, p. 7), como também “outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, correspondentes quer a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor quer a uma outra abordagem acerca do estatuto do património cultural dito comum” (Cosme, 2018, p. 9). Tudo isto por meio da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), segundo o pressuposto de que “as

escolas e os docentes devem possuir a autonomia suficiente para assumir decisões curriculares e pedagógicas capazes de suscitar um projeto de formação significativo e empoderador” (Cosme, 2018, p. 10).

A AFC pode ser definida como sendo uma “faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930), tendo em conta a “possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930). Nesta conceção, a AFC assume-se como “uma oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, alicerçadas no trabalho colaborativo entre docentes, no pressuposto de que a matriz curricular a implementar deve potenciar o sucesso de todas as crianças e alunos” (Cohen & Fradique, 2018, p. 16), permitindo assim a flexibilização “não apenas ao nível da gestão do currículo, mas de toda a gramática escolar, nomeadamente dos espaços (sala de aula sem paredes) e dos tempos escolares” (Cohen & Fradique, 2018, p. 40). Relativamente à sua operacionalização, uma das principais formas de operacionalizar a AFC é através da articulação curricular.

A articulação curricular consiste no “estabelecimento de conexões entre conceitos, conteúdos e temas oriundos de distintos campos do conhecimento, facilitando a aquisição de um conhecimento global, integrador e integrado que orientam o trabalho de ensino-aprendizagem” (Cosme, 2018, p. 122), por outras palavras, corresponde à “forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre os docentes de uma escola” (Cohen & Fradique, 2018, p. 105), a fim de “adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para que cada um possa desenvolver as suas capacidades e competências” (Cohen & Fradique, 2018, p. 105). Esta articulação curricular abrange dos tipos de articulação: a articulação vertical e a articulação horizontal. A primeira corresponde à “sequencialidade progressiva no desenvolvimento de aprendizagens disciplinares ao longo de um ano letivo, nível ou ciclo de aprendizagem” (Cosme, 2018, p. 122) e a segunda à “conexão entre as aprendizagens de diferentes disciplinas” (Cosme, 2018, p. 122).

A articulação horizontal, por sua vez, engloba uma articulação de saberes que pode ocorrer a nível multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar: “nuns casos, o

objetivo é juntar as disciplinas, colocá-las ao lado umas das outras (multi), noutros é fomentar uma ação recíproca entre elas (inter). A pretensão final é romper com o caráter fechado das disciplinas (trans)” (Cohen & Fradique, 2018, p. 51). Nesta perspectiva, a multidisciplinaridade “pressupõe a existência de cooperação e de alguma coordenação entre as várias disciplinas” (Cohen & Fradique, 2018, p. 51). A interdisciplinaridade presume que “as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respectivos pontos de vista [...] Como resultado, as aprendizagens são mais efetivas e significativas, registrando-se menos fragmentação” (Cohen & Fradique, 2018, p. 52). Já na transdisciplinaridade “ocorre a fusão das disciplinas. É o grau mais complexo de integração na hierarquia da articulação curricular, havendo uma interação generalizada das várias disciplinas [onde] nenhum saber é mais importante do que o outro” (Cohen & Fradique, 2018, p. 52).

Ao longo da PP, uma das minhas opções curriculares foi a interdisciplinaridade, como forma de tornar as aprendizagens mais significativas, isto porque a interdisciplinaridade “não poderá ser vista como um fim em si mesmo mas como uma opção curricular” (Trindade, 2018, p. 25), pela qual “se torna possível transitar de desafios educativos artificiais e culturalmente desfasados para desafios que se caracterizam por valorizar a pertinência social e cultural do trabalho de aprendizagem que se realiza nas escolas” (Trindade, 2018, p. 25). Enquanto opção curricular, “tende a concretizar-se através da seleção de uma temática que depois é trabalhada de forma diferenciada, específica e singular em cada uma das disciplinas” (Trindade, 2018, p. 22). Desta forma, através da “articulação com saberes e procedimentos provenientes de outros campos que poderão exponenciar os sentidos das informações, dos instrumentos e dos procedimentos que se disponibilizam e uma melhor compreensão acerca dos mesmos” (Trindade, 2018, p. 24), torna-se possível “que o património cultural de cada uma das disciplinas seja objeto de um processo de apropriação mais significativo, originando aprendizagens menos superficiais” (Trindade, 2018, p. 24). Para além desta opção curricular, com o decorrer da PP, mais precisamente, na PPIII (Apêndice 35), foi-me dada a oportunidade de planear, operacionalizar e experienciar as potencialidades dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC).

Os DAC traduzem-se em “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta

educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930). A nível do 1.º CEB, os DAC “poderão traduzir-se em trabalhos interdisciplinares integrados na prática diária nas salas de aula. O professor titular da turma deverá, através de metodologias motivantes, articular e integrar as várias áreas disciplinares, efetivando a articulação curricular numa abordagem globalizante” (Cohen & Fradique, 2018, p. 55). Num DAC podem existir Áreas de Articulação Interdisciplinar (AAI) e/ou Áreas de Confluência Nucleares (ACN):

Quadro 5

AAI e ACN.

AAI	englobam as “disciplinas que colaboram esporadicamente para os DAC, ainda que este estatuto possa ser alterado ao longo do processo” (Cohen & Fradique, 2018, p. 107)
ACN	abrangem as “disciplinas que corporizam direta e ativamente os DAC, ainda que este estatuto possa ser alterado ao longo do processo” (Cohen & Fradique, 2018, p. 107)

Fonte: Cohen e Fradique, 2018, p. 107.

Desta forma, após esta explicação, baseada em autores de referência, sobre o PAFC, pode-se verificar que este projeto veio tornar mais viável a “concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930). Para além disso, é importante contextualizar este projeto na Educação em Portugal, pois para além de possuir o desafio de conseguir promover o sucesso escolar dos alunos “é necessário estarmos conscientes de que, nas escolas portuguesas contemporâneas, o desafio consiste, prioritariamente, em contribuir para que as atividades que aí ocorram sejam culturalmente significativas” (Trindade, 2018, p. 26).

Em jeito de conclusão, torna-se fulcral realçar a importância de equacionar o currículo “como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2929). Atualmente, a nossa sociedade enfrenta “novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2928), pelo que é crucial que a escola procure conseguir “preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2928). Para tal, “cabe a cada escola abordar o currículo de forma ecológica, assumindo a centralidade de cada aluno, consubstanciando a sua ação em estratégias de desenvolvimento de uma cooperação ativa, multidimensional e plural” (Cohen & Fradique, 2018, p. 15), para que assim se consiga “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2928). Desta forma, é segundo estes pressupostos que se torna possível desenvolver uma *praxis*, sustentada numa perspetiva inclusiva e didática.

Capítulo 2 | *Praxis* – uma perspectiva inclusiva e didática

“A Escola e os professores têm, necessariamente, de se reinventar para superarem, com sucesso, os novos desafios. Há que pensar e construir oportunidades para que os nossos jovens e crianças sejam protagonistas do seu processo educativo, de modo a poderem incorporar os seus interesses e as suas necessidades no ambiente escolar”

(Cohen & Fradique, 2018, p. 1)

O conceito de *praxis* significa, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, uma ação ordenada para um certo fim¹, por outras palavras, representa toda a ação pedagógica, que possui uma determinada intencionalidade educativa. Esta intencionalidade implica, por parte de quem exerce a ação pedagógica, “uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et al., 2016, p. 5). Atualmente, uma *praxis*, dita de qualidade, tem obrigatoriamente de ser exercida segundo uma perspetiva inclusiva, uma vez que é esta perspetiva que permite uma escola para todos, ou seja, uma escola que “inclui todas as pessoas, aceita as diferenças, apoia a aprendizagem e responde às necessidades individuais” (Camacho, 2016, p. 32).

2.1. A Escola Inclusiva

A escola inclusiva é uma escola que é capaz de “sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos” (Morgado, 2001, p. 18), ou seja, é uma escola “onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia & Martins, 2002, p. 13). Deste modo, “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11), para tal as escolas devem se adaptar “aos vários estilos e ritmos de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 11), a fim de conseguir “garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

A inclusão é um processo “que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2919). Neste sentido, “promove a participação e o sentido de pertença dos intervenientes, independentemente das características individuais e sociais de cada um” (Silva et al., 2016, p. 107), permitindo a superação de “barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (UNESCO, 2019, p. 13). Enquanto processo, a inclusão assume a “heterogeneidade como um critério positivo e necessário para que a educação possa ter sucesso” (Rodrigues, 2014, p. 84), pelo que uma educação inclusiva

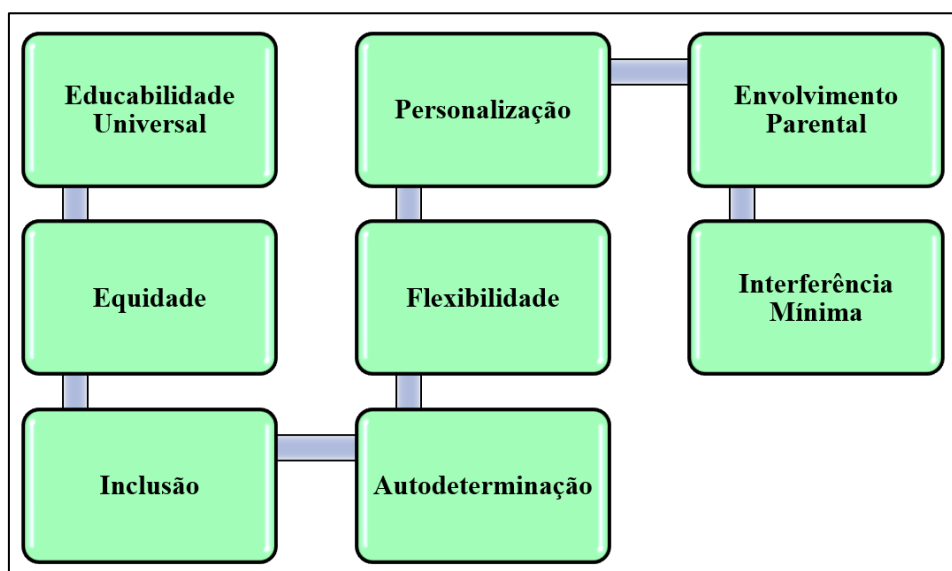
¹ Definição consultada através do link: <https://dicionario.priberam.org/pr%C3%A1xis>.

“procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir” (Rodrigues, 2001, p. 19).

A educação inclusiva “implica uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como a sua organização física” (Armstrong, 2014, p. 15), uma vez que visa “promover uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e que tenha como objectivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos” (Correia, 2001, p. 125). Para alcançar tal propósito, a educação inclusiva rege-se, segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, pelos seguintes princípios orientadores:

Figura 4

Princípios orientadores da educação inclusiva.



Deste modo, “não é a educação inclusiva que torna as escolas inclusivas, mas são as escolas inclusivas na sua conceção que permitem educar inclusivamente e para a inclusão” (Franco, 2011, p. 158). De todos os princípios apresentados é de realçar a equidade, pois esta “tem uma ligação próxima e mesmo inamovível com a educação inclusiva” (Rodrigues, 2014, p. 82), isto porque “responder ao desafio da inevitável heterogeneidade é, pois, um ponto de ligação entre a tarefa de trabalhar com todos (inclusão) com o objetivo de dar o necessário a todos (equidade)” (Rodrigues, 2014, p. 84).

Atualmente, na Educação em Portugal, a legislação em vigor e os documentos curriculares assumem esta perspetiva inclusiva, nomeadamente o PA, que “considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia” (DGE, 2018i, p. 11). Além disso, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018 foi estabelecida como prioridade “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2918) e foram determinadas as opções metodológicas e as linhas de atuação para a inclusão. Em relação às opções metodológicas, estas dizem respeito ao Desenho Universal para a Aprendizagem e à Abordagem Multinível. Deste modo, quanto às linhas de atuação ficou estabelecido que estas passavam a vincular “toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2921), passando a integrar “um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2921). Assim, estas medidas, designadas por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, possuem as seguintes características:

Quadro 6

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão		
Medidas Universais	Medidas Seletivas	Medidas Adicionais
Correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.	Visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.	Visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem e depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas.
Medidas Universais: <ul style="list-style-type: none">• Diferenciação pedagógica.• Acomodações curriculares.• Enriquecimento curricular.• Promoção do comportamento pró-social.• Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.	Medidas Seletivas: <ul style="list-style-type: none">• Percursos curriculares diferenciados.• Adaptações curriculares não significativas.• Apoio psicopedagógico.• Antecipação e reforço das aprendizagens.• Apoio tutorial.	Medidas Adicionais: <ul style="list-style-type: none">• Frequência do ano de escolaridade por disciplinas.• Adaptações curriculares significativas.• Plano individual de transição.• Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado.• Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Fonte: Decreto-Lei n.º 54/2018, pp. 2921-2922.

Estas medidas “são mobilizadas, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2921) e têm “como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2921), a fim de promover “a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2921). Adoção destas medidas vão ao encontro da ideia de que apesar de se reconhecer que qualquer aluno pode apresentar dificuldades ao longo do seu percurso escolar, “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial” (UNESCO, 1990, p. 4), pelo que é “preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 4).

Existe uma “necessidade crescente de construir respostas educativas e formativas que permitam aos alunos seguir percursos diversificados, promovendo o sucesso e a inclusão” (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020, p. 6), por isso o reconhecimento e valorização da diversidade é algo que deve acontecer “desde o pré-escolar, aos ensinos

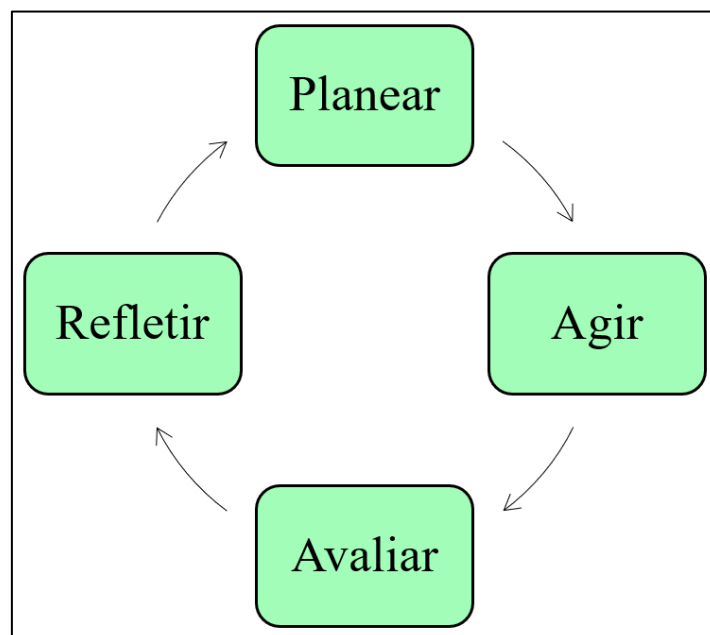
básico e secundário” (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020, p. 6), sendo que a “diferenciação e a flexibilização curricular constituem-se como recursos fundamentais para a legitimação social da escola e como possibilidades para uma pluralidade de caminhos que não conduzam à discriminação e à desigualdade” (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020, p. 6). Neste sentido, esta perspetiva inclusiva da *praxis* só será, efetivamente, concretizada se for acompanhada de um ciclo interativo que contemple a etapa do planear, do agir, do avaliar e do refletir, a fim de conseguir melhorar e ajustar o ensino aos seus intervenientes, pois “no processo de definição das medidas a mobilizar deve presidir o princípio da personalização, sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências” (DGE, 2018i, pp. 29-30).

2.2. O Ciclo Interativo

Uma *praxis* de qualidade é uma ação pedagógica que tem em conta os princípios orientadores da inclusão, mencionados anteriormente, e reconhece que essa mesma ação deve ser, regularmente, sujeita ao seguinte ciclo interativo:

Figura 5

Ciclo interativo de uma praxis de qualidade.



O desenvolvimento da ação pedagógica, a partir deste ciclo interativo, possibilitará que haja um maior envolvimento dos vários intervenientes no processo de ensino-

aprendizagem e que sejam potenciadas, numa perspetiva inclusiva, “respostas que garantam o direito de todos à educação e a uma maior igualdade de oportunidades” (Silva et al., 2016, p. 107).

Em seguida, será feita uma abordagem, mais pormenorizada, a cada uma das etapas deste ciclo, tendo sempre a ideia de que todas estas etapas só podem ser realizadas na sua plenitude quando existe uma interação contante entre todas. Além disso, será estabelecida uma ligação destas etapas com a minha *praxis* que foi desenvolvida ao longo das PP, realçando as principais opções metodológicas utilizadas.

2.2.1. Planear

Planear traduz-se num “ato de decisão, de coragem e de responsabilidade” (Cosme et al., 2021, p. 90), sendo que pode ocorrer a nível do currículo (planeamento curricular), como a nível do grupo ou turma (planificação ou plano de aula).

O planeamento curricular “é suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2934). A sua concretização acontece através de vários instrumentos de planeamento curricular, sendo eles os seguintes:

Quadro 7

Instrumentos de planeamento curricular.

Instrumentos de planeamento curricular	
Projeto Educativo	Consagra as opções de natureza curricular decorrentes da apropriação contextualizada do currículo.
Plano Curricular de Turma	Operacionaliza as opções inscritas no projeto educativo tendo em consideração as especificidades curriculares e o perfil da turma, prevendo, ao longo do tempo, a criação de Domínios de Autonomia Curricular.
Outros instrumentos de planeamento curricular	Planos curriculares de ano de escolaridade, a gerir pela equipa educativa responsável pelas aprendizagens a desenvolver pelos alunos.

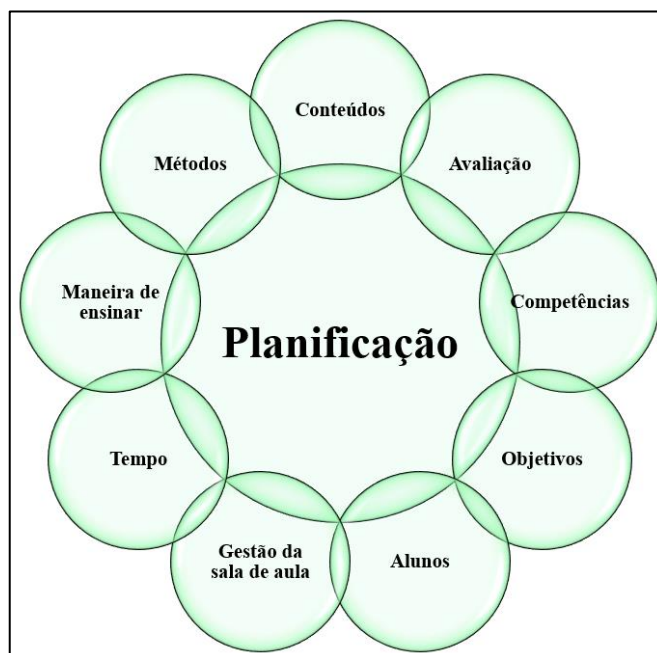
Fonte: Adaptado de Cohen e Fradique, 2018, p. 30.

Estes instrumentos constituem-se numa “apropriação contextualizada do currículo, adequada à consecução das aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2935), uma vez que registam “as opções relativas ao planeamento, à realização e à avaliação do ensino e das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2935), sendo que devem “ser dinâmicos, sintéticos e traduzir uma visão interdisciplinar do currículo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2935).

A planificação ou plano de aula pressupõe a ação de planificar como uma ação que consiste em “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (Zabalza, 1994, p. 47). Neste sentido, a planificação constitui-se, para o educador/professor, numa “orientação do que pretende fazer e de como pretende fazer para que os alunos aprendam os conteúdos e desenvolvam competências” (Silva & Lopes, 2015a, p. 37). A planificação, enquanto documento orientador, “não tem de ser um documento exaustivo que descreva exatamente o que se passará na sala de aula, e realizá-lo não significa que tudo aconteça exatamente como o planificado” (Silva & Lopes, 2015a, p. 37), contudo, a sua elaboração deve procurar contemplar os seguintes elementos:

Figura 6

Elementos envolvidos no processo de planificação.



Fonte: Adaptado de Silva e Lopes, 2015a, p. 14.

A contemplação destes elementos permitirá que a planificação se baseie “na reflexão sobre os passos a dar, na previsão dos seus efeitos e na organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado” (Zabalza, 1994, p. 25), sendo que esta deverá ter em conta os “conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5573) e possuir um carácter integrador e flexível.

Tanto o planeamento curricular como a planificação possibilitam contextualizar e orientar o agir do educador/professor, sendo que todo o planeamento deve ser, posteriormente, alvo de um processo de avaliação e reflexão, tendo em vista o aperfeiçoamento do próprio agir.

2.2.2. Agir

O agir “é um processo” (Hameline, 2008, p. 41) que se concretiza nas dinâmicas de trabalho pedagógico, ou seja, no ato de ensinar.

Ensinar é uma “acção intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem (de um qualquer conteúdo curricular) em alguém” (Roldão, 2009, pp. 55-56), o que faz com o ato de ensinar consista em “desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, pp. 14-15). Deste modo, o ensino pode ser considerado como uma “prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (Sacristán, 1999, p. 66).

Neste sentido, o agir direciona-se, essencialmente, para a aprendizagem, sendo esta um “processo ativo e interativo que resulta em mudanças significativas e permanentes nos conhecimentos, competências, atitudes, crenças, etc.” (Silva & Lopes, 2015b, p. 187), por outras palavras, resulta em mudanças “no modo como percebemos, agimos e organizamos o nosso meio ambiente” (Silva & Lopes, 2015b, p. 187). Para que tal mudança aconteça, o planeamento e o agir deverão respeitar os “interesses e motivações da criança, o encorajamento da experimentação e a promoção da cooperação entre todos os actores” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 39).

Sabendo que os alunos aprendem melhor quando “o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 20) e quando “os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 20), torna-se imprescindível que o agir abranja a diferenciação pedagógica, que sendo uma medida universal pode ser aplicada a qualquer aluno. Deste modo, a diferenciação pedagógica consiste no desafio de conseguir “responder com sucesso às diferentes necessidades de diferentes indivíduos, oriundos de diferentes contextos e famílias através de diferentes professores e com diferentes procedimentos” (Morgado, 2001, p. 83), sendo o ato de diferenciar o de “tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social” (Roldão, 1999, p. 53). Assim, por meio da diferenciação pedagógica, o agir tornar-se-á mais contextualizado, adaptado e significativo para cada um dos alunos.

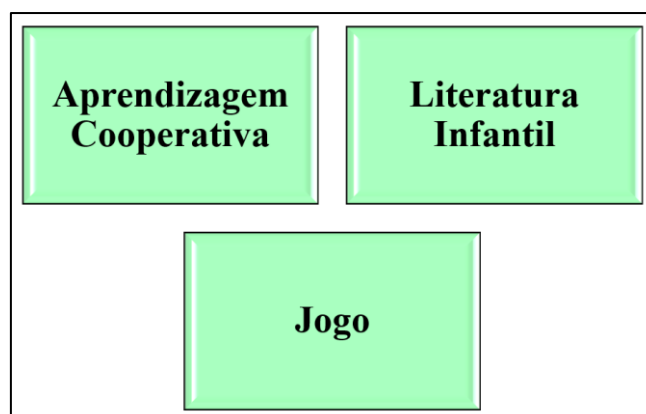
O agir, enquanto operacionalização do que foi planejado, pressupõe a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem, ou seja, de opções metodológicas, tendo em vista o alcance, por parte dos alunos, de determinados objetivos, sendo os objetivos “intenções ou finalidades que se pretende que os alunos atinjam com o processo de ensino-aprendizagem” (Lopes & Silva, 2011, p. 221).

2.2.2.1. Opções metodológicas

Ao longo das minhas PP, foram feitas algumas escolhas a nível das opções metodológicas, enquanto estratégias de ensino-aprendizagem, para conseguir estimular a motivação e o envolvimento das crianças e dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem e fomentar a promoção de aprendizagens culturalmente significantes. Das várias escolhas, destacam-se três:

Figura 7

Opções metodológicas.



2.2.2.1.1. A Aprendizagem Cooperativa

O conceito de aprendizagem cooperativa “é como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis da escolaridade” (Freitas & Freitas, 2003, p. 21), sendo que nela se reconhece “a possibilidade a todos os elementos do grupo de poderem contribuir positivamente e de igual modo para o sucesso colectivo” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 46). Neste sentido, a aprendizagem cooperativa possibilita a “concretização consciente e estruturada para uma mudança de cultura de escola, baseada num paradigma mais humanista, capacitando os alunos para trabalhar cooperativamente e com autonomia em pequenos grupos heterogéneos” (Moreira, 2019, p. 1).

A adoção da aprendizagem cooperativa, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, constitui-se como uma “alternativa à tendência excessiva para a competição, que caracteriza a aprendizagem tradicional de cariz competitivo” (Silva et al., 2018, p. 15), pelo que a sua finalidade “não é tanto aprender a fazer coisas em grupo mas que os alunos aprendam em grupo o que têm de saber fazer por si” (Silva et al., 2018, p. 24). Para tal, “as atividades de Aprendizagem Cooperativa são estruturadas de forma a assegurar que todos os membros do grupo tenham as mesmas oportunidades de participar e para que seja potenciada ao máximo a interação entre todos” (Silva et al., 2018, p. 15), o que faz com que haja uma “obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

A aprendizagem cooperativa é mais do que trabalho de grupo, pois nela trabalha-se em grupo. Este trabalho em grupo deve ter em conta determinadas características, presentes no seguinte quadro:

Quadro 8

Caraterísticas da Aprendizagem Cooperativa.

Caraterísticas da Aprendizagem Cooperativa	
Interdependência Positiva	“tem por base a convicção de que o êxito de cada elemento do grupo está vinculado ao êxito do grupo” (Silva <i>et al.</i> , 2018, p. 17).
Interação estimuladora preferencialmente face a face	“requer que cada um dos elementos do grupo ajude a promover a aprendizagem académica bem como o funcionamento eficaz do grupo, para que todos os seus elementos atinjam os objetivos” (Silva <i>et al.</i> , 2018, p. 22).
Responsabilidade individual e de grupo	“Cada membro do grupo deve ser responsável pelo cumprimento da parte do trabalho que lhe corresponde de modo que consigam atingir os objetivos comuns do grupo” (Silva <i>et al.</i> , 2018, p. 24).
Competências interpessoais e de pequeno grupo	“sem competências sociais não se pode garantir um bom ambiente de aprendizagem nem um correto funcionamento do grupo” (Silva <i>et al.</i> , 2018, p. 25).
Avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo	“A eficácia da Aprendizagem Cooperativa depende em grande parte do estabelecimento de procedimentos de avaliação que servem para regular o desempenho dos grupos” (Silva <i>et al.</i> , 2018, p. 27).

Fonte: Silva *et al.*, 2018.

Para além destas características, na aprendizagem cooperativa deve ser tida em conta a formação dos grupos cooperativos, sendo que a sua formação, segundo Silva *et al.* (2018) deve privilegiar dois procedimentos: os grupos selecionados pelo professor ou os grupos formados ao acaso, sendo os grupos selecionados pelos alunos um procedimento pouco recomendável. Além disso, Johnson *et al.* (1998), citados por Lopes e Silva (2009), destacam três tipos de grupos cooperativos:

Quadro 9

Grupos cooperativos.

Grupos cooperativos	
Grupos formais	são grupos que “funcionam durante um período de tempo que pode ir de uma hora a várias semanas de aulas” (Lopes & Silva, 2009, p. 21)
Grupos informais	são grupos que “funcionam durante um prazo de tempo muito curto, durante pouco minutos até uma aula inteira” (Lopes & Silva, 2009, p. 21)
Grupos cooperativos de base	são grupos que têm um “funcionamento de longa duração (pelo menos de aproximadamente um ano) e são grupos de aprendizagem heterógenos com membros permanentes” (Lopes & Silva, 2009, p. 22)

Fonte: Lopes e Silva, 2009.

Deste modo, a nível dos grupos, “a escolha do professor é a mais indicada quando este já possui elementos acerca dos seus alunos, em termos de capacidades intelectuais e de estrutura pessoal de cada um deles” (Freitas & Freitas, 2003, p. 40), sendo que os “grupos em aprendizagem cooperativa não devem ser grupos permanentes” (Freitas & Freitas, 2003, p. 41).

Em suma, a aprendizagem cooperativa constitui-se numa “estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 85). Além disso, desafia tanto os alunos como os professores a superar-se e a reinventar-se, “trabalhando para o sucesso de todos os alunos, onde a valorização da diferenciação pedagógica, adequada a contextos específicos, e o trabalho em equipa são condições imprescindíveis num processo de mudança que se quer acompanhado e estruturado” (Moreira, 2019, p. 2).

2.2.2.1.2. A Literatura Infantil

A leitura encontra-se presente na vida do ser humano desde a mais tenra idade, pelo que se torna imprescindível fomentar o gosto pela leitura, pois esta é uma das ferramentas mais importantes que o ser humano tem ao seu dispor para comunicar e conviver, com o

seu meio envolvente. Deste modo, as práticas de leitura são cruciais para que as crianças e os alunos desenvolvam o gosto pela literatura.

Neste processo de promover o interesse pela leitura, existem dois agentes fundamentais: a família e a escola. A família tem um papel preponderante, uma vez que “se a criança vê que os pais gostam de ler e valorizam a leitura, ela pressente que a biblioteca é um cofre repleto de tesouros, que os livros contêm segredos a desvendar, e que ler é penetrar num mundo aliciante” (Morais, 2012, p. 15). Desta maneira, “o ambiente familiar deve influenciar positivamente o desenvolvimento da literacia, nomeadamente através da acessibilidade aos livros e materiais escritos.” (Cruz & Ribeiro, 2009, p. 78). A escola, enquanto portadora da missão de capacitar os alunos de competências e habilidades, para que se tornem cidadãos competentes e aptos para viver em sociedade, possui como dever o de “fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender” (DGE, 2018f, p. 3), pois a leitura é uma das competências indispensáveis para conseguir integrar a sociedade, daí que “continua a reconhecer-se como insubstituível o papel dos educadores no desenvolvimento das competências de leitura e no incentivo ao gosto de ler” (Gomes, 1996, p. 29), pelo que a forma como o educador “utiliza e se relaciona com a linguagem escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (Silva et al., 2016, p. 67). Neste sentido, deve ser tido em conta que, na escola, “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (Silva et al., 2016, p. 66).

A literatura, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, possibilita fomentar o gosto pela leitura, promover o conhecimento literário, como também realizar “percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares com Estudo do Meio, Matemática e Expressões” (DGE, 2018f, p. 9), isto porque, a “literatura infantil permite inter-relacionar diferentes disciplinas estudadas em sala de aula” (Oliveira, 2006, p. 17) e, desta forma, dependendo “do tema da história e dos objetivos do professor, propicia o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar” (Oliveira, 2006, p. 17). Para tal, o uso desta estratégia deve contemplar a leitura na íntegra das obras, para assim permitir que os “alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação” (DGE, 2018f, p. 3). Capacidades essas que criarão “condições para que eles lidem com a história a partir dos seus pontos de

vista, trocando impressões sobre ela, assumindo posições e personagens” (Oliveira, 2006, p. 17), sendo que “a vibração com a alegria e o sofrimento das personagens permite à criança sair do seu casulo egocêntrico, sentir curiosidade em relação ao pensamento do outro, dialogar com ele” (Gomes, 1996, p. 23).

Concluindo, a literatura, enquanto opção metodológica, permite, por um lado, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado e integrado e, por outro lado, desenvolver o gosto pela leitura, uma vez que “é na literatura que a língua se realiza plenamente, buscando formas diversas de dizer, de contar, deixando entrever sentidos, por entre os jogos em que se entretence, para encantar o leitor” (Rolo & Silva, 2009, p. 151), sendo que “é na exploração simbólica da fantasia e da imaginação que desabrocha o acto criador e se intensifica a comunicação entre texto e leitor” (Oliveira, 2006, p. 18).

2.2.2.1.3. O Jogo

O jogo, concretizado através de atividades lúdicas, “é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). É na atividade lúdica que a criança ganha a oportunidade de “experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). O jogo surge na vida da criança desde muito cedo através do brincar.

O brincar “é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al, 2016, p. 12). Brincar permite à criança “estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42) e possibilita o “exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu quotidiano” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). Quando uma criança “brinca verdadeiramente não olha à sua volta como o jogador de cartas num café, mas mergulha-se inteiramente no seu jogo, pois, ele é uma coisa séria” (Chateau, 1975, p. 27). Pelo jogo, “a criança conquista, pela primeira vez, a autonomia, a personalidade, e até os esquemas práticos de que a actividade adulta terá necessidade” (Chateau, 1975, p. 29). Deste modo, para a criança o jogo desempenha “o papel que o trabalho desempenha para o adulto. Assim como o adulto se sente forte com as suas obras, do mesmo modo a criança se torna maior com os seus êxitos lúdicos” (Chateau, 1975, p. 38).

O jogo, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, por um lado, potencia a socialização, na medida em que se constitui num “fenómeno social em que os papéis desempenhados por cada elemento são fundamentais” (Leal, 1992, p. 91), sendo “de uma forma inquestionável um agente socializante por excelência” (Leal, 1992, p. 80). Por outro lado, fomenta o espírito cooperativo, sendo que a cooperação surge no jogo “de forma espontânea” (Leal, 1992, p. 80), e é “neste clima de cooperação e de segurança que a criança aprende a ter confiança em si própria e no outro” (Leal, 1992, p. 80). Além disso, a partir da criação de contextos lúdicos torna-se mais fácil apresentar uma maior variedade de recursos didáticos que “são parte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, pois podem permitir ao educando aprender com compreensão sobre um determinado tema utilizando materiais físicos, concretos, palpáveis, tecnológicos ou outros” (Cosme et al., 2021, p. 97), suscitando o interesse e a motivação das crianças e dos alunos.

Concluindo, o jogo, desenvolvido no brincar e nas atividades lúdicas, “surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento” (Pessanha, 2003, p. 151), pelo que o ensino deve conciliar “as competências cognitivas com as expressivas e lúdicas, atribuindo a todas estas vertentes uma autonomia e uma coexistência harmoniosa” (Pessanha, 2003, p. 151).

Em suma, todas estas opções metodológicas converteram-se no agir da minha *praxis*. O agir, enquanto processo, prevê que se alcancem os objetivos e as aprendizagens definidas no planear, que, conseqüentemente, permitirão que os alunos desenvolvam competências, ou seja, desenvolvam o “saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático” (Roldão, 2004, p. 20). No entanto, para regular todo este processo torna-se imprescindível avaliar.

2.2.3. Avaliar

A avaliação é “uma questão essencialmente pedagógica, associada ao desenvolvimento pessoal, social e académico das pessoas” (Fernandes, 2005, p. 79). É todo e qualquer processo “deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interactivo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade

de funções” (Fernandes, 2005, p. 16), sendo que “toda a avaliação da aprendizagem terá de ser uma avaliação para a aprendizagem” (Cosme et al., 2020, p. 159), constituindo-se “como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2931). Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 a avaliação interna das aprendizagens engloba duas modalidades: a formativa e a sumativa, que devem ser encaradas “não como dois tipos distintos e separados da avaliação, mas como dois aspectos ou modos de análise de resultados aplicáveis a qualquer avaliação” (Zabalza, 1994, p. 239).

A avaliação formativa “é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2937). Caracteriza-se “pela sua regularidade, continuidade e preocupação com a melhoria das aprendizagens dos alunos” (Cosme et al., 2021, p. 20). Possui um “caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2937), sendo que a informação que fornece “fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2937).

A avaliação sumativa acontece, geralmente, “no fim de uma unidade temática e curricular” (Cosme et al., 2020, p. 69) e “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2937). Na avaliação sumativa a técnica, maioritariamente, utilizada é o teste de avaliação, no entanto, importa salientar que os testes devem ser “um meio para recolher informação e evidências de aprendizagem e não o meio privilegiado para avaliar” (Fernandes, 2005, p. 89). Neste sentido, “é indispensável que a avaliação recorra a todo o leque de possibilidades disponíveis para alcançar a maior riqueza de informação e, a partir dela, a maior repercussão possível sobre a marcha do ensino” (Zabalza, 1994, p. 226), pois “reduzir a avaliação à consideração de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa) representa um empobrecimento da

avaliação” (Zabalza, 1994, p. 226), fazendo com que perca o “seu sentido no âmbito do discurso didático” (Zabalza, 1994, p. 226).

Na EPE, a avaliação “assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (Circular n.º 4/2011, p. 1). Constitui-se num “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (Circular n.º 4/2011, p. 2), sendo que “a diversidade de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados utilizados na recolha de informação permite, ao educador “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens” (Circular n.º 4/2011, p. 5).

No 1.º CEB, o professor deve procurar avaliar “com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5573), fomentando nos alunos “hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5573). Além disso, no 1.º CEB a avaliação sumativa deve ser materializada através da “atribuição de uma menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva em cada componente do currículo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2938).

O processo de avaliação só se torna efetivamente eficaz se for um processo transparente, pois “os objectivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso” (Fernandes, 2005, p. 82), e se tiver em conta os critérios de avaliação e o *feedback*. Quanto aos critérios de avaliação, a sua definição e construção deve se constituir “parte determinante do processo de ensino-aprendizagem-avaliação” (Cosme et al., 2020, p. 119) e devem ser divulgados, pois “para que a avaliação se assuma de forma coerente como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, é importante que todos os atores educativos conheçam e percebam os critérios de avaliação” (Cosme et al., 2020, p. 119). Relativamente ao *feedback*, este deve ser “pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos” (Fernandes, 2005, p. 83), sendo ele “indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma a sua natureza formativa” (Fernandes, 2005, p. 84). Deste modo, “o feedback dado aos alunos deve ter como objetivo fundamental que estes se tornem

progressivamente mais autónomos no controlo da sua própria aprendizagem” (Lopes & Silva, 2011, p. XX).

Em suma, a avaliação é uma “dimensão fundamental da educação escolar e dos processos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como uma estratégia prioritária para qualquer transformação e melhoria dos sistemas educativos” (Cosme et al., 2020, p. 10). É um processo “que ajuda a melhorar, a corrigir, a integrar, a regular, a definir critérios, a diagnosticar e a facilitar a comunicação” (Fernandes, 2005, p. 90), sendo que este processo só será efetivamente concretizado se após a avaliação houver uma reflexão acerca deste mesmo processo e, conseqüentemente, sobre o agir e o planear que lhes estão subjacentes.

2.2.4. Refletir

A reflexão é parte integrante e indissociável da *praxis*, isto porque, “acção e reflexão, reflexão e acção se dão simultaneamente” (Freire, 1975, p. 179), sendo que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na acção-reflexão” (Freire, 1975, p. 112). Deste modo, a “reflexão sobre a acção é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem” (García, 1999, p. 162). Reflete-se sobre a acção para a melhorar continuamente, tanto a nível do ensino como a nível do desempenho das crianças e dos alunos e do próprio educador/professor. Desta forma, falar sobre reflexão implica falar sobre o papel destes atores educativos.

2.2.4.1. O papel dos alunos

A educação “implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (Freire, 2003, p. 28). Neste sentido os alunos deverão, segundo uma perspectiva construtivista, “ser estimulados a assumir um maior protagonismo como atores educativos, nomeadamente, ao nível da gestão do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação que lhes diz respeito” (Cosme et al., 2020, p. 7).

Cada vez mais emerge a “concepção de criança competente, ressaltando as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas, etc.” (Cruz, 2008,

p. 77), pelo que a voz das crianças se torna imprescindível para o todo o processo educativo. O ato de dar voz às crianças é em si mesmo uma “opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação, e também uma estratégia de aprimoramento da prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos” (Cruz, 2008, p. 79).

Neste sentido, a voz e a participação das crianças e dos alunos devem ser tidas em conta, tanto no momento de planear, como no agir, no avaliar e no refletir, a fim de conceber uma educação que “não se faz de «A» para «B» ou de «A» sobre «B», mas de «A» com «B», mediatizados pelo mundo” (Freire, 1975, p. 120). Para tal, tendo como referência Paulo Freire, deve ser evitada a adoção de uma educação bancária, onde “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1975, p. 83), e privilegiada a conceção de uma educação problematizadora, onde o “educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1975, p. 97).

2.2.4.2. O papel do educador/professor

O educador/professor “é o actor a quem tudo se pede, a quem tudo se critica, pois é por ele que é avaliada pública e opinativamente a escola” (Pacheco, 2008, p. 49). Devido ao “desenvolvimento da Psicologia da Aprendizagem e da Psicopedagogia é, hoje em dia, evidente a dissociação entre aquilo que o professor ensina e aquilo que o aluno aprende [pois] a aprendizagem depende, antes de mais, da actividade do aluno” (Perrenoud, 1995, p. 47). Deste modo, esta dissociação implica que haja uma redefinição do papel do professor, sendo que de “distribuidor do saber, ele tornar-se-á criador de situações de aprendizagem, organizador do trabalho escolar. Da imagem de um saber transmitido através do discurso magistral, passamos para a imagem de um saber construído através de uma actividade disciplinada, um trabalho” (Perrenoud, 1995, p. 47), sendo que “o seu maior saber é ajudar os outros a saber” (Mesquita, 2013, p. 146).

O educador/professor deve se caracterizar por ser “alguém que está constantemente a valorizar situações, processando informação sobre essas situações, a tomar decisões sobre o que fazer, guiando as decisões e observando o efeito das acções nos alunos” (Pacheco, 1995, p. 49), pois a partir do momento que o professor pensa e atua de acordo com um “conjunto de construtos, que se diferenciam e modificam pela própria acção,

considerar-se-á como um sujeito construtivista que reconstrói sucessivamente o seu pensamento e a sua acção” (Pacheco, 1995, p. 52). Por sua vez, esta sua acção deve, segundo Perrenoud (1999), implicar o desenvolvimento de determinadas competências, mencionadas no seguinte quadro:

Quadro 10

Competências para ensinar.

Competências para ensinar				
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	Administrar a progressão das aprendizagens	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho	Trabalhar em equipa
Participar na administração da escola	Informar e envolver os pais	Utilizar novas tecnologias	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Administrar a sua própria formação contínua

Fonte: Perrenoud, 1999.

Estas competências devem ser encaradas como “prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas” (Perrenoud, 1999, p. 14). Assim, o educador/professor deve refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5572).

Um educador/professor deve procurar exercer “além dos conhecimentos, uma experiência reflexiva das práticas, nas quais as dimensões da personalidade do indivíduo são, também, salientadas” (Tavares et al., 2007, p. 185), pois é também “um indivíduo em desenvolvimento, sujeito a elevados níveis de stress, quer a nível familiar, quer a nível ocupacional” (Tavares et al., 2007, p. 190). Desta forma, para além de exercer uma *praxis* de acordo com o ciclo interativo planear-agir-avaliar-refletir, é fulcral que empregue nessa mesma *praxis* paixão e fascínio pela sua profissão e pelo ensino, isto porque, em

primeiro lugar, “não há educação sem amor” (Freire, 2003, p. 29), em segundo lugar, “a paixão não é um luxo, um enfeite ou uma qualidade que apenas poucos professores possuem. Ela é essencial para todo o bom ensino” (Day, 2004, p. 35) e, em terceiro lugar, porque um professor fascinado “procura contínuo discernimento para usar as coisas, as metodologias, as teorias e as práticas educativas, tanto quanto estas o possam ajudar na prossecução do seu fim, que é o acto nobre de educar” (Paiva, 2007, p. 110).

Concluindo, a *praxis*, enquanto “ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26) pressupõe que o educador/professor não se coloque “na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (Freire, 2003, p. 29). Só desta forma conseguirá relacionar-se “positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5574). Tudo isto será ainda mais potenciado se for assumida uma atitude investigativa, nomeadamente, através da IA.

Capítulo 3 | A Investigação na Educação

“O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade”

(Sousa & Baptista, 2011, p. 65)

3.1. A Investigação-Ação

A IA pode ser considerada como sendo um tipo de investigação, pelo que se torna relevante perceber em que consiste o conceito de investigação. Por investigação entende-se “acção de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (Sousa, 2009, p. 12). No caso de a investigação possuir um carácter científico, essa procura recai sobre novos conhecimentos científicos. Bogdan e Blikien (1994) encaram a investigação como sendo uma “atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades” (p. 292). Já Tuckman (2012) define a investigação como “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p. 47). No caso da IA as questões surgem da própria prática e as respostas são aplicadas.

A definição de IA pode ser descrita como sendo um “tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan & Blikien, 1994, p. 293). Por outras palavras, pode também ser definida como “um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (Sousa, 2009, p. 95). Assim, podemos chegar à conclusão de que esta metodologia se adequa “quando há necessidade de conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais específicas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 15). É nesta perspetiva que Bento (2011) define IA como sendo um “processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 57). Concluindo, este conceito pode ter várias definições e interpretações atendendo ao autor que a define, contudo em todas elas é comum a ideia de que a recolha de informações, que acontece neste tipo de investigação, terá como objetivo a promoção de uma mudança social.

No âmbito da educação, enquanto estratégia pedagógica para o sucesso escolar, pode ser encarada como um recurso que pretende melhorar a educação em si e desenvolver o trabalho dos seus intervenientes, pois é “considerada como uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 16). Altrichter et al. (1996), citados por Máximo-Esteves (2008), afirmam que “a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para

adoptarem as inovações de forma reflectida” (p. 18). Desta forma, tem como objetivo proporcionar aos seus profissionais a possibilidade de aperfeiçoar a sua ação pedagógica e o espaço educativo onde a exercem, pois esta metodologia defende e promove uma articulação simultânea entre a teoria e a prática e esta característica epistemológica permite o “envolvimento dos profissionais de um determinado sector no conhecimento das situações que os rodeiam” (Máximo-Esteves, 2008, p. 16).

A nível dos métodos da IA, esta tanto pode utilizar métodos qualitativos como métodos quantitativos. No caso dos projetos desenvolvidos nas minhas práticas pedagógicas, estes possuíram um carácter qualitativo. Uma investigação qualitativa, segundo Bogdan e Bliken (1994) comporta as seguintes características:

Quadro 11

Caraterísticas da investigação qualitativa.

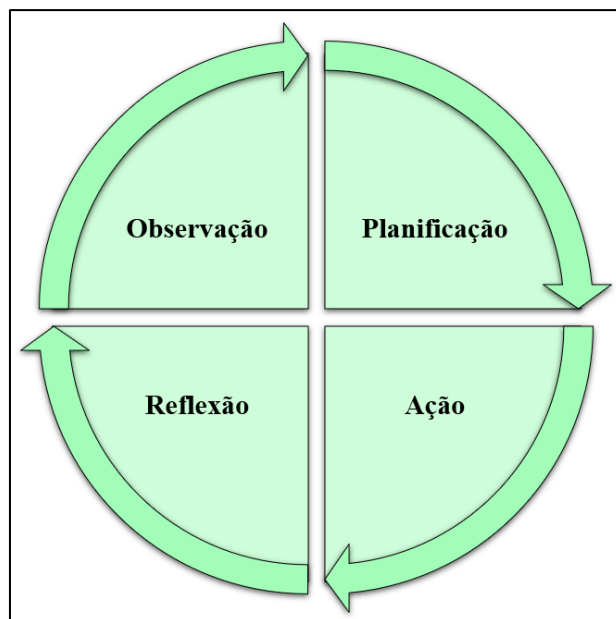
Caraterísticas da investigação qualitativa		
É descritiva	Os dados são analisados de forma indutiva	O significado possui uma importância vital na investigação
Possui uma fonte direta de dados, onde o investigador se encara como instrumento principal		Existe uma maior preocupação com o processo de investigação do que propriamente com os resultados

Fonte: Bogdan e Bliken, 1994.

Relativamente à operacionalização da IA, esta acontece, primeiramente, com a formulação da questão de IA e, posteriormente, com a implementação de estratégias de intervenção, que englobam atividades que visam agir sobre a problemática em estudo. Paralelamente a esta planificação, são recolhidos dados através da observação e de outras técnicas e instrumentos de investigação. Desta forma, a operacionalização da IA pode ser descrita através do seguinte ciclo:

Figura 8

Ciclo da operacionalização da IA.



Fonte: Adaptado de Sousa e Batista, 2011, p. 65.

Tudo isto proporcionará uma investigação centrada no agir, na reflexão e na avaliação, pois todo o processo é flexível estando sujeito a reformulações e retificações.

Em suma, a IA é uma importante metodologia que deve ser encarada como uma metodologia “potencialmente portadora de novas relações entre acção e investigação, produtora de novos conhecimentos e facilitadora de novos processos de formação” (Benavente et al., 1990, p. 3). Para o desenvolvimento dos meus projetos de IA, segui a metodologia da IA, que comportou várias técnicas e instrumentos de recolha de dados.

3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

O processo de recolha de dados é um “processo muito activo, criativo e de improvisação” (Graue & Walsh, 2003, p. 115), que envolve a escolha das ferramentas essenciais para iniciarmos a investigação.

Relativamente às técnicas, utilizei a observação participante. Quanto aos instrumentos, recorri aos diários de bordo e ao Teste Sociométrico de Grupo.

3.2.1. Observação Participante

A observação participante é um tipo de observação onde “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31). Enquanto estagiária, desenvolvi estes projetos de IA recorrendo à técnica da observação, pois intervim diretamente na vida do grupo. Inicialmente, “a observação começa com o que é visível, aquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê” (Graue & Walsh, 2003, p. 129). Todas estas observações foram sendo registadas nos diários de bordo, que se constituíram num instrumento fundamental para descrever aquilo que fui observando nas minhas práticas. “As observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso” (Stake, 2009, p. 77), por isso através da observação consegui detetar as problemáticas e analisar a evolução da investigação e o impacto que tudo isto teve no grupo de crianças e nas duas turmas.

3.2.2. Diários de Bordo

O diário de bordo pode ser considerado como um “método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador” (Brazão, 2011, p. 1). O diário de bordo é constituído pela descrição de “actividades de rotina, factos marcantes, descobertas inéditas, incidentes significativos, reuniões, leituras, problemas, conflitos, etc.” (Brazão, 2007, p. 293). Assim, é através deste instrumento que se torna possível descrever tudo aquilo que é observado. As várias descrições podem constituir-se num importante instrumento para comparar evoluções, regressões ou até mesmo para refletir possíveis ajustes ao processo de investigação.

3.2.3. Teste Sociométrico de Grupo

O Teste Sociométrico de Grupo é um instrumento formal certificado de diagnóstico. A realização deste teste pretendeu obter uma visão sobre as relações que existiam no grupo da PPI (Apêndice 15) e na turma da PPIII (Apêndice 36), destacando as preferências e as rejeições das crianças e alunos. Desta forma, o Teste Sociométrico de Grupo visa “pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações” (Northway & Weld, 1999, p. 9). Após a recolha desta informação, as respostas foram catalogadas “numa folha-sumário, na qual podemos

aprender uma série de coisas acerca das crianças” (Northway & Weld, 1999, p. 9), nomeadamente, perceber a forma como o grupo e a turma se encontra organizada e as relações afetivas existentes.

Em suma, todas estas técnicas e instrumentos visam a recolha de dados, sendo que estes, posteriormente, passam por um processo específico: a análise dos dados.

3.3. Método de Análise dos Dados

A análise de dados é um processo que visa o tratamento dos dados recolhidos, pois “há a necessidade de se proceder ao seu estudo para se poder chegar a inferências que irão ou não validar as hipóteses da investigação” (Sousa, 2009, p. 291). O processo de análise vai proporcionar um tratamento dos dados, sendo que o investigador terá de os categorizar e organizar, conforme for mais pertinente. Segundo Stake (2009) “o ato de analisar significa fraccionar” (p. 88), pois a “análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais” (Stake, 2009, p. 88).

A análise e o tratamento dos dados levarão a que o investigador proceda à interpretação dos mesmos: “a procura do significado da informação coligida é mediada pela sua interpretação [...] Interpretar é um processo complexo, de vai e vem, multifaseado e que é entendido pelos teóricos sob vários primas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Contudo, esta interpretação deverá ter em conta que os resultados obtidos não podem ser conclusivos nem generalizáveis, na medida em que os “resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Desta forma, a análise dos dados permitirá verificar a validade da investigação e triangular os dados, verificando se existe a necessidade de reformulação ou não.

Posto tudo isto, é ainda de realçar que a IA contribui, significativamente, para o desenvolvimento profissional do próprio docente, isto porque, conceber o professor como um professor-investigador é promover “novas alianças entre saber científico e saber experiencial, entre conhecimento e acção, e, por arrastamento, se não mesmo como meta deliberada a atingir, uma nova concepção da profissão docente e do profissionalismo” (Esteves, 2002, p. 510). Contribui para o seu desenvolvimento “na medida em que luta por um professor autoconsciente, comprometido com a escola e com a sua profissão,

capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão” (Elliot 1990a, como citado em García, 1999, p. 186).

Finalizado este Enquadramento Teórico e Metodológico, apresenta-se o Enquadramento da Prática Pedagógica, que apresentará a *praxis* desenvolvida, em contexto de estágio, sustentada nos vários pressupostos teóricos e metodológicos apresentados até então.

Parte II | Enquadramento da Prática Pedagógica

Capítulo 4 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

4.1. Contextualização da Prática Pedagógica

A PPI decorreu no contexto de EPE, no Auxílio Maternal do Funchal, na Sala dos Coelhoinhos, de 2 de novembro de 2020 a 21 de janeiro de 2021, sob a orientação da orientadora científica da Universidade da Madeira (UMa) Maria José Camacho e da educadora cooperante Ana Camacho.

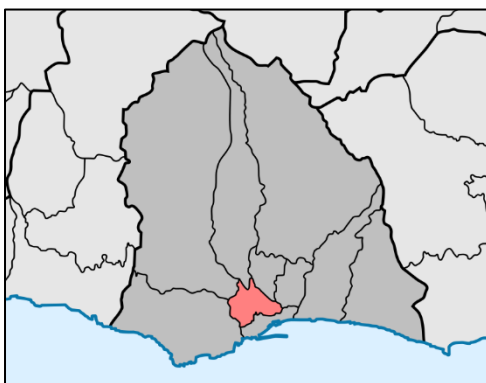
4.1.1. Caraterização do meio envolvente

O meio envolvente de uma instituição educativa deve ser encarado pelos agentes educativos, segundo Silva et al. (2016), através de uma perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo, uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21).

Segundo esta perspetiva, é de salientar que o Auxílio Maternal do Funchal é uma instituição que se localiza no concelho do Funchal, na freguesia de São Pedro. Esta freguesia é uma das dez freguesias do concelho referido e possui vários estabelecimentos e serviços de apoio à população. Estes encontram-se divididos, segundo o Projeto Educativo de Estabelecimento/Escola (PEE) do Auxílio Maternal do Funchal, de 2017-2021, por espaços de cultura, lazer e património, imóveis classificados, ensino, desporto, saúde e segurança social.

Figura 9

Demarcação do concelho do Funchal e da freguesia de São Pedro.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Pedro_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Pedro_(Funchal))

Estando o Auxílio Maternal do Funchal numa localização central e de fácil acesso a todo o município, torna mais fácil o recurso aos vários organismos públicos presentes na área, apresentados no seguinte quadro:

Quadro 12

Listagem dos estabelecimentos e serviços.

Estabelecimentos e serviços de cultura, lazer e património	3 bibliotecas públicas; 2 museus; 5 galerias de arte; 3 livrarias; 4 centros culturais; 9 grupos musicais, de dança e teatro; 4 associações culturais e de recreio; 1 Junta de freguesia; 1 parque infantil e 2 minimercados.
Imóveis classificados	2 monumentos nacionais; 6 imóveis de interesse público; 3 imóveis de valor cultural regional e 8 imóveis de valor cultural local.
Estabelecimentos de ensino	5 de Pré-Escolar; 2 de Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico; 1 de Pré-Escolar e 1.º, 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico; 2 de 1.º ciclo do Ensino Básico; 2 de 2.º e 3.º ciclo Ensino Básico; 1 de Ensino secundário; 2 de Ensino Especial e 2 de Ensino Específico.
Estabelecimentos e serviços de Desporto	2 piscinas cobertas; 2 piscinas descobertas; 11 locais de pequenos jogos; 2 pavilhões; 3 ginásios e 2 campos de ténis.
Estabelecimentos e serviços de Saúde e Segurança Social	1 hospital; 3 clínicas; 1 posto médico; 3 farmácias; 2 centros comunitários; 1 centro de ATL; 2 centros de convívio; 1 centro de dia; 2 lares de idosos; 1 refeitório/cantina social e 3 clubes de emprego/UNIVA.

Fonte: PEE do Auxílio Maternal do Funchal, 2017-2021.

A partir desta listagem, é possível verificar que o meio envolvente é um meio adequado e promotor do desenvolvimento das crianças, no sentido em que oferece um ambiente propício a experiências diversas e dinâmicas.

4.1.2. Caraterização da instituição

A caraterização de uma instituição implica refletir e analisar sobre a forma como esta se encontra organizada, a fim de perceber a sua dinâmica e conseguir utilizar as suas potencialidades, para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de quem a frequenta. Neste sentido, o “estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Silva et al., 2016, p. 23).

Inicialmente, o Auxílio Maternal do Funchal fora denominado por Associação de Beneficência, sendo fundado a 4 de julho de 1902, com o objetivo de auxiliar crianças pobres e abandonadas. Em 1973, cessou as suas funções como internato e transformou-se numa creche e jardim de infância, dirigido por uma Comissão Administrativa. Atualmente, esta instituição é administrada por uma Direção Administrativa que possui Conselho Fiscal e Assembleia Geral, sendo que a equipa que lá trabalha é composta por: um coordenador da valência de Creche, um coordenador da valência de Jardim de Infância, educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, cozinheiras, ajudantes de cozinha, trabalhadores auxiliares, rececionistas e uma equipa administrativa.

Figura 10

Edifício do Auxílio Maternal do Funchal.



Fonte: <https://www.facebook.com/Aux%C3%ADlio-Maternal-do-Funchal-1061832310517949>

O edifício do Auxílio Maternal é composto por dois pisos, sendo que em cada um dos pisos existe uma parte exterior, destinada a atividades ao ar livre.

No rés do chão pode-se encontrar o *hall* de entrada, a receção, a secretaria, casas de banho, salas de creche, salas de transição, algumas salas de jardim de infância, o refeitório, a piscina, a sala polivalente, o acesso para a cave (a cave possui materiais lúdicos e didáticos e uma sala de trabalho, para as educadoras) e uma parte exterior (designada de Labirinto).

Figura 11

Espaços do rés-do-chão, do Auxílio Maternal do Funchal.



No 1.º piso localizam-se as restantes salas de jardim de infância, uma sala de reuniões e uma parte exterior (denominada Abóbada).

Figura 12

Espaços do 1.º piso, do Auxílio Maternal do Funchal.



Todas estas informações relativas a esta instituição foram retiradas do PEE de 2017-2021, uma vez que “a dinâmica própria de cada estabelecimento educativo está consignada no seu projeto educativo, como instrumento de orientação global da sua ação e melhoria” (Silva et al., 2016, p. 23). Assim, o PEE, enquanto documento que apoia a

construção e a gestão curricular orientação educativa “tendo em conta o seu contexto e situação, prevê os modos de melhorar o seu funcionamento e eficácia, promovendo a aprendizagem de todos os alunos, apoiando o desenvolvimento profissional de docentes e não docentes, respondendo às características da comunidade” (Silva et al., 2016, p. 107).

O PEE do Auxílio Maternal do Funchal tinha como tema central “*Educar para a Saúde*” e sua aplicação estava prevista para o período de 2017 a 2021. Tendo em conta o tema central, foram definidas como prioridades a alimentação, o sono, a educação física e a higiene pessoal. Nesse sentido, foram desenvolvidos alguns objetivos gerais e estratégias específicas:

Quadro 13

Objetivos gerais e estratégias específicas do PEE do Auxílio Maternal do Funchal.

Objetivos Gerais	Estratégias Específicas
Perceber a importância de hábitos alimentares equilibrados, tendo em vista a promoção e manutenção da saúde.	Criar momentos de brincadeira orientada e/ou espontânea ao ar livre durante a rotina da sala.
Desenvolver valores e atitudes que promovam comportamentos saudáveis.	Promover visitas de estudo, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças.
Promover medidas de proteção, prevenção e cuidados com o corpo.	Desenvolver atividades que impliquem a participação dos Encarregados de Educação.
Despertar a importância da atividade física na manutenção e promoção da saúde.	Elaborar atividades que possuem a educação ambiental como base.

Fonte: PEE do Auxílio Maternal do Funchal, 2017-2021.

Estes objetivos e estratégias foram tidos em conta tanto na minha ação pedagógica com o grupo como no projeto com a comunidade educativa, isto porque este documento só ganha um verdadeiro significado quando é encarado, segundo Silva et al. (2016), como um fornecedor de linhas gerais de orientação que enquadram o trabalho educativo desenvolvido pelos profissionais.

4.1.3. Caraterização da sala

A sala de uma instituição educativa constitui-se no principal local onde ocorre a socialização e a vivência de inúmeras experiências. Por esta razão, as “formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24). Desta forma, a “organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (Silva et al., 2016, p. 24). Em seguida, apresentarei estas organizações, tendo como referência o Projeto Curricular de Grupo (PCG) da Sala dos Coelhoinhos, que tinha como tema: “*A brincar descubro o meu mundo com saúde*”. O PCG é um documento elaborado pelo educador, responsável pelo grupo, onde é descrita a “proposta de orientação da ação educativa [...] tendo em conta as suas intenções pedagógicas, o grupo de crianças e o seu contexto familiar e social” (Silva et al., 2016, p. 107). Desta forma, o PCG “prevê as estratégias mais adequadas para apoiar o desenvolvimento e promover as aprendizagens das crianças a realizar ao longo do ano” (Silva et al., 2016, p. 107) e “inclui, ainda, modalidades de participação dos pais/famílias e a explicitação dos processos e instrumento de avaliação a utilizar” (Silva et al., 2016, p. 107).

A sala onde decorreu a minha PPI foi a Sala dos Coelhoinhos, que pertence ao conjunto de salas da valência do Jardim de Infância e está localizada no 1.º piso da instituição.

Relativamente às caraterísticas físicas, a sala era composta por um espaço amplo e arejado, com boas condições de iluminação artificial e natural. Esta iluminação era essencial para tornar o espaço mais dinâmico e “amigo do ambiente” e deveu-se graças à existência de três portas envidraçadas, que permitiam a entrada de luz e o acesso a uma varanda, exclusiva da sala, no exterior, daí o espaço estar sempre arejado. O piso da sala era revestido de um material plástico, resistente, de fácil lavagem, permitindo que o espaço estivesse sempre limpo e desinfetado, e de cor clara, potenciando a iluminação. Para além disso, possuía várias mesas e cadeiras, um cacifo para cada criança, que se encontrava devidamente identificado no corredor do piso e uma casa de banho, que era partilhada com a Sala dos Gatos, equipada com uma base de duche, cinco lavatórios e três sanitas.

Figura 13

Espaço físico da Sala dos Coelhinhos.



Quanto à organização do espaço educativo da sala, esta encontrava-se organizada segundo áreas de interesse, designadas por cantinhos da sala, que estão devidamente identificadas. Esta organização permitia que as crianças usufruíssem da sala segundo os seus interesses e preferências. Em todas as áreas, eram disponibilizados diversificados materiais, adequados à faixa etária do grupo. Existiam sete áreas, denominadas: Área da Casinha, Área da Garagem, Área dos Jogos, Área das Atividades Pedagógicas, Área das Artes Visuais, Área da Biblioteca e Cantinho da Calma. Em seguida, abordarei cada uma destas áreas explicitando que materiais cada uma possui e apresentando a intencionalidade educativa de cada área, pois o “conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 26). Esta intencionalidade foi retirada do PCG. Para mim, enquanto estagiária, foi muito importante observar este tipo de organização do ambiente educativo, mas mais que observar foi crucial perceber as intenções educativas que estavam subjacentes a cada uma das áreas. Esta percepção só foi possível através da análise ao PCG, o que fez realçar a pertinência deste documento, enquanto instrumento que sustenta toda a ação pedagógica do profissional de educação.

A Área da Casinha promovia, essencialmente, o jogo simbólico. Era composta por uma cozinha e um quarto. Na cozinha existia uma variedade de brinquedos, como um fogão, uma mesa, cadeiras de plástico, pratos, copos, talheres, alimentos, um telefone, uma tábua e um ferro de engomar. No quarto havia uma cama com duas bonecas.

Quadro 14

Intencionalidade educativa da Área da Casinha.

Área da Casinha	“pretende-se que a criança se liberte de conflitos, dando-lhe satisfação e segurança, imitando as pessoas nas situações do dia-a-dia, entendendo assim, progressivamente, o mundo dos adultos. Aqui prevalece o jogo simbólico, ou seja, a exteriorização do que experiencia e, conseqüentemente, desenvolve-se a criatividade, a desinibição e a linguagem oral”
------------------------	---

Fonte: PCG da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.

Figura 14

Área da Casinha.



A Área da Garagem fomentava o ato de brincar com carros e materiais relacionados com os mesmos. Assim, nesta área as crianças tinham ao seu dispor vários meios de transporte, de vários tamanhos e diversas cores.

Quadro 15

Intencionalidade educativa da Área da Garagem.

Área da Garagem	“Brincar com os carros, fazer corridas e fingir que estão a conduzir o carro do papá ou da mamã faz parte das brincadeiras de qualquer criança. Dado este interesse manifestado pelas crianças, a sala não poderia deixar de ter esta área, não apenas pelo seu carácter lúdico, mas também porque promove a exploração, a imitação, a criatividade e a socialização entre as crianças”
------------------------	---

Fonte: PCG da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.

Figura 15

Área da Garagem.



A Área dos Jogos permitia que as crianças pudessem brincar individualmente ou em grupo. Esta área comportava doze mesas retangulares, vinte cadeiras e dois armários com jogos. Existiam dois tipos de jogos: os jogos de mesa e os jogos do tapete. Os jogos de mesas eram para ser realizados sentados e abrangiam o dominó, *puzzles* e jogos de enfiamento, de encaixe, de associação e de causa-efeito. Os jogos do tapete eram jogos que deviam ser realizados no chão, na área do tapete, e para tal existiam *Legos*, com diversas formas, tamanhos e cores.

Quadro 16

Intencionalidade educativa da Área dos Jogos.

Área dos Jogos	“desenvolvem a motricidade fina, a destreza manual, o raciocínio lógico-matemático (estabelecem diferenças e semelhanças, noções de comparação, classificação e seriação), assim como é estimulada a socialização e a cooperação”
---------------------------	---

Fonte: PCG da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.

Figura 16

Área dos Jogos.



A Área das Atividades Pedagógicas consistia na área do tapete. Era nesta área que se desenvolviam as propostas pedagógicas e onde as crianças descansavam, durante a hora do sono. Desta forma, esta era a área onde se realizava reuniões em grande grupo, nomeadamente, para dialogar, cantar, dançar, contar histórias, entre outras atividades.

Quadro 17

Intencionalidade educativa da Área das Atividades Pedagógicas.

Área das Atividades Pedagógicas	“É o lugar privilegiado para a escuta e para atividades de carisma mais intelectual, nas quais a concentração das crianças é imprescindível. É aqui que se realizam as reuniões em grande grupo para trocar ideias, cantar, contar histórias e refletir sobre o dia. É uma área propícia ao desenvolvimento da linguagem oral (nas conversas/diálogos), da linguagem escrita (hora do conto), do raciocínio lógico-matemático (através do preenchimento do quadro das presenças), do conhecimento do mundo (diálogos, registrar o tempo), da formação pessoal e social (as crianças têm de saber respeitar os outros quando estão a falar), bem como da música (canções, exploração de instrumentos)”
--	---

Fonte: PCG da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.

Figura 17

Área das Atividades Pedagógicas.



A Área das Artes Visuais promovia o gosto por atividades plásticas. Esta área dispunha de quatro mesas retangulares, oito cadeiras e um armário, onde eram guardados os materiais plásticos. Nesta área podiam ser desenvolvidas atividades como pintura, rasgagem, colagem, desenho, modelagem, carimbagem, entre outras.

Quadro 18

Intencionalidade educativa da Área das Artes Visuais.

Área das Artes Visuais	“destina-se à realização de atividades plásticas livres e orientadas. Aqui as crianças têm oportunidade de se expressar através da pintura, rasgagem, colagem, desenho, modelagem, carimbagem”
-------------------------------	--

Fonte: PCG da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.

Figura 18

Área das Artes Visuais.



A Área da Biblioteca fomentava o gosto pela leitura e pelos livros. Nesta área existia um expositor com livros e duas cadeiras, que permitia às crianças manusear histórias e livros com imagens.

Quadro 19

Intencionalidade educativa da Área da Biblioteca.

Área da Biblioteca	“as crianças podem manusear histórias e livros com imagens assim como ouvem histórias contadas pelos adultos. Aqui são proporcionadas vivências do maravilhoso e do imaginário, fazendo brotar o gosto pelos livros e pela leitura. É uma área que desenvolve a imaginação e a criatividade, favorece a expressão oral e a prática da linguagem é estimulada”
---------------------------	---

Fonte: PCG da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.

Figura 19

Área da Biblioteca.



O Cantinho da Calma era um espaço que permitia que a criança disfrutasse de algum tempo num ambiente calmo. Neste cantinho, eram disponibilizados materiais, tais como: potes da calma, pau de chuva, entre outros.

Quadro 20

Intencionalidade educativa do Cantinho da Calma.

Cantinho da Calma	“Neste espaço as crianças têm oportunidade de disfrutar de atividades calmas e relaxantes. Aqui podemos encontrar materiais que proporcionam este tipo de experiências: potes da calma de várias cores, pau de chuva”
--------------------------	---

Fonte: PCG da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.

Figura 20

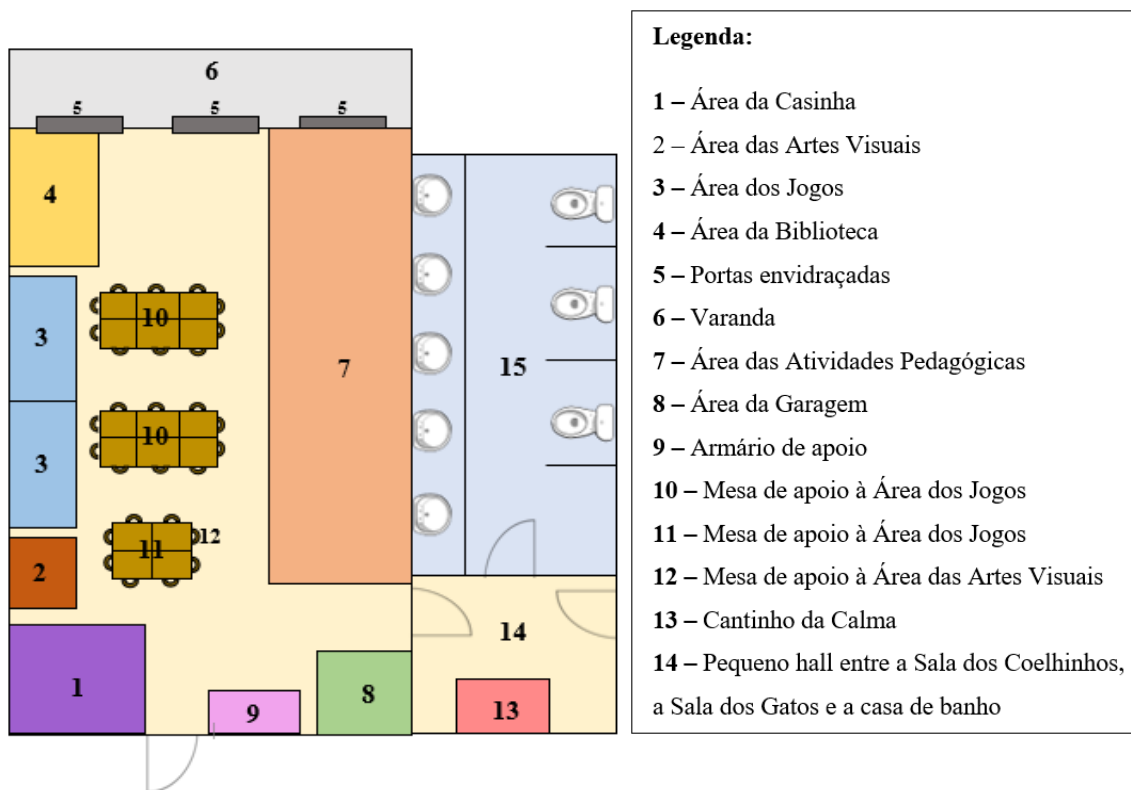
Cantinho da Calma.



De seguida, pode-se observar a planta da Sala dos Coelhoinhos, onde toda esta organização do ambiente educativo é mais visível:

Figura 21

Planta da Sala dos Coelhoinhos.



Com o decorrer da PPI, a organização espacial da sala, nomeadamente, a disposição das mesas foi-se alterando, de modo a adaptar o espaço aos vários momentos de aprendizagem que foram dinamizados.

4.1.4. Organização do tempo educativo

A rotina diária de uma sala determina horários para as diferentes atividades pedagógicas. Esta deve ter um carácter flexível e deve ser ajustada, tendo em conta as características e as necessidades do grupo de crianças. Desta forma, a rotina diária é uma “rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et al., 2016, p. 28).

A rotina diária da Sala dos Coelhoinhos foi alterada devido à atual situação pandémica, causada pela COVID-19. Desta forma, quando iniciei a minha prática pedagógica, a rotina estava organizada da seguinte forma:

Quadro 21

Rotina diária.

Hora	Rotina Diária da Sala dos Coelhoinhos
8h00-9h30	Chegada à instituição
9h30-10h00	Reforço da Manhã
10h00-10h45	Momento de grande grupo, com atividades orientadas
10h45-11h15	Recreio na Abóbada
11h15-11h30	Higiene
11h30-12h00	Almoço
12h00-15h00	Higiene e Hora do descanso
15h00-15h30	Momento de grande grupo, com atividades orientadas
15h30-16h00	Lanche
16h00-17h30	Higiene e Recreio na Abóbada
17h30	Reforço da tarde
17h30-18h30	Higiene e Saída da instituição
19h00	Fecho da instituição

Com as novas medidas de controlo e prevenção da propagação do vírus, decretadas pelo Governo Regional, a rotina teve de ser alterada, passando a estar organizada da seguinte forma:

Quadro 22

Rotina diária alterada.

Hora	Rotina Diária da Sala dos Coelhoinhos
8h00-9h30	Chegada à instituição
9h30-10h00	Reforço da Manhã
10h00-10h45	Momento de grande grupo, com atividades orientadas
10h45-11h15	Recreio na Abóbada
11h15-11h30	Higiene
11h30-12h00	Almoço
12h00-15h00	Higiene e Hora do descanso
15h00-15h30	Momento de grande grupo, com atividades orientadas
15h30-16h00	Lanche
16h00-16h30	Higiene e Recreio na Abóbada
16h30	Reforço da tarde
16h30-17h00	Higiene e Saída da instituição
18h00	Fecho da instituição

Para além de todos estes momentos, o grupo da Sala dos Coelhoinhos tinha ainda duas atividades extracurriculares à segunda-feira: Música das 10h às 10h45 e Educação Física das 15h00 às 15h30.

4.1.5. Caraterização do grupo

Caraterizar o grupo é fundamental para obter um conhecimento mais aprofundado sobre cada criança, permitindo assim ajustar a prática pedagógica às suas caraterísticas e necessidades individuais, isto porque, “qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva et al., 2016, p. 24). Desta forma, é necessário caraterizar para conhecer, procurando potenciar a dimensão relacional do grupo em si, uma vez que o grupo “proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos (Silva et al., 2016, p. 24).

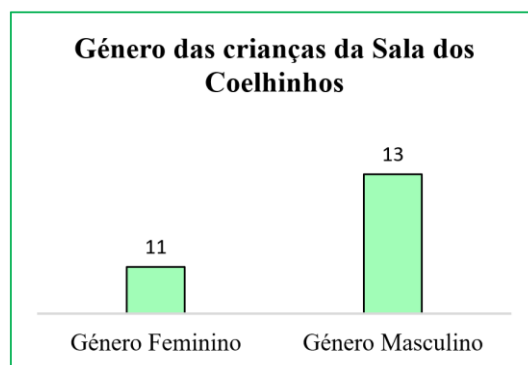
Neste seguimento de ideias, farei uma caraterização do grupo de crianças da Sala dos Coelhoinhos, primeiramente, a partir de dados sobre a sua situação socioeconómica e cultural e, seguidamente, referindo os níveis de desenvolvimento do grupo, tendo em conta as Áreas de Conteúdo das OCEPE. Todos os dados apresentados foram recolhidos tanto do PCG, como também da minha observação ao longo da PPI.

A Sala dos Coelhoinhos possuía um grupo de crianças dinâmicas, ativas, participativas, motivadas e curiosas, portadoras da sua natural heterogeneidade, que demonstravam sempre interesse em participar nas atividades pedagógicas propostas. Dentro do grupo, existiam algumas crianças que careciam de uma maior estimulação, porém, de uma forma geral, conseguiam atingir os objetivos propostos. É ainda de salientar que ao longo da minha PPI consegui observar que existia uma grande familiarização tanto com o espaço, como com a equipa, o grupo, os materiais e a rotina diária.

Este grupo era composto por vinte e quatro crianças, todas com três anos de idade, sendo onze do género feminino e treze do género masculino.

Gráfico 1

Género das crianças da Sala dos Coelhoinhos.

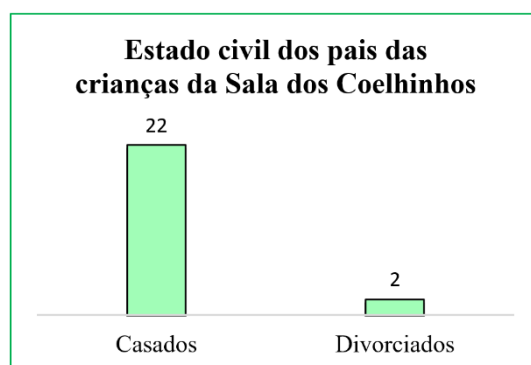


Fonte: PCG da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.

Os pais das crianças eram, maioritariamente, casados, havendo apenas duas crianças que possuíam pais divorciados, sendo os restantes filhos de pais casados.

Gráfico 2

Estado civil dos pais das crianças da Sala dos Coelhoinhos.

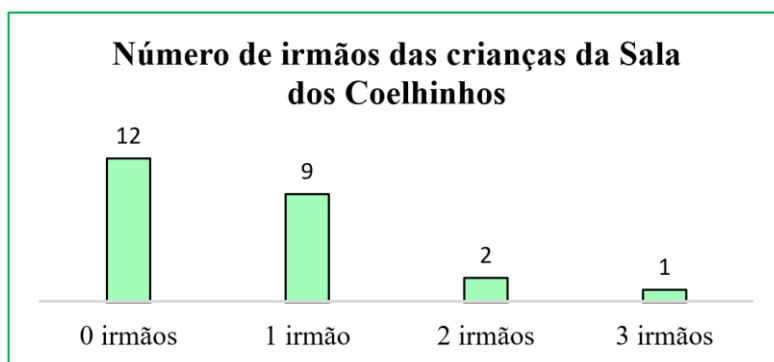


Fonte: PCG da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.

A maior parte das crianças eram filhos únicos, sendo que nove tinham um irmão, duas tinham dois irmãos e uma tinha três irmãos.

Gráfico 3

Número de irmãos das crianças da Sala dos Coelhoinhos.

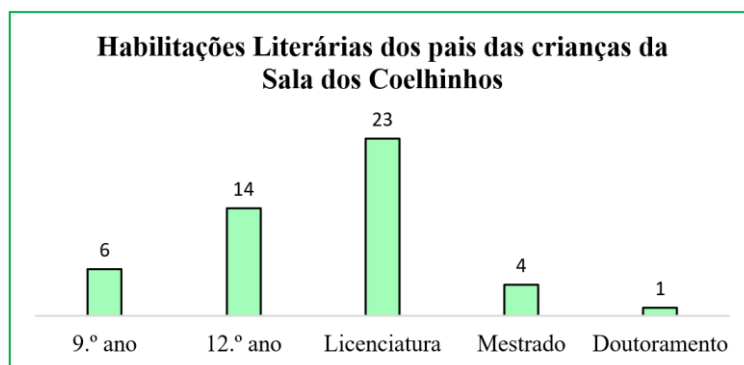


Fonte: PCG da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.

As habilitações literárias dos pais das crianças eram, consideravelmente, elevadas, pois vinte e três tinham uma licenciatura, quatorze tinham o 12.º ano de escolaridade, seis tinham o 9.º ano de escolaridade, quatro tinham um mestrado e um tinha um doutoramento.

Gráfico 4

Habilitações literárias dos pais das crianças da Sala dos Coelhoinhos.

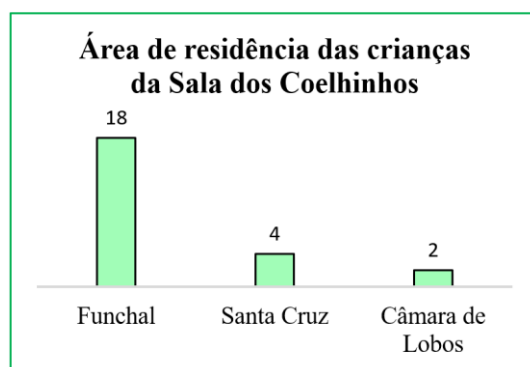


Fonte: PCG da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.

Quanto à área de residência, das vinte e quatro crianças dezoito residiam no Funchal, quatro em Santa Cruz e duas em Câmara de Lobos.

Gráfico 5

Área de residência das crianças da Sala dos Coelhoinhos.



Fonte: PCG da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.

De uma forma geral, com estes dados, relativos à situação socioeconómica e cultural do grupo da Sala dos Coelhoinhos, pode-se considerar que “as famílias das crianças desta sala provêm de um meio social considerado médio-alto” (PCG, 2020-2021).

Relativamente ao nível de desenvolvimento, caracterizando o grupo da Sala dos Coelhoinhos segundo as Áreas de Conteúdo, vistas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 31), foi-me possível ganhar um maior conhecimento sobre como agir e como orientar a minha *praxis*, tendo em conta as potencialidades e fragilidades do grupo.

Quanto à Área de Formação Pessoal e Social o grupo caracterizava-se da seguinte forma:

Quadro 23

Caraterização do grupo quanto à Área de Formação Pessoal e Social.

Formação Pessoal e Social	
Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none">• Existia uma boa socialização, sendo que se relacionavam bem entre si;• Procuravam cooperar com os adultos da sala;• Gostavam de brincar em pequenos grupos;• Já eram capazes de criar brincadeiras mais complexas e imaginativas;• Conheciam e tinham autonomia nos vários momentos da rotina diária.	<ul style="list-style-type: none">• Surgiam algumas situações de disputa entre eles por causa dos objetos;• Possuíam alguma dificuldade em manifestar a sua opinião, os seus gostos e preferências.

Em relação à Área de Expressão e Comunicação o grupo caraterizava-se da seguinte forma:

Quadro 24

Caraterização do grupo quanto à Área de Expressão e Comunicação.

Expressão e Comunicação	Educação Física	Potencialidades:
		<ul style="list-style-type: none">• Tinham uma boa coordenação geral de movimentos;• Demonstravam segurança no seu corpo e combinavam diferentes destrezas;• Cooperavam em situações de jogo.
	Educação Artística	Fragilidades:
		<ul style="list-style-type: none">• Possuíam algumas dificuldades nas noções de lateralidade e de espaço.
	Matemática	Potencialidades:
		<ul style="list-style-type: none">• Gostavam de imitar situações do quotidiano, principalmente na Área da Casinha e da Garagem;• Demonstravam gosto por atividades com plasticina ou outras massas moldáveis;• Interpretavam canções com intencionalidade expressiva-musical;• Participavam nas danças, em jogos musicais e identificavam sons de animais, do nosso corpo e do meio envolvente.
	Linguagem Oral e Abordagem Escrita	Fragilidades:
		<ul style="list-style-type: none">• Os desenhos livres eram pouco solicitados pelo grupo em geral.
	Linguagem Oral e Abordagem Escrita	Potencialidades:
		<ul style="list-style-type: none">• Eram capazes de comparar objetos e classificá-los segundo o tamanho, cor e forma;• Já demonstravam saber contar até ao dez;• Identificavam as figuras geométricas.
	Linguagem Oral e Abordagem Escrita	Fragilidades:
		<ul style="list-style-type: none">• Possuíam algumas dificuldades nas noções de espaço e de tempo.
Linguagem Oral e Abordagem Escrita	Potencialidades:	
	<ul style="list-style-type: none">• Compreendiam as mensagens orais;• Demonstravam gosto por histórias;• Reconheciam as vogais;• Eram capazes de formar frases, formular ideias;• Conseguiram pronunciar corretamente as palavras.	
Linguagem Oral e Abordagem Escrita	Fragilidades:	
	<ul style="list-style-type: none">• Algumas crianças possuíam pouca comunicação oral, principalmente com os adultos.	

No que se refere à Área do Conhecimento do Mundo o grupo caracterizava-se da seguinte forma:

Quadro 25

Caraterização do grupo quanto à Área do Conhecimento do Mundo.

Conhecimento do Mundo	
Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none">• Revelavam interesse e curiosidade pelo mundo;• Gostavam de explorar novos espaços;• Tinham consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social e próximo;• Identificavam as diferenças e as semelhanças entre materiais distintos.	<ul style="list-style-type: none">• Possuíam alguma dificuldade em reconhecer unidades básicas do tempo.

Toda esta caracterização, que identificava as várias potencialidades e fragilidades do grupo, constituiu-se como base orientadora da minha ação pedagógica, no sentido em que procurei esbater as várias fragilidades fomentando as potencialidades.

4.2. A Investigação-Ação enquanto estratégia pedagógica para o sucesso escolar

A PPI foi desenvolvida sustentando-se numa metodologia de IA, pelo que foi implementada uma questão de IA, tendo em vista o sucesso escolar das crianças.

Esta questão procurou que o grupo conseguisse desenvolver a sua comunicação oral, uma vez que era uma das suas fragilidades, através do desenvolvimento de estratégias de intervenção, sendo que a recolha e a análise dos dados foram realizadas por meio de técnicas (observação participante) e instrumentos (diários de bordo e Teste Sociométrico de Grupo). Desta forma, a questão de IA era a seguinte:

“Como promover a comunicação oral na Sala dos Coelhoinhos?”

Para a operacionalizar, foram definidas as várias fases do projeto, que me permitiram planificar quando e como atuar. Esta definição ocorreu por meio do seguinte cronograma:

Quadro 26

Cronograma das fases de IA na PPI.

Cronograma				
Fases	Procedimentos	Duração		
		Novembro	Dezembro	Janeiro
Planear	Observação			
	Identificação da problemática			
	Formulação da questão de investigação			
	Definição das estratégias de intervenção e das atividades			
Agir	Recolha de dados			
	Implementação das estratégias de intervenção e das atividades			
	Pesquisa Bibliográfica			
Refletir	Redação do Projeto			
	Análise dos dados			
	Apresentação do Projeto			

Aquando da definição destas fases foram também definidas estratégias de intervenção, ou seja, as estratégias que utilizaria para esbater a fragilidade encontrada, por meio da IA.

4.2.1. Enquadramento do Problema

Com o decorrer da minha intervenção pedagógica na Sala dos Coelhoinhos, fui me apercebendo que, apesar do grupo possuir a mesma faixa etária, existiam níveis de desenvolvimento diferentes, nomeadamente, na área da linguagem. Se por um lado existiam crianças que já conseguiam formar frases, formular ideias e pronunciar corretamente as palavras, havia outras que comunicam pouco e quando o faziam por vezes não era compreensível. Em diálogo com a minha educadora cooperante pude constatar que também ela já tinha identificado este problema, estando o mesmo descrito no PCG:

Relativamente ao Domínio da Linguagem Oral as crianças, na sua maioria, gostam muito de falar, apresentam um vocabulário vasto e são capazes de relatar experiências ou ideias com alguma sequência lógica. No entanto, algumas

crianças manifestam alguma dificuldade na articulação das palavras, sendo às vezes difícil decifrar o que pretendem transmitir. Há ainda uma criança do grupo que releva alguma dificuldade em expressar-se (através de palavras) com os adultos da sala e em grande grupo, no entanto, nas suas brincadeiras, fala em pequeno grupo com os seus pares, mas muito baixinho. (PCG, 2020-2021)

Perante a identificação desta problemática, foi necessário procurar pressupostos teóricos e metodológicos que me ajudassem a saber como agir. Desta forma, foi necessário perceber o processo de desenvolvimento da comunicação oral na criança, os conceitos fundamentais subjacentes e o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

A comunicação oral faz parte da natureza do ser humano, enquanto ser social. O conceito de comunicação interliga-se e relaciona-se com o conceito de linguagem e o conceito de fala, contudo, cada conceito tem o seu próprio significado. Esta relação entre eles é observável desde logo na criança, que, primeiramente, “começa por aprender a comunicar, gradualmente vai desenvolvendo a sua linguagem e, finalmente, usa a fala” (Rombert, 2015, p. 34). A comunicação pode ser definida, segundo Sim-Sim (1998), como sendo um processo ativo onde existe a troca de informação entre dois ou mais intervenientes, envolvendo a codificação, a transmissão e a descodificação de uma determinada mensagem. Comunicar não significa utilizar apenas a linguagem, pois pode-se comunicar de várias formas e através de qualquer comportamento. Assim, podemos afirmar que comunicar “é um processo de troca de informação entre dois ou mais parceiros, que envolve planear, transmitir e compreender uma mensagem, mas que não depende da linguagem” (Rombert, 2017, p. 19). É neste sentido que Vygotsky (2007) afirma que a comunicação não se limita à linguagem, porém a primeira e a principal função da linguagem é comunicar. A linguagem, enquanto forma de comunicação verbal, pode ser entendida como um “código comum, um sistema complexo de símbolos convencionados, usados para transmitir uma mensagem” (Rombert, 2017, p. 20). O seu uso pelo ser humano, enquanto ser social, torna a linguagem um “meio de interação social, um meio de expressão e de compreensão” (Vygotsky, 2007, p. 44). Cada cultura possui o seu próprio sistema linguístico, por isso a linguagem também pode ser encarada como “um sistema semiótico que reflecte a cultura de cada povo” (Albuquerque, 2000, p. 123). Para que a linguagem seja produzida, transmitida e compreendida, o ser humano recorre à fala, que é o “ato motor de transmitir a linguagem, de articular os sons, as

palavras ou as frases” (Rombert, 2017, p. 20). Após esta conceitualização torna-se mais fácil compreender como se processa a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança.

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem acontece desde o nascimento do bebê e prolonga-se até à vida adulta. Existem várias abordagens teóricas que tentam explicar a forma como ocorre a aquisição da linguagem. Sim-Sim (1998) destaca três teorias:

Quadro 27

Teorias sobre a aquisição da linguagem.

Teorias sobre a aquisição da linguagem	
Behaviorista	Defende que a linguagem, enquanto comportamento verbal, é adquirida através da imitação e do reforço, onde o meio tem um papel ativo e decisivo
Inatista	Defende que a linguagem é uma capacidade geneticamente herdada e que por isso a sua aquisição ocorre de forma inata
Cognitivista	Defende que a linguagem é um instrumento do pensamento e que por isso a sua aquisição está dependente do desenvolvimento cognitivo da criança

A nível anatómico, o “circuito responsável pelo processamento da linguagem situa-se habitualmente no hemisfério cerebral esquerdo, envolvendo áreas do lobo frontal, temporal e parietal” (Leitão, 2018, p. 52). Assim, podemos afirmar que a aquisição e o processamento da linguagem são “uma capacidade da espécie humana, independentemente da raça e da cultura de cada grupo social” (Sim-Sim, 1998, p. 23).

Em suma, proporcionar bons momentos de comunicação entre as crianças e entre o adulto e as crianças é fundamental para fomentar a capacidade comunicativa e o desempenho linguístico da criança, pois a “linguagem adquire-se através do prazer e da relação com outros” (Roldão et al., 2005, p. 3).

4.2.2. Estratégias de Intervenção

A minha questão de IA foi implementada com base em duas estratégias de intervenção:

- Estratégia 1: Interação Criança-Adulto;
- Estratégia 2: Interação Criança-Criança.

A Estratégia 1, intitulada “Interação Criança-Adulto”, pretendeu desenvolver um conjunto de atividades que promovessem a comunicação oral entre as crianças da Sala dos Coelhoinhos e os adultos presentes na mesma. Esta interação com o adulto é fundamental para fomentar a comunicação oral na criança, uma vez que é no adulto que ela vê o modelo a seguir, onde “a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p. 61). A partir da ação comunicativa do adulto, a criança observará o vocabulário utilizado, a produção oral do discurso e desenvolverá a capacidade de compreender o que lhe é dito, sendo esta crucial para desenvolver a linguagem, pois desenvolve-se “primeiro a compreensão da linguagem e só posteriormente a expressão verbal” (Rombert, 2017, p. 20). Desta forma, dentro desta estratégia foram desenvolvidas as seguintes atividades:

Quadro 28

Atividades da Estratégia 1 da Questão de IA da PPI.

Atividades da Estratégia 1: Interação Criança-Adulto	
Criação de momentos de diálogo, sobre as diversas temáticas abordadas	Leitura e dramatização de personagens, histórias, poesias e lengalengas
Exploração de músicas	Implementação do Quadro das Emoções

A criação de momentos de diálogo englobou diálogos sobre variados temas e constituiu-se a base do trabalho desenvolvido. Durante as várias semanas de estágio, cada tema foi introduzido através de um diálogo, pois “diálogos, conversas e debates são vias poderosas no desenvolvimento do pensamento discursivo e na integração de regras de uso de palavras” (Sim-Sim, 1998, p. 35). Para além disso, o facto de o educador escutar cada criança, “valorizar a sua contribuição para o grupo, de cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças

e o seu desejo de comunicar” (Silva et al., 2016, p. 61). Este tipo de atividade teve uma maior dinamização na época de Natal, com o Calendário do Advento. Esta atividade era constituída por três partes. A primeira parte consistia em ir riscando os dias do mês de dezembro, de um cartaz afixado atrás da porta principal, permitindo que a criança desenvolvesse a noção de tempo, a motricidade fina (com a pega do marcador) e se familiarizasse com os números. A segunda parte abrangia a abertura de um presente. Existiam vinte e cinco presentes, pelo que as crianças deveriam procurar o presente com o número do dia. Cada presente tinha uma imagem do presépio, fazendo com que fossem as crianças a montá-lo dia após dia. Por fim, a terceira parte integrava um pote com vinte e cinco perguntas relacionadas com o Natal. Este momento visava a criação de momentos de diálogo e de interação entre o adulto-criança, mas também entre Criança-Criança, uma vez que o grupo ouvia a pergunta e também tinha a oportunidade de participar, partilhando as suas vivências pessoais.

Figura 22

Atividade do Calendário do Advento.



A leitura e dramatização de personagens, histórias, poesias e lengalengas é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da capacidade imaginativa e comunicativa da criança, pois favorecem “o contacto com um leque alargado de vocabulário” (Sim-Sim, 1998, p. 35). Desta forma, através da escuta de histórias, poesias e lengalengas a criança tem a oportunidade de enriquecer o seu vocabulário, desenvolver o seu

conhecimento e fomentar a sua linguagem e literacia. Foi por meio deste tipo de atividades que as crianças tiveram a oportunidade de conhecer novas histórias, poesias e lengalengas, como também de contactar com personagens, nomeadamente a “*Boneca Fiona*” (que veio assinalar o Dia Mundial do Riso) e a “*Avó Conceição*” (que veio falar sobre as tradições do Natal madeirense). Estas personagens, interpretadas por mim, permitiram que os temas fossem trabalhados de uma forma mais dinâmica e lúdica, o que fez com que as crianças se sentissem mais estimuladas para comunicar e interagir.

Figura 23

Atividades de leitura e dramatização de personagens e histórias.



A exploração de músicas veio permitir trabalhar o vocabulário e desenvolver a linguagem. A promoção da linguagem por meio da música ocorre pelo facto de ambas serem um estímulo que envolve o aparelho auditivo e o aparelho vocal. Desta forma, ouvir e cantar canções é muito importante para trabalhar a consciência fonológica e a consciência linguística. Assim, ao explorar as letras das canções é possível relacionar “a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (Silva et al., 2016, p. 55). Sendo uma das potencialidades deste grupo o gosto pela interpretação de canções e a participação em danças (Quadro 24) tornou-se muito útil utilizar esta potencialidade para esbater a fragilidade da comunicação oral, uma vez que tanto durante a interpretação vocal como na dança as crianças cantavam e comunicavam entre si.

Figura 24

Atividades de exploração de músicas.



Por fim, a atividade da implementação do Quadro das Emoções, que teve por base a obra “*O Monstro das Cores*” de Anna Llenas, pretendeu que as crianças se habituassem a expressar verbalmente aquilo que sentiam. Desta forma, a partilha do seu estado emocional criou um momento diário de diálogo e interação adulto-criança, uma vez que todas as manhãs as crianças vinham ter comigo para assinalar o seu estado emocional e justificá-lo. Com este quadro, foi possível observar o nível de bem-estar das crianças e a sua evolução comunicativa. No início eram dadas respostas muito parecidas umas com as outras: “neste dia, praticamente todos puseram que estavam felizes, justificando, em alguns casos da seguinte forma: “*porque dei um beijinho à mamã*”” (Diário de Bordo da PPI, 25 de novembro de 2020), mas com o passar dos dias as crianças foram evoluindo, pois começaram a ser capazes de refletir e identificar a sua emoção e a causa dessa mesma emoção: “*estou triste porque ao vir para a escola, o meu guarda-chuva acabou por voar com o vento e fiquei sem guarda-chuva*”” (Diário de Bordo da PPI, 30 de novembro de 2020).

Figura 25

Atividade do Quadro das Emoções.



A Estratégia 2, intitulada “Interação Criança-Criança”, focou-se em desenvolver atividades que promovessem a comunicação entre as próprias crianças. Por norma, num grupo estabelecem-se relações de proximidade e essas relações devem ser aproveitadas, pois constituem um incentivo para comunicar, fazendo ver à criança que através da linguagem consegue socializar e interagir com o mundo que a rodeia. Deste modo, para incrementar esta estratégia de intervenção foram desenvolvidas atividades de trabalho de grupo.

Quadro 29

Atividades da Estratégia 2 da Questão de IA da PPI.

Atividades da Estratégia 2: Interação Criança-Criança
Trabalho de grupo

A escolha do trabalho cooperado, como forma de promover a interação Criança-Criança, foi feita porque o “trabalho entre pares e em pequenos grupos [...] alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Silva et al., 2016, p. 25). Desta forma, foram desenvolvidas várias atividades, sobre vários temas, trabalhadas por meio do trabalho de grupo.

Figura 26

Atividades de trabalho de grupo.



De uma forma geral, estas duas estratégias de intervenção funcionaram muito bem, permitindo potenciar a comunicação oral do grupo da Sala dos Coelhoinhos. A fragilidade não desapareceu na totalidade, porém assistiu-se a uma melhoria e a um aumento da

intencionalidade comunicativa das várias crianças. A nível do PA, esta questão de IA permitiu fomentar as seguintes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA):

Quadro 30

ACPA desenvolvidas na questão de IA da PPI.

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos				
Linguagens e textos	Informação e comunicação	Raciocínio e resolução de problemas	Pensamento crítico e pensamento criativo	Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Bem-estar, saúde e ambiente	Sensibilidade estética e artística	Saber científico, técnico e tecnológico	Consciência e domínio do corpo

4.3. Momentos de Aprendizagem

Um momento de aprendizagem pode ser considerado como um momento onde o principal foco é o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para que tal propósito seja atingido é necessário atribuir à criança um papel ativo e dinâmico, tornando-a principal sujeito e agente do seu próprio processo educativo.

Ao longo da minha PPI foi-me dada a possibilidade de criar vários momentos de aprendizagem, partindo de uma planificação mensal da educadora e do campo de interesse das crianças. Todas estes momentos estão explanados nas minhas planificações, nos meus diários de bordo e no meu portefólio da PPI, ainda assim neste presente relatório apresentarei três desses momentos.

4.3.1. “*Degustar e sentir para o corpo descobrir*”

O momento “*Degustar e sentir para o corpo descobrir*” foi desenvolvido de 16 a 18 de novembro de 2020, ou seja, na minha terceira semana de estágio da PPI. Tinha subjacente o tema dos cinco sentidos do corpo humano, sendo que nesta semana foi dado um especial enfoque ao paladar e ao tato.

Numa primeira instância, abordou-se o paladar. Para tal, as crianças foram convidadas a participar numa prova de degustação, através de um jogo intitulado “*Vamos degustar!*”. A sala foi devidamente adaptada, de forma a obter uma única mesa, para que assim o jogo decorresse em grande grupo.

Figura 27

Disposição das mesas no jogo “Vamos degustar!”.



O jogo pretendia que o grupo tivesse a oportunidade de degustar quatro alimentos diferentes e tentasse adivinhar que alimentos eram e que tipo de sabor tinham, ou seja, se eram doces, salgados, amargos ou ácidos. Antes de o iniciar, foram explicadas algumas regras do jogo, uma delas era que só poderiam degustar o alimento de olhos fechados e quando começasse a tocar uma música relaxante. Esta regra possibilitou que o grupo degustasse os alimentos de forma mais concentrada, evitando que surgissem motivos de distração. Depois de terminar de enunciar as regras, o jogo foi iniciado, dando a oportunidade que as crianças degustassem os quatro alimentos. O primeiro alimento era chocolate preto (categoria de amargo), o segundo era mel (categoria de doce), o terceiro limão (categoria de ácido) e o quarto era batata frita (categoria de salgado).

Figura 28

Degustação dos alimentos do jogo “Vamos degustar!”.



O jogo decorreu de uma forma muito positiva, pois para além de permitir que as crianças explorassem os vários alimentos, a disposição das mesas incentivou o diálogo sobre o sentido do paladar e a partilha sobre os seus gostos e preferências, relativamente aos alimentos degustados.

Com este jogo sobre o paladar, tornou-se possível trabalhar as três áreas de conteúdo das OCEPE. A Área de Expressão e Comunicação foi abordada a partir do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pois as crianças tiveram de compreender as minhas mensagens orais e conseguir comunicar aquilo que estavam a degustar, e do Domínio da Matemática, quando o grupo foi desafiado a agrupar determinados alimentos segundo alguns critérios. A Área do Conhecimento do Mundo esteve presente na medida em que promoveu o reconhecimento do paladar enquanto sentido do corpo humano. Por fim, a Área de Formação Pessoal e Social foi trabalhada no sentido em que durante este jogo o grupo teve de saber cooperar uns com os outros e desenvolver o respeito, tanto pelo outro como pelas suas opiniões.

Numa segunda instância, foi feita uma abordagem ao tato, por meio do jogo, “*Vamos sentir!*”. Este jogo realizou-se no exterior, conferindo-lhe um carácter mais desportivo e lúdico, a fim de variar e potenciar o Domínio da Educação Física da Área de Expressão e Comunicação, pois o gosto pela educação física é uma das grandes potencialidades do grupo (Quadro 24). O jogo pretendia que as crianças explorassem, com os pés, três categorias de texturas: o rugoso e o liso; o macio e o áspero; o mole e o duro. Para cada categoria, existiam alguns obstáculos que envolviam a realização de saltos, o contorno de obstáculos e o treino do equilíbrio. A escolha dos pés deveu-se, por um lado, ao facto de ser uma zona do corpo que raramente é trabalhada e, por outro lado,

à intenção de fazer com que as crianças percebessem que o tato não está unicamente presente nas mãos, mas sim em toda a nossa pele.

Figura 29

Momentos do jogo “Vamos sentir!”.



O grupo gostou muito deste jogo, pois a partir de uma atividade física conseguiram descobrir novas texturas e explorar o meio com os seus pés. Mais tarde foi dada a oportunidade de explorarem as mesmas texturas do jogo, mas com as mãos. Para além destes jogos, o momento “*Degustar e sentir para o corpo descobrir*” foi consolidado através do preenchimento de um mapa de sabores e de um cartaz das texturas, que ficaram afixados na sala, a fim de documentar semanalmente aquilo que é feito ao longo dos três dias de estágio.

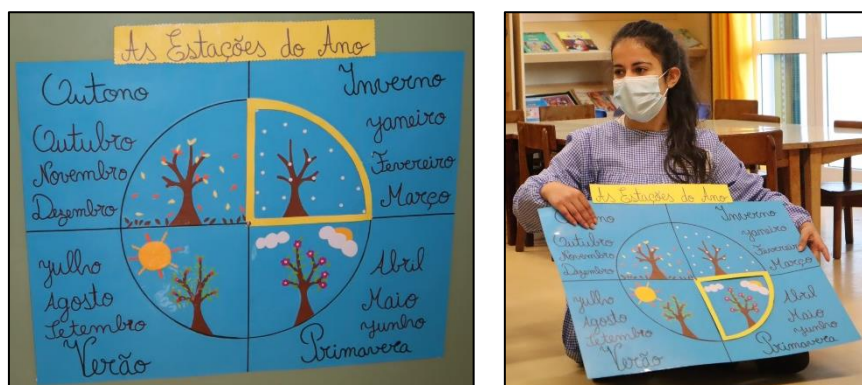
4.3.2. “*O Inverno está a chegar!*”

O momento “*O Inverno está a chegar!*” foi desenvolvido de 11 a 14 de janeiro de 2021, ou seja, na minha oitava semana de estágio da PPI. Este momento foi dinamizado através de três atividades.

A primeira atividade consistiu em apresentar um calendário das estações do ano, a fim de introduzir o tema e levar as crianças a descobrir mais sobre cada uma delas.

Figura 30

Calendário das estações do ano.



Deste modo, após dialogarmos sobre as quatro estações, assinalamos a estação atual e o grupo assistiu a quatro músicas, uma sobre cada estação.

Figura 31

Visualização de músicas sobre as estações do ano.



A utilização das músicas foi um recurso muito importante, pois permitiu tornar o abstrato do que foi dito aquando do diálogo em algo mais concreto. A música enquanto recurso pedagógico é fundamental, pois “está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais” (Silva et al., 2016, p. 54). Portanto, a utilização deste recurso permite dar “continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Silva et al., 2016, p. 54). Para além disso, permite tornar o processo mais cativante e sensibiliza a criança em vários domínios, uma vez que através da música estimula-se a capacidade de audição, interpretação e criação. A música é algo que se torna “parte da vida de uma criança com as experiências em família, o contacto com a rádio e a televisão, a participação em serviços religiosos, as disciplinas de música do currículo escolar, e o jogo e actividades recreativas organizadas” (Peery, 2010, p. 461).

A segunda atividade compreendeu a aprendizagem de uma canção sobre o inverno, intitulada “*Chegou o Inverno*”. A partir da aprendizagem desta canção foi possível abordar algumas das características do inverno e o tipo de vestuário que é aconselhável utilizar nesta estação do ano. Após terem aprendido a letra da canção, foi criado um cartaz com a letra ilustrada, a fim de criar um momento de revisão da letra, mas também das características do inverno.

Figura 32

Exploração da letra da canção “Chegou o Inverno”.



Todo o grupo gostou muito da música e conseguiram, sem grande dificuldade, aprender a letra, pois como já foi referido, este é um grupo que gosta muito de interpretar canções. Além disso, esta exploração da letra permitiu trabalhar o vocabulário e desenvolver a linguagem.

Por fim, a terceira e última atividade possuiu um carácter mais prático, com o intuito de desafiar as crianças a pôr em prática as aprendizagens sobre o vestuário de inverno, uma vez que este é fundamental para que o ser humano saiba se proteger contra o frio típico desta estação do ano. Para tal, o grupo recebeu a visita da bebé Mafalda e da bebé Joana.

Figura 33

Visita da bebé Mafalda e da bebé Joana.



Com esta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de explorar várias peças de vestuário, tanto de inverno como de verão, e de vestir as duas bonecas, consoante as estações do ano.

Figura 34

Exploração das peças de vestuário.



Esta atividade teve como alicerce a célebre frase “aprende-se fazendo”, pois tiveram o contacto direto com as peças de roupa e puderam vestir uma boneca como se fosse mesmo uma criança. Desta forma, através da criação deste contexto lúdico, foi possível observar a aprendizagem por parte das crianças e a cooperação entre pares. Os “contextos lúdicos na educação de infância são afectados por uma multiplicidade de variáveis, muitas das quais podem ser estabelecidas ou manipuladas pelos educadores” (Dempsey & Frost, 2010, p. 714), por isso, este contexto lúdico também foi pré-estabelecido e organizado de forma que as crianças conseguissem adquirir conhecimentos sobre a questão do vestuário, ao mesmo tempo, que cooperavam e se divertiam com os materiais disponibilizados. Tudo isto teve um grande sucesso junto das crianças, principalmente porque a maioria gosta muito da Área da Casinha e este tipo de brinquedos

são alusivos a essa área, tornando possível trabalhar as três áreas de conteúdo de uma forma natural e através do brincar.

4.3.3. “A água do meu planeta”

O momento “*A água do meu planeta*” foi desenvolvido de 18 a 21 de janeiro de 2021, ou seja, na minha nona semana de estágio da PPI. Teve como principal foco desafiar as crianças a descobrir o ciclo da água. Este momento foi dividido em duas atividades que pretendiam responder a duas questões distintas.

A primeira atividade procurou responder à questão “*De onde vem a água?*”. Para responder à questão, as crianças visualizaram um vídeo no computador que explicava o ciclo da água. A visualização do vídeo permitiu que as crianças incluíssem no seu processo de aprendizagem um meio eletrônico de comunicação. O uso do computador pode permitir o reforço das “interações sociais, as atitudes face à aprendizagem, a motivação intrínseca e a competência percebida” (Clements & Nastasi, 2010, p. 597). Os meios eletrônicos de comunicação estão cada vez mais presentes no quotidiano dos indivíduos, por isso incluí-los no processo de aprendizagem, é na minha opinião, acompanhar a evolução dos tempos e atualizar o ambiente educativo, contudo é importante ter consciência de que estes meios “podem constituir um aspecto essencial de um ambiente educativo enriquecedor se, e só se, um professor de carne e osso as integrar numa visão humanista e construtivista da educação de infância” (Clements & Nastasi, 2010, p. 604). Após visualizarem o vídeo foi realizado um diálogo e exploramos as várias fases do ciclo através de imagens e do próprio corpo. O movimento corporal criado foi ensaiado várias vezes, permitindo que através do corpo percebessem o ciclo da água.

Figura 35

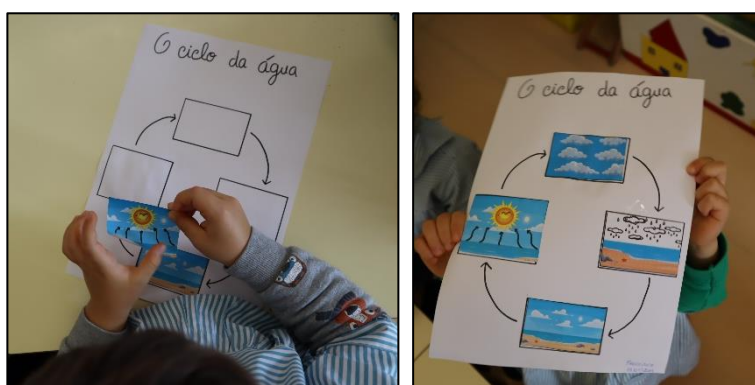
Exploração do ciclo da água através do corpo.



De uma forma geral, as crianças conseguiram perceber as várias fases do ciclo da água, sendo que voluntariamente foram repetindo os movimentos, o que demonstrou o gosto pela aprendizagem realizada. Esta representação simbólica com o corpo conjugou o Domínio da Educação Física com o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, pois permitiu a exploração do espaço e do corpo, onde foram desenvolvidas “capacidades motoras e de expressão, bem como a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, sendo ainda um contributo para a aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros” (Silva et al., 2016, p. 44). Além disso, através do jogo simbólico, a criança tem a oportunidade de “desenvolver a criatividade e a capacidade de representação” (Silva et al., 2016, p. 52). Em jeito de consolidar esta sequência de fases, foi realizada uma atividade de ordenação, com as mesmas imagens utilizadas no início.

Figura 36

Ordenação das imagens do ciclo da água.



Esta atividade, de rever as fases do ciclo da água através da colagem de imagens, numa sequência pré-definida, abrangeu o Domínio da Matemática, uma vez que é pretendido que as crianças sejam “capazes de seriar e ordenar” (Silva et al., 2016, p. 75).

A segunda atividade visou responder à questão “*Onde é que existe água no nosso planeta?*”. Para encontrar uma respostas as crianças exploraram um globo terrestre e visualizaram imagens de vários locais onde existe água, nomeadamente, em mares, rios e lagos. O globo terrestre permitiu ter um objeto real, presente na sala, que cativasse a atenção para aquilo que ia ser apresentado. As imagens, por sua vez, foram um instrumento fundamental, enquanto elemento visual, na medida em que tiveram um forte impacto no processo de aprendizagem, pois possibilitou passar do conhecimento abstrato para o real e concreto.

Figura 37

Exploração das imagens e do globo terrestre.



Após explorarem e perceberem em que locais existe água no nosso planeta, as crianças tiveram oportunidade de explorar a própria água, através de uma produção artística com a técnica de pintura de sopro com palhinha.

Figura 38

Produções artísticas das crianças.



Todas estas atividades permitiram dinamizar e tornar o momento “*A água do meu planeta*” num momento dinâmico, recheado de explorações e descobertas. Para além deste trabalho com o grupo da sala, enquanto estagiárias, fomos também desafiadas a fazer um projeto com a comunidade educativa, a fim de percebermos que um educador nunca trabalha sozinho, mas sim em cooperação com os que o rodeiam.

4.4. Projeto com a comunidade educativa

O Projeto com a Comunidade Educativa foi desenvolvido pelas quatro estagiárias, do Auxílio Maternal do Funchal. Este resultou de uma sugestão por parte das educadoras cooperantes, que nos desafiaram a criar a peça de Natal da instituição. Desta forma, construámos uma peça de teatro, intitulada “*O Pai Natal constipou-se*”, que foi apresentada a nove salas desta instituição. O guião da peça de teatro (Apêndice 14) foi elaborado pelas estagiárias e teve em conta as vertentes presentes no PEE, que tal como já foi referido anteriormente, tem como tema “Educar para a Saúde”. Desta forma, procuramos abordar as quatro vertentes assinaladas no PEE como prioridades: a alimentação, a educação física, a higiene e o sono.

Figura 39

Apresentação da peça de teatro.



Este projeto incidiu sobre a Área de Expressão e Comunicação, mais propriamente no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, onde é referenciado que a “observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças.” (Silva et al., 2016, p. 53).

Chegando ao fim deste capítulo, relativo à PPI, resta-me apresentar uma reflexão crítica sobre o que é que esta prática constituiu para a minha formação, tanto pessoal como profissional.

4.5. A reflexão enquanto estratégia para o desenvolvimento profissional

A reflexão deve ser uma constante na vida, pois só a partir dela é que conseguimos alcançar o nosso próprio aperfeiçoamento, tanto no campo pessoal como profissional.

Qualquer ação pedagógica deve ser orientada segundo uma política educativa e saberes científicos, pois deve existir uma promoção de aprendizagens “no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5571). De acordo com este pressuposto, procurei nortear a minha *praxis* recorrendo às OCEPE, aos conhecimentos científicos, adquiridos nas diferentes Unidades Curriculares do 1.º ciclo de estudos, da Licenciatura em Educação Básica, e aos autores de referência. Esta orientação permitiu-me o acesso a um referencial teórico, que fundamentou e sustentou a minha ação, a fim de a revestir com intencionalidade educativa.

A par desta orientação científica e metodológica importa salientar a importância do desenvolvimento pessoal e profissional. A PPI veio possibilitar o meu crescimento,

enquanto futura profissional na área da Educação, no sentido em que adquiri conhecimentos e competências imprescindíveis para esta profissão. Possuir um grupo de crianças e uma equipa de trabalho numa só sala fez-me ver o quão importante é trabalhar de forma cooperada, respeitando os interesses, as motivações de cada um dos intervenientes. Com o decorrer da minha intervenção pedagógica este crescimento só foi possível a partir da identificação das minhas próprias potencialidades e fragilidades.

Quanto à identificação das minhas potencialidades, destaco, em primeiro lugar, a integração com o grupo e com a comunidade educativa, pois consegui ambientar-me à instituição, relacionar-me com os que lá trabalham e criar uma relação de afetividade com o grupo da Sala dos Coelhoinhos, que permitiu implementar uma ação pedagógica baseada no amor e no respeito mútuo. Em segundo lugar, realço o carácter integrador, flexível da planificação. Ao longo do período de intervenção foram abordadas temáticas, como o Dia de São Martinho, as Emoções, os Sentidos, o Natal, o Dia de Santo Amaro, o Inverno, o Dia Internacional do Riso e o Ciclo da Água, sendo que a planificação destes temas contemplou atividades que perspetivaram e priorizaram um processo de ensino-aprendizagem tendo em conta os interesses das crianças, mas também a construção articulada do saber, onde as várias áreas de conteúdo se complementaram entre si, formando um todo e encarando o conhecimento de uma forma holística. Por fim, em terceiro lugar saliento a gestão do espaço, pois tentei sempre que fosse o espaço a ter de se adaptar à atividade, em vez de ser a atividade a adaptar-se ao espaço e a gestão dos recursos materiais, sendo que procurei disponibilizar materiais diversificados e estimulantes, tendo em conta o contexto e as características do grupo. Os materiais escolhidos foram obedecendo “a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 26). Todas estas potencialidades permitiram que ganhasse mais confiança, para melhorar e aperfeiçoar a minha *praxis*.

Relativamente à identificação das minhas fragilidades, admito, em primeiro lugar, que tive algumas dificuldades no campo da gestão comportamental. Existiram determinadas situações que me puseram à prova, deixando-me sem saber como agir. Nestes momentos, o apoio da equipa da sala, principalmente da educadora cooperante foi imprescindível. A gestão comportamental é, na minha opinião, um saber que se vai adquirindo ao longo do tempo com a prática profissional, uma prática que para mim ainda é recente, mas que para a equipa não o é, daí ter conseguido ajudar-me a superar estas

dificuldades. Em segundo lugar, a gestão do tempo também foi uma das barreiras iniciais. O tempo de atividade era de trinta minutos, porém, tive alguma dificuldade em planejar atividades que cumprissem com o tempo estipulado. Contudo, o reconhecimento, atempadamente, desta fragilidade permitiu que nas últimas semanas conseguisse realizar uma gestão adequada. Em terceiro e último lugar, reconheço que nem sempre consegui orientar as atividades segundo a vontade das crianças. Isto ocorreu porque já tinha os temas pré-definidos pela educadora cooperante, mas também porque nem sempre tive a capacidade de conseguir adaptar esses mesmos temas segundo as ideias e as propostas das crianças. Além disso, esta fragilidade também foi acentuada pelo facto de existir, por parte de algumas crianças, pouca comunicação oral e expressão dos seus gostos e preferências, fazendo com que fosse mais difícil esbater esta dificuldade. Apesar de tudo, este reconhecimento faz-me ter esperança que posso melhorar e ter vontade para isso já é um grande passo.

Em suma, a concretização da PPI foi crucial para que eu encontrasse em mim a vocação para EPE, isto porque, até então acreditava que estava mais vocacionada para exercer a profissão, enquanto docente do 1.º CEB. Contudo, durante este período esta visão modificou-se e hoje encaro-me como uma potencial educadora de infância, muito graças à equipa que me acompanhou e me ajudou. Para além da equipa, o outro grande motivo, que me fez olhar com outros olhos para esta área profissional, foi o grupo de crianças da Sala dos Coelhoinhos, que foi um grupo que acima de tudo, me acarinhou e me fez sentir muito especial. Concluindo, termino esta reflexão com a certeza de que esta experiência mudou a minha vida profissional, tornou-se mais humana, consciente e, principalmente, mais competente.

Capítulo 5 | Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico

5.1. Contextualização da Prática Pedagógica

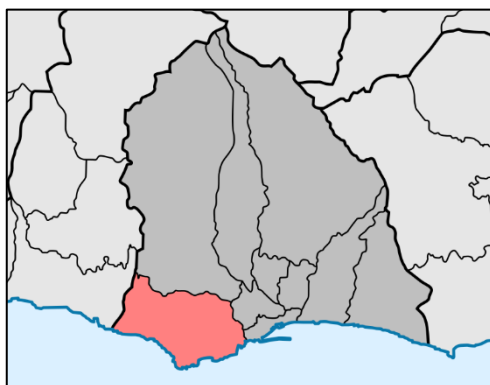
A PPII decorreu na turma do 1.º C, na EB1/PE/C da Nazaré, de 12 de abril a 9 de junho de 2021, sob a orientação da orientadora científica da UMa Adérita Fernandes e da professora cooperante Lina Encarnação.

5.1.1. Caraterização do meio envolvente

A EB1/PE/C da Nazaré localiza-se no sítio da Nazaré e pertence à freguesia de São Martinho e ao concelho do Funchal. Esta freguesia “é a segunda maior freguesia do Funchal e da Região Autónoma da Madeira (RAM) com 26.482 indivíduos residentes, dos quais 15.960 se encontram na faixa etária dos 24 aos 64 anos” (PEE da EB1/PE/C da Nazaré, 2016-2020², p. 6). É ainda de salientar que a localidade “onde se insere a Escola, a nível habitacional, é formada essencialmente pelo Bairro Social da Nazaré” (PEE da EB1/PE/C da Nazaré, 2016-2020, p. 8).

Figura 40

Demarcação do concelho do Funchal e da freguesia de São Martinho.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_(Funchal))

A nível do desenvolvimento económico, esta freguesia possui uma grande atividade hoteleira e agrícola, existindo vários hotéis e hortas urbanas. Para além disso, existe ainda uma grande variedade de serviços e estabelecimentos:

² Consultei o PEE de 2016-2020 pelo facto do atual PEE não possuir a caraterização do meio nem da escola.

Quadro 31

Listagem dos estabelecimentos e serviços.

Estabelecimentos e serviços de Desporto	Estádio dos Barreiros; Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré; Associações Desportivas e Recreativas; Clube Desportivo “O Barreirense”; Grupo Desportivo “Alma Lusa”; Centro de Ténis da Madeira; Centro de Atletismo da Madeira; Clube Naval do Funchal; Clube Amigos do Basquete.
Estabelecimentos e serviços de Cultura	Casa do Povo de São Martinho; Galeria de arte “Espaço Arte” da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco; Grupo Folclórico de São Martinho; Casa do Povo de São Martinho; Biblioteca “Calouste Gulbenkian”; Junta de freguesia de São Martinho.
Instituições Sedeadas	Regime de Guarnição N.º 3; Farmácia da Nazaré; Santander Totta; CTT; Centro de Saúde da Nazaré; NOS Madeira; Sede dos Escuteiros (Paróquia da Nazaré); Centro de apoio aos doentes de Alzheimer; Associação Reinventa.
Instituições Religiosas	Igreja da Nossa Senhora da Nazaré; Capela de Nossa Senhora do Pilar; Capela de Nossa Senhora da Nazaré.
Estabelecimentos de Ensino	Infantário Primavera; Jardim-escola João de Deus; Creche e Jardim-de-infância O Canto dos Reguilas I; Creche e Jardim-de-infância O Canto dos Reguilas II; Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco; Escola Básica com Pré-Escolar de São Martinho; Escola Básica com Pré-Escolar da Ajuda.

Fonte: PEE da EB1/PE/C da Nazaré, 2016-2020.

A partir desta listagem, é possível verificar que a EB1/PE/C da Nazaré se localiza num meio com uma grande diversidade de estabelecimentos e serviços, constituindo-se num meio potenciador de um grande envolvimento da escola com a comunidade.

5.1.2. Caracterização da escola

A EB1/PE/C da Nazaré foi fundada a 1 de setembro de 1997, inicialmente apenas como escola de 1.º CEB, sendo que funcionou “no seu regime atual (ETI) desde o ano letivo de 1997/98 ocupando as instalações sito à Avenida Colégio Militar” (PEE da EB1/PE/C da Nazaré, 2016-2020, p.11). A 1 de setembro de 2016, através da Portaria

256/2016, de 5 de julho, acabou por se fundir com os Infantários Carrocel e Girassol, passando-se a designar por EB1/PE/C da Nazaré.

Este estabelecimento, enquanto unidade organizacional, possui os seus próprios órgãos de administração e gestão que, segundo o PEE de 2016-2020, são compostos pelo Conselho Escolar, pelo diretor, pela subdiretora e pela coordenadora.

Relativamente ao espaço físico, esta escola é composta por três edifícios: o edifício principal, com valência de EPE e 1.º CEB, o edifício Carrocel e o edifício Girassol, ambos com valência de Creche e EPE. A minha PPII decorreu no edifício principal, pelo que será o único a ser caracterizado.

Figura 41

Edifício principal da EB1/PE/C da Nazaré.



Fonte: <https://ecoescolas.abae.pt/escola/escola-eb1-pe-e-creche-da-nazare/>

Este edifício principal possui diversos espaços, mencionados no seguinte quadro:

Quadro 32

Listagem dos espaços do edifício principal da EB1/PE/C da Nazaré.

Espaços Interiores	1 gabinete de direção; 1 secretaria; 1 sala de professores/educadores; 7 salas de aulas de 1.º CEB; 1 sala de EPE; 1 sala de TIC; 1 sala de Inglês; 1 sala de Expressão Musical e Dramática; 1 sala de Expressão Plástica; 2 salas de estudo; 1 sala de apoio pedagógico; 3 salas de apoio/clubes; 1 biblioteca; 1 reprografia; 1 refeitório; 1 economato; 1 cozinha; 4 arrecadações pequenas; 1 vestiário de pessoal não docente; 1 bar.
Salão Polivalente	Local destinado ao convívio em datas festivas e como espaço de recreio e ginásio de educação física/motora.
Sanitários	3 para os alunos do 1.º CEB; 1 para as crianças da EPE; 3 para o pessoal docente; 1 para o pessoal não docente.
Espaços Exteriores	1 campo polidesportivo; 2 pátios semicobertos; 1 parque infantil; 1 horta pedagógica.

Fonte: PEE da EB1/PE/C da Nazaré, 2016-2020.

Quanto ao PEE da EB1/PE/C da Nazaré que estava em vigor durante a minha PPII, este era o PEE de 2020-2024 e tinha como tema: *“Escola em valores: crescer com resiliência, liberdade e equidade”*. Este tema principal estava subdividido por subtemas, para a Creche e EPE, para o 1.º e 2.º ano, para o 3.º ano e para o 4.º ano. Neste sentido, o subtema do 1.º e 2.º ano era o seguinte: *“Cumprir regras/Descobrir valores”*. Para além disso, houve a definição de prioridades e objetivos tanto para a Creche e EPE, como para o 1.º CEB, sendo que para este último a definição comportou os seguintes tópicos:

Quadro 33

Prioridades e Objetivos do PEE 2020-2024 para o 1.º CEB.

Prioridades	Objetivos
Estimular comportamentos adequados.	Promover a disciplina.
Promover uma maior ligação entre a escola e família.	Prevenir comportamentos de risco nos períodos de intervalos.
Incentivar ações para a melhoria do desempenho ambiental e gestão do espaço escolar.	Aumentar a participação dos encarregados de educação/pais na escola.
	Aumentar a literacia digital do corpo docente.
	Aumentar a participação da comunidade educativa no programa de atividades Eco-Escolas.

Fonte: PEE da EB1/PE/C da Nazaré, 2020-2024.

Este PEE, em conjunto com outros instrumentos de planeamento curricular, constituíram a base e a principal orientação da minha *praxis*, nomeadamente, ao longo do período de implementação da minha questão de IA, que será abordada mais adiante neste capítulo.

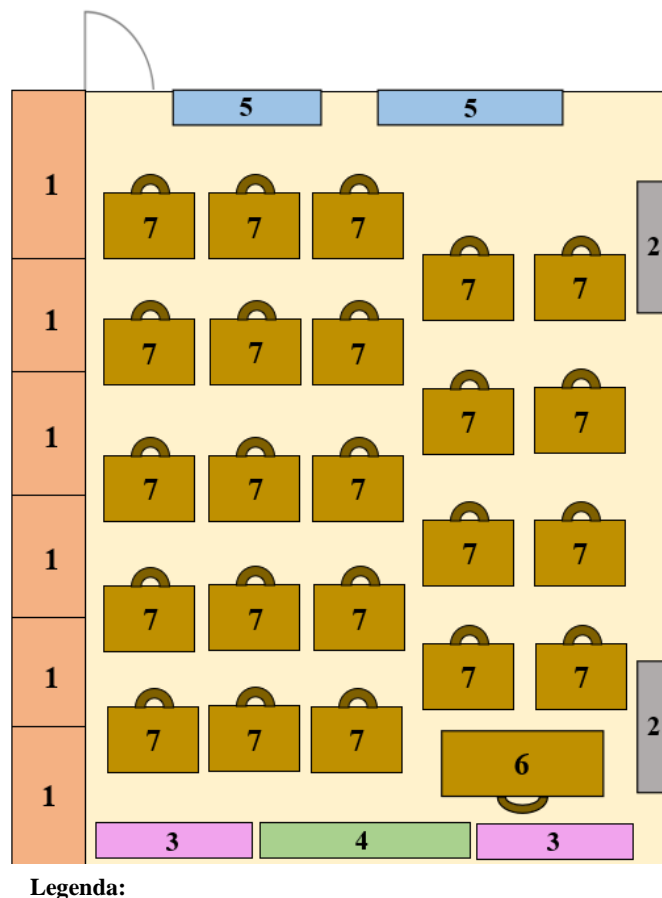
5.1.3. Caraterização da sala

A sala de uma escola “é um espaço pleno de relações interpessoais, onde, inevitavelmente, se desenvolve um espaço socioafectivo marcado por emoções de ambos os atores” (Sampaio, 2016, p. 210), daí a sua importância para o ambiente educativo.

A sala onde decorreu a PPII foi a sala dezasseis. Esta sala fica situada no primeiro andar da escola do edifício principal. Nesta existem vinte e três mesas e cadeiras destinadas aos alunos, uma secretária e cadeira para o professor titular, seis armários distribuídos pela professora titular da manhã e pela professora titular da tarde, um quadro interativo, dois quadros de ardósia, dois placares e duas janelas. Toda esta composição é visível na seguinte planta da sala:

Figura 42

Planta da sala da turma do 1.º C.



Esta organização espacial da sala não se manteve sempre igual, sendo que em determinadas atividades, principalmente, as que envolveram trabalho de grupo, houve a necessidade de ajustar o espaço ao tipo de atividade.

5.1.4. Caracterização da turma

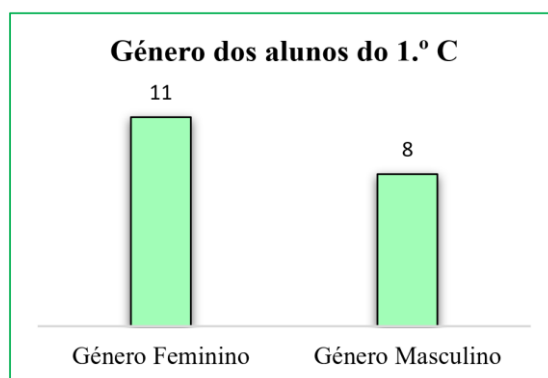
A caracterização de uma turma implica “procurar conhecer e agir na estrutura da turma” (Carita & Fernandes, 1997, p. 67). Dito por outras palavras, “remete-nos para a procura da heterogeneidade na turma, para aquilo que diferencia os seus membros uns dos outros” (Carita & Fernandes, 1997, p. 67). Desta forma, a caracterização que se segue,

sustentada na minha observação e no Projeto Curricular de Turma³ (PCT), pretende dar a conhecer os alunos, que fizeram parte da PPII, apresentando as suas potencialidades e fragilidades, que serviram de suporte para o desenvolvimento da minha *praxis*.

A turma do 1.º C era composta por dezanove alunos, onze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos.

Gráfico 6

Género dos alunos do 1.º C.

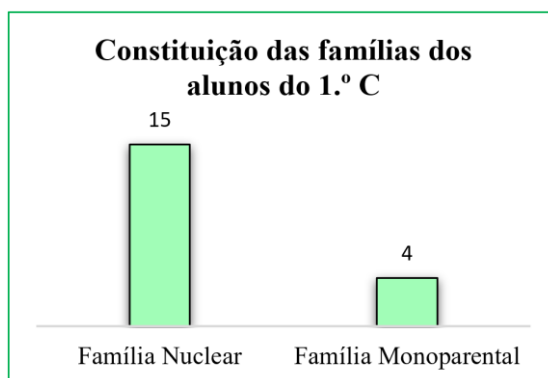


Fonte: PCT da turma do 1.º C, 2020-2021.

Em relação ao tipo de famílias, todos os alunos viviam com os seus pais biológicos, sendo que quinze possuíam famílias nucleares e quatro famílias monoparentais, por motivos de divórcio.

Gráfico 7

Constituição das famílias dos alunos do 1.º C.



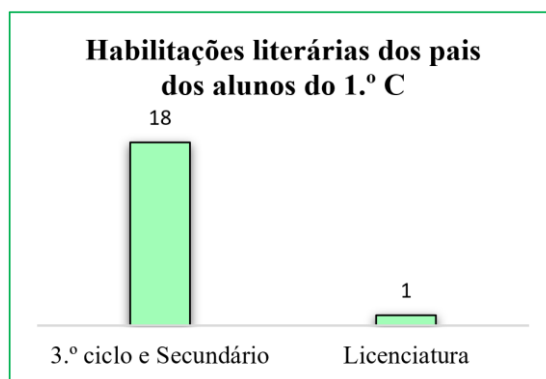
Fonte: PCT da turma do 1.º C, 2020-2021.

³ Nomenclatura utilizada pela escola, para nomear este instrumento de planeamento curricular.

Quanto às habilitações literárias dos pais, a “maioria das habilitações literárias dos encarregados de educação situa-se no 3º ciclo e secundário, ainda que exista um encarregado de educação licenciado” (PCT, 2020-2021, p. 4).

Gráfico 8

Habilitações literárias dos pais dos alunos do 1.º C.

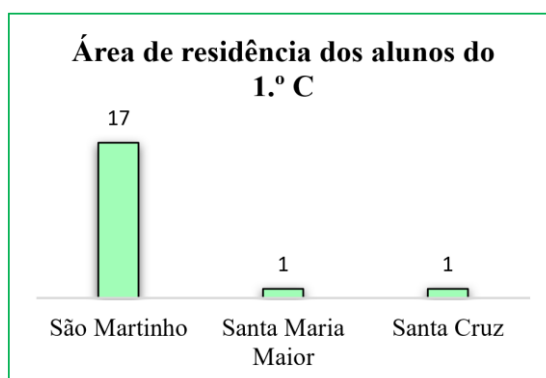


Fonte: PCT da turma do 1.º C, 2020-2021.

A nível da área residencial, os alunos do 1.º C eram, na sua maioria, provenientes da freguesia de São Martinho, existindo apenas um aluno de Santa Cruz e outro da freguesia de Santa Maria Maior.

Gráfico 9

Área de residência dos alunos do 1.º C.



Fonte: PCT da turma do 1.º C, 2020-2021.

Após esta caracterização mais geral acerca da turma, importa proceder a uma caracterização mais específica a nível da aprendizagem dos alunos.

Segundo o PCT, existia um aluno com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, que incluíam medidas universais e seletivas, e quatro alunos com apoio pedagógico acrescido a Português.

Quadro 34

Adoção de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

Quatro alunos	Um aluno	
Apoio Pedagógico Acrescido a Português, a nível da: - Leitura; - Escrita; - Interpretação.	Diagnóstico	Dificuldades no funcionamento intelectual
	<p>Medidas Universais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciação Pedagógica; - Apoio Pedagógico Personalizado; - Acomodações Curriculares; - Promoção da Competência da Linguagem; - Promoção de competências sócio emocionais. <p>Medidas Seletivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Psicopedagógico; - Antecipação e Reforço das Aprendizagens; - Adequações no Processo de Avaliação. 	

Fonte: PCT da turma do 1.º C, 2020-2021.

A turma do 1.º C, como qualquer turma, apresentava os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, cabendo-me a mim, enquanto estagiária, saber recorrer às potencialidades para esbater as fragilidades, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e melhorando as competências sociais e pessoais dos alunos. Assim, de uma forma geral, esta era uma turma participativa, que apresentava algumas dificuldades a nível comportamental, acabando por afetar o desenvolvimento da aprendizagem. Quanto às potencialidades, pode-se afirmar que os alunos tinham as seguintes características:

Quadro 35

Potencialidades do 1.º C.

Potencialidades
<ul style="list-style-type: none">- Eram participativos;- Apresentavam uma boa compreensão e expressão oral;- Interessavam-se pelos conteúdos de Estudo do Meio;- Mostravam gosto por atividades plásticas, nomeadamente, pelo desenho;- Eram criativos;- Possuíam um grande interesse por jogos;- Tinham um espírito competitivo;- Quando motivados, apresentavam uma boa capacidade de aquisição e aplicação de conhecimentos.

No que diz respeito às fragilidades, conseguiu-se identificar as seguintes características:

Quadro 36

Fragilidades do 1.º C.

Fragilidades
<ul style="list-style-type: none">- Distraíam-se com facilidade;- Tinham dificuldades em cumprir as regras estabelecidas: agrediam-se verbalmente e fisicamente uns aos outros; não sabiam esperar pela sua vez; demonstravam pouca cooperação;- Demonstravam dificuldades em autocontrolar as suas emoções e, conseqüentemente, os seus comportamentos;- Não existia uma grande cooperação entre eles;- Tinham pouca autonomia no desenvolvimento das atividades;- Possuíam dificuldades a nível da leitura e da escrita;- Apresentavam pouca motivação, principalmente, nas atividades relacionadas com a leitura.

O esbatimento destes pontos fracos, por meio da potencialização dos pontos fortes, foi ocorrendo ao longo das atividades desenvolvidas durante o período de estágio, sendo que houve um maior enfoque durante a implementação da minha questão de IA.

5.1.5. Organização do tempo educativo

O tempo educativo da turma do 1.º C estava organizado segundo a matriz curricular-base, estipulada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, possuindo o seguinte horário das atividades curriculares:

Quadro 37

Horário das atividades curriculares do 1.º C.

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8h15 às 9h15	Português e Cidadania e Desenvolvimento	Matemática	Matemática e Cidadania e Desenvolvimento	Português	Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento
9h15 às 10h15	Português	Estudo do Meio	Matemática	Português	Matemática
10h15 às 10h45	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo
10h45 às 11h15	Intervalo				
11h15 às 12h15	Matemática	Português	Português	Matemática	Português
12h45 às 13h15	Inglês	Artes Visuais	TIC	Expressão Físico-Motora	Expressão Musical e Dramática

Fonte: PCT da turma do 1.º C, 2020-2021.

Estas componentes do currículo foram trabalhadas em regime de monodocência, exceto a componente de Inglês, TIC, Expressão Físico-Motora e de Expressão Musical e Dramática⁴, que foram lecionadas por outros docentes. Apesar das componentes estarem organizadas por horas e dias, sempre que houve necessidade existiram alterações, de modo a proporcionar um ensino mais articulado, recorrendo ao caráter flexível e transversal das componentes. Deste modo, importa salientar que o tempo educativo não é algo estanque, pois deve ser sempre adaptado às necessidades dos alunos e do próprio processo de ensino-aprendizagem.

⁴ Nomenclatura utilizada pela escola.

5.2. A Investigação-Ação enquanto estratégia pedagógica para o sucesso escolar

A PPII, à semelhança da PPI, foi também sustentada numa metodologia de IA, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos, orientada pela seguinte questão de IA:

***“Como promover a disciplina positiva
na turma do 1.º C?”***

Esta questão procurou utilizar este tipo de investigação qualitativa, para esbater uma das grandes fragilidades da turma: a gestão comportamental. Desta forma, foram definidas estratégias de intervenção que procuraram atenuar esta dificuldade por meio da disciplina positiva. Para tal, foi realizada uma recolha e análise dos dados por meio de técnicas (observação participante) e instrumentos (diários de bordo). Esta aplicação da IA ocorreu por fases, observáveis no seguinte cronograma:

Quadro 38

Cronograma das fases de IA na PPII.

Cronograma				
Fases	Procedimentos	Duração		
		Abril	Maiο	Junho
Planear	Observação			
	Identificação da problemática			
	Formulação da questão de investigação			
	Definição das estratégias de intervenção e das atividades			
Agir	Recolha de dados			
	Implementação das estratégias de intervenção e das atividades			
	Pesquisa Bibliográfica			
Refletir	Análise dos dados			

Para melhor compreender como é que esta questão foi aplicada, procederei, primeiramente, ao enquadramento do problema e, seguidamente, apresentarei as estratégias de intervenção implementadas.

5.2.1. Enquadramento do Problema

Ao iniciar a PPII comecei a aperceber-me que a turma do 1.º C tinha uma grande dificuldade em saber cumprir com as regras estipuladas, em cooperar uns com os outros e em conseguir fazer uma autorregulação, tanto das emoções como dos seus comportamentos. Desta forma, achei que seria essencial que a minha questão de IA incidisse sobre esta fragilidade, designada popularmente de indisciplina, pois estava a afetar os próprios alunos, como também o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as aulas eram interrompidas, maioritariamente, para chamadas de atenção.

Esta questão de IA sustentou-se na minha observação, mas também no PEE, cujo subtema, para este ano de escolaridade, estava relacionado com esta problemática (“*Cumprir regras/Descobrir valores*”) e no PCT do 1.º C, uma vez que também mencionava objetivos para combater esta dificuldade:

da observação às dificuldades atrás diagnosticadas, até à presente data, o foco do nosso trabalho incidirá no [...] desenvolvimento da atenção / concentração nas atividades [...] desenvolvimento da autonomia na concretização das tarefas [...] reforço à confiança e autoestima [...] resolução de situações problemáticas. (PCT, 2020-2021, p. 5)

Identificada a problemática, percebi que a melhor forma de a esbater seria por via da disciplina positiva. Para tal, foi necessário, primeiramente, proceder a uma busca de conhecimento sobre tudo isto, a fim de perceber qual seria a melhor forma de agir. Deste modo, foi crucial procurar o significado de “indisciplina”, perceber em que consiste a “disciplina positiva” e compreender de que forma esta é capaz de melhorar e proporcionar um ambiente educativo pedagogicamente saudável.

O conceito de “indisciplina” é um conceito frequentemente utilizado no meio educativo, para designar, essencialmente, comportamentos que são considerados inadequados ao contexto onde são praticados: “a indisciplina é considerada um desvio às normas relativas a como cada um se deve comportar num determinado ambiente” (Carvalho, 2011, p. 19). Por outras palavras, “a indisciplina nos remete para a violação de normas estabelecidas o que, em contexto escolar, impede ou dificulta o decorrer do processo de ensino-aprendizagem” (Silva, 1999, p. 9). Para além destas definições, importa, antes de mais, salientar que a “indisciplina não é sinónimo de violência”

(Carvalho, 2011, p. 19), e que o “que se considera ou não como comportamento indisciplinado depende da situação e da relação pedagógica” (Duarte, 1998, p. 41).

Apesar deste conceito ser suscetível de várias interpretações, há algo que é comum a todos: o desconforto perante a existência da indisciplina. Isto porque, a “indisciplina perturba os professores, afecta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm que se confrontar” (Carita & Fernandes, 1997, p. 15) e este desconforto leva a que muitos docentes se sintam “desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas” (Carita & Fernandes, 1997, p. 15). A verdade é que a “indisciplina na sala de aula é um dos mais desgastantes problemas com que os professores se confrontam no quotidiano” (Duarte, 1998, p. 40), sendo “altamente prejudicial para a aprendizagem dos alunos que muito tempo útil seja passado em tentativas de o professor manter a turma em ordem e silêncio” (Duarte, 1998, p. 40). Por esta razão, importa descobrir de que forma esta indisciplina pode ser diminuída.

Diminuir a indisciplina passa, primeiramente, por tentar perceber a origem e motivo desses comportamentos, pois “sabendo que a indisciplina é motivada por um conjunto complexo de factores, há que ter disponibilidade de espírito para procurar entendê-los e modificá-los” (Duarte, 1998, p. 41). Neste sentido, os “comportamentos dos alunos, sejam bons ou maus, não podem ser vistos apenas como provenientes deles próprios. Torna-se necessário considerá-los como parte de uma situação total, na qual actuam vários intervenientes atribuindo significado ao que se faz” (Silva, 1999, p. 10). Sendo os comportamentos, ditos indisciplinados, aqueles que “violam as regras, prejudicam o processo de ensino-aprendizagem e as interacções na sala de aula e na escola” (Silva, 1999, p. 11), torna-se crucial perceber que a sua origem pode se dever a vários factores “uns mais directamente ligados a questões relacionadas com o professor e a gestão que este faz da aula, outros mais centrados no aluno, ou, ainda outros, alheios a estes actores do contexto escolar” (Silva, 1999, p. 15). Após perceber a origem dos comportamentos é necessário encontrar estratégias para evitar que se repitam. Tudo isto deve ser feito segundo uma disciplina positiva, sabendo que cada aluno é um ser único, portador da sua própria individualidade.

A disciplina positiva é um modelo educativo que perspectiva o ensino através da firmeza e do carinho: “na base da Disciplina Positiva está o conceito de que devemos agir

com as crianças com firmeza e carinho ao mesmo tempo” (Martins, 2019, p. 42). A firmeza é essencial porque todas “as crianças precisam de regras, de limites e de rotinas. São essenciais para que se sintam seguras, para que saibam com o que contam, até onde podem ir, quais os limites que não devem ultrapassar” (Martins, 2019, p. 42). Desta forma, é através da firmeza que “podemos estabelecer essas regras, limites e rotinas de uma forma mais efetiva. Mas para que isso aconteça é preciso conjugá-la com algo essencial: o carinho” (Martins, 2019, p. 42). O carinho deve ser considerado como “a base de qualquer relação” (Martins, 2019, p. 42), pois “o carinho guarda em si outro poderoso «ingrediente»: o respeito pela criança. Que idealmente deveria ser condição de qualquer relação pai-filho ou educador-criança” (Martins, 2019, p. 42).

Por norma, quando os professores assistem a comportamentos indisciplinados, recorrem a atitudes que em nada ajudam a diminuir a indisciplina, pois os “sermões moralizantes, as ordens, o insistir em advertências e acusações, na ridicularização e no menosprezo, não passam de técnicas comunicacionais que desumanizam” (Veiga, 1999, p. 41). Para além deste tipo de atitude existe ainda quem recorra ao grito tendo “como objetivo, na maioria das vezes, repreender a criança e levá-la a mudar o seu comportamento” (Martins, 2019, p. 23). O grito não resolve em nada a indisciplina, pois se “utilizados numa base regular, os gritos afetam os cérebros das crianças e o seu desenvolvimento psicológico” (Martins, 2019, p. 23). Para o evitar, é necessário ganhar consciência dos nossos próprios atos antes de tentar mudar os atos dos outros, pois o “grito não é mais do que o exteriorizar da impotência do adulto em resolver uma situação. Ou em transmitir a mensagem pretendida” (Martins, 2019, p. 23). A adoção destas atitudes é o motivo pelo qual os “alunos indisciplinados pensam frequentemente que os professores não gostam deles” (Veiga, 1999, p. 149).

Em suma, a indisciplina deve ser esbatida através da firmeza, do carinho e do conhecimento. Um professor só conseguirá mudar alguma coisa se conhecer os seus próprios alunos, isto porque é “preciso conhecê-los a fundo, os seus gostos, o que pensam e sentem, para podermos ganhá-los, construir com eles a tal equipa indestrutível.” (Martins, 2019, p. 25). Se os alunos estiverem motivados, se sentirem integrados e sentirem que estão num ambiente acolhedor e coeso, certamente que a indisciplina diminuirá e que a aprendizagem será muito mais significativa. Neste seguimento de ideias, procurei intervir fomentando valores morais, a fim de promover a coesão na turma, desenvolvendo a motivação dos alunos e promovendo a autorregulação, com o intuito de

lhes dar ferramentas para que fossem capazes de gerir, tanto as suas emoções como os seus comportamentos.

5.2.2. Estratégias de Intervenção

A minha questão de IA foi implementada tendo por base três estratégias de intervenção:

- Estratégia 1: Fomentar valores morais através de histórias.
- Estratégia 2: Desenvolver a motivação extrínseca.
- Estratégia 3: Promover a autorregulação.

A Estratégia 1, intitulada “Fomentar valores morais através de histórias”, visou recorrer às histórias, enquanto recurso pedagógico, para proporcionar momentos de diálogo sobre os valores morais. Neste sentido, foram desenvolvidas várias atividades de leitura, concretizadas num momento designado por “*Leitura Gratuita*”.

Quadro 39

Atividades da Estratégia 1 da Questão de IA da PPII.

Atividades da Estratégia 1: Fomentar valores morais através das histórias
Momento da “ <i>Leitura Gratuita</i> ”

No âmbito desta estratégia, houve a concretização da “*Leitura Gratuita*”, que consistia numa leitura diária, que pretendia desenvolver o gosto pela leitura e criar momentos de diálogo e debate, sobre várias temáticas, relacionadas, essencialmente, com os valores morais. A palavra valor “vem do latim «valore», que significa aquilo que vale alguma coisa e tem merecimento” (Marques, 2002, p. 15). Por esta razão, torna-se essencial fomentar a aquisição de valores morais, pois a “capacidade de criar valores e de valorizar acções e objectos é uma das principais diferenças entre os humanos e os animais” (Marques, 2002, p. 15).

Figura 43

Momento da “Leitura Gratuita”.



Desta forma, a partir desta estratégia foi possível esbater algumas fragilidades (Quadro 36), tanto a nível da dificuldade na leitura, como na dificuldade em respeitar o outro e cumprir as regras estabelecidas, pois durante este momento havia duas regras: a primeira era a de disfrutar do momento de leitura e a segunda era a de fazer silêncio até a leitura terminar. Os vários diálogos que se proporcionaram, ao longo dos momentos de leitura, foram cruciais para conhecer melhor cada um dos alunos e para debatermos, enquanto turma, sobre a disciplina e a importância de adotar valores morais. A prática do diálogo e o surgimento destes momentos deveram-se pelo facto do diálogo ser “uma prática adoptada no sentido de prevenir o aparecimento de actos indisciplinados e de resolver o problema da indisciplina nas escolas” (Silva, 1999, p. 35).

A Estratégia 2, intitulada “Desenvolver a motivação extrínseca”, pretendeu recorrer à diversificação de estratégias de ensino para conseguir motivar os alunos e, consequentemente, fazer com a indisciplina diminuísse, pois “os alunos quando estão interessados no que lhes ensina ou na forma como lhes transmite conhecimento serão menos indisciplinados” (Carvalho, 2011, p. 60). Existem dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca é aquela que é satisfeita por reforços internos, enquanto a motivação extrínseca depende de “necessidades que têm de ser satisfeitas por reforços externos” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 508). O ideal era que cada aluno estivesse motivado intrinsecamente para a aprendizagem, porém na ausência dessa motivação cabe ao docente disponibilizar meios e recursos para fazer surgir essa motivação, por meio de estímulos extrínsecos. Desta forma, a “motivação intrínseca pode precisar de um reforço externo para ser iniciada, mas uma vez que passa a funcionar autonomamente, isto é, independentemente da recompensa externa, a aprendizagem verdadeira pode tornar-se numa ocupação sólida para a vida inteira” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 508). A motivação é indispensável para a aprendizagem, porque “a

motivação nunca actua separada nem da aprendizagem nem da percepção” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 505). Desta forma, “a aprendizagem, a percepção e a motivação – estão em constante interacção, cada um afectando e sendo afectado pelos outros dois. Não só a motivação afecta a aprendizagem, como também a aprendizagem afecta a motivação” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 505). Neste sentido, para conseguir motivar os alunos procedi a uma diversificação de estratégias que englobou o desenvolvimento das seguintes atividades:

Quadro 40

Atividades da Estratégia 2 da Questão de IA da PPII.

Atividades da Estratégia 2: Desenvolver a motivação extrínseca		
Trabalho de Grupo	Atividades Experimentais	Jogos

O trabalho de grupo, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, permitiu melhorar a coesão da turma e promover o sentido cooperativo dos alunos, pois é essencial que “o professor adopte, de início, uma estratégia cooperativa que é simultaneamente mais justa e mais eficaz em termos de disciplina, de aprendizagem, de gratificação emocional e profissional” (Duarte, 1998, p. 44). Devido à situação pandémica causada pela COVID-19, os alunos ainda não tinham tido a oportunidade de trabalhar em grupo, pelo que a descoberta desta forma de trabalho acabou por agradar toda a turma, conseguindo motivá-los e envolvê-los mais ativamente nas aprendizagens. Desta forma, como esta estratégia os motivou, foi utilizada para trabalhar vários conteúdos, das várias componentes do currículo, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora.

Figura 44

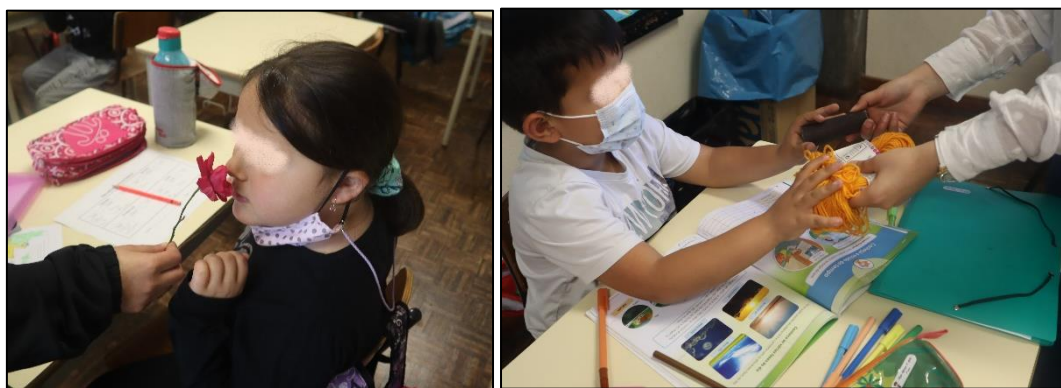
Atividades de trabalho de grupo.



As atividades experimentais foram também uma das estratégias que tiveram grande sucesso junto dos alunos, muito graças ao facto da turma possuir um grande interesse pelos conteúdos de Estudo do Meio (Quadro 35). Desta forma, esta potencialidade foi utilizada para fazer com que os alunos, ao estarem motivados, estivessem mais predispostos a cumprir com as regras, respeitando as opiniões do outro, e a cooperar uns com os outros. Esta motivação provocada pelas atividades experimentais deveu-se muito pelo facto de estas possibilitarem que o ensino seja mais participativo, dinâmico e integrador. As atividades experimentais são integradoras devido à “sua natureza totalizante e integrada para compreender o mundo que rodeia o sujeito, que lhe confere as condições para se constituir como polo aglutinador das aprendizagens numa perspetiva globalizante e integradora” (Campino & Dias, 2019, p. 179).

Figura 45

Atividades experimentais.



O jogo, enquanto estratégia, também promoveu a motivação extrínseca dos alunos, pois como possuíam um espírito competitivo (Quadro 35), esse espírito foi utilizado para promover o espírito de equipa e a capacidade de cooperação e de interajuda, fazendo com que existisse uma diminuição das situações de indisciplina. Desta forma, através das

atividades lúdicas, orientadas por um determinado jogo, conseguiu-se trabalhar conteúdos programáticos ao mesmo tempo que foram desenvolvidas competências sociais e pessoais.

Figura 46

Atividades lúdicas.



A Estratégia 3, intitulada “Promover a autorregulação”, teve como principal objetivo ajudar os alunos a conseguir autorregular as suas emoções e os seus comportamentos. Isto porque na “sala de aula, os alunos experienciam com muita frequência emoções” (Silva & Lopes, 2015b, p. 22). Neste sentido, a componente emocional também influencia muito a aprendizagem, pois as “emoções negativas influenciam a aprendizagem por, da mesma forma que as positivas, afetarem a atenção dos alunos, a sua motivação, o uso de estratégias de aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem” (Silva & Lopes, 2015b, p. 25). Desta forma, foi segundo este reconhecimento da influência das emoções para a aprendizagem que a autorregulação foi promovida, através da dinamização de atividades que promoveram o relaxamento. O relaxamento “está relacionado com o descanso e com o repouso” (Silva & Lopes, 2015b, p. 5), sendo o repouso imprescindível para que os alunos tenham oportunidade de autorregular as suas emoções, a sua respiração e o próprio comportamento. Sabendo que no “contexto escolar, a dispersão mental provoca um excesso de agitação e de tensão, que perturba as relações interpessoais e afeta o ambiente da sala de aula” (Silva & Lopes, 2015b, p. 3), torna-se essencial perceber as potencialidades da atenção plena e do relaxamento que “encontram-se no polo oposto da agitação, da ansiedade, e do stress. Possibilitam tranquilidade, sentimento de controlo e favorecem a atenção e a concentração na tarefa” (Silva & Lopes, 2015b, p. 4). Desta forma, foram dinamizadas atividades que pretenderam ir ao encontro da ideia de que:

O papel da educação é proporcionar instrução e aperfeiçoamento acadêmico, mas se se adotar uma abordagem mais holística, com suporte social e emocional, não só melhoram as abordagens acadêmicas, como aumenta a cultura de positividade e de aprendizagem, competências aplicáveis quer na sala de aula quer no mundo real. (Silva & Lopes, 2015b, p. 4)

Quadro 41

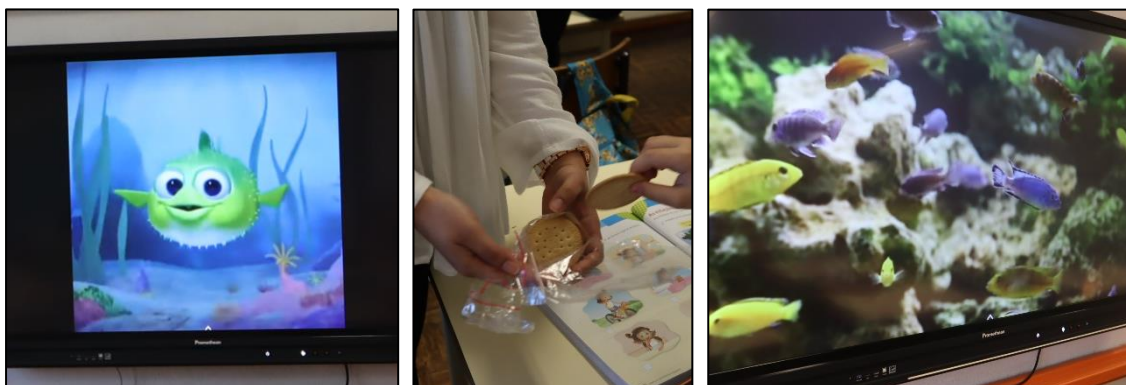
Atividades da Estratégia 3 da Questão de IA da PPII.

Atividades da Estratégia 3: Promover a autorregulação	
Momento da “ <i>Hora da Bolacha</i> ”	Construção da “ <i>Bola Antistress</i> ”

O momento designado de “*Hora da Bolacha*” foi um momento criado para que a aula contemplasse um momento de relaxamento. Este momento pretendia que os alunos fizessem uma pausa para comer uma bolacha, a fim de perceber se a agitação que se sentia se devia ao facto de já terem fome, uma vez que ficavam das 8h15 às 10h45 dentro da sala. Desta forma, este momento foi concretizado e contemplava um minuto de respiração, através da visualização de um vídeo, e a entrega de uma bolacha, enquanto escutavam uma música relaxante, geralmente, relacionada com o fundo do mar. Para este momento de relaxamento o quadro interativo, presente na sala, foi fundamental, pois permitiu tornar este momento mais dinâmico com a visualização dos vídeos. Muitas vezes, se os alunos quisessem podiam comer mais do que uma bolacha, desde que cumprissem com uma única regra: não falar até o momento terminar. Esta regra permitiu que a “*Hora da Bolacha*” fosse um momento de relaxamento, de silêncio e de autorregulação, pois os alunos tinham a oportunidade de fazer uma pausa da aula e descontraír enquanto comiam a bolacha e ouviam a música. Este foi um momento do agrado de todos, chegando ao ponto de serem eles próprios a trazer, por vontade própria, pacotes de bolacha, com o intuito de fazer com que este momento continuasse e existisse em todas as aulas.

Figura 47

Momento da “Hora da Bolacha”.



A construção da “Bola Antistress” foi realizada no Dia Mundial da Criança, servindo para que os alunos tivessem um objeto para ajudar a autorregular as emoções. Ao longo da minha intervenção pude constatar que os alunos tinham momentos de fúria e que sentiam dificuldade em conseguir lidar com os mesmos. Por este motivo, achei pertinente fazer com que contruíssem algo que os ajudaria nesses mesmos momentos. A bola era um balão, recheado com pasta dos dentes, que podia ser apertada a uma intensidade e velocidade ilimitada, permitindo assim que os alunos descarregassem as emoções mais intensas.

Figura 48

Construção da “Bola Antistress”.



Concluindo, todas estas estratégias de intervenção constituíram-se imprescindíveis para conseguir diminuir as situações de conflito na sala de aula. Os alunos ficaram mais motivados e mais conscientes das regras que deviam ser cumpridas, fazendo com esta intervenção alcançasse o sucesso pretendido. Para além disso, a nível das ACPA, foram tidas em conta as seguintes:

Quadro 42

ACPA desenvolvidas na questão de IA da PPII.

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos				
Linguagens e textos	Informação e comunicação	Raciocínio e resolução de problemas	Pensamento crítico e pensamento criativo	Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Bem-estar, saúde e ambiente	Sensibilidade estética e artística	Saber científico, técnico e tecnológico	Consciência e domínio do corpo

5.3. Momentos de Aprendizagem

Com o decorrer da PPII foram dinamizados vários momentos de aprendizagem de acordo com a planificação semanal proposta pela docente cooperante, articulando-se com os interesses e gostos dos alunos. Muitas vezes foi-me pedido que recorresse aos manuais, pelo que foi um grande desafio planear atividades que passassem pelo preenchimento dos manuais, mas também tivessem um lado mais dinâmico, integrador e significativo para os próprios alunos. Todas estes momentos estão explanados nas minhas planificações e nos meus diários de bordo, sendo que em seguida destacarei três desses momentos de aprendizagem.

5.3.1. “Um presente especial”

O momento “*Um Presente Especial*” foi desenvolvido de 26 a 28 de abril de 2021, ou seja, na minha terceira semana de estágio da PPII. Tinha subjacente conteúdos programáticos como o padrão ortográfico *as, es, is, os, us*, os cuidados a ter com animais e as plantas e a organização e tratamento de dados. Para além disso, por ser uma semana próxima da celebração do Dia da Mãe, este momento culminou com a construção de um presente para as mães dos alunos.

Numa primeira fase, foi explicado aos alunos que por estar quase a chegar o Dia da Mãe e por um dos temas da semana ser os cuidados a ter com as plantas, iriam ser desafiados a plantar uma erva aromática, estando assim a construir um presente para a sua mãe e, simultaneamente, a ajudar o planeta, através da plantação de uma planta. Esta

introdução foi complementada com a leitura do livro “*Cem sementes que voaram*” de Isabel Minhós Martins e Yara Kono, a visualização da música “*Uma árvore vou plantar*” do Panda e os Caricas e a história “*Mamã Maravilha*” de Elen Lescoat e Orianne Lallemand. Deste modo, a introdução a este momento contemplou várias formas de apresentação da informação, permitindo que os alunos fossem estimulados e levados a refletir sobre a importância das plantas, como também da importância de presentear a nossa mãe. Para além disso, a partir do livro “*Cem sementes que voaram*” foi possível refletir e analisar o padrão ortográfico *as, es, is, os, us*.

Numa segunda fase, foi dinamizada a construção do presente especial, sendo que cada aluno teve a oportunidade de plantar uma erva aromática para a sua mãe. Antes de iniciar a plantação, foram apresentados os materiais necessários para a atividade e três ervas aromáticas distintas: manjerição, salsa e anis.

Figura 49

Apresentação dos materiais e das ervas aromáticas.



Como cada aluno só poderia plantar uma erva aromática, esta escolha ocorreu por meio de um sorteio, demonstrando assim que as decisões podem ser tomadas de forma democrática e justa para todos. Este sorteio aconteceu através de papéis coloridos, sendo que primeiro sorteei os papéis e só depois expliquei o significado de cada cor. Depois de cada um ter o seu papel, revelei que o papel verde dizia respeito ao manjerição, o papel amarelo à salsa e o papel vermelho ao anis. Após o sorteio, deu-se início à plantação, sendo que os alunos vieram ter comigo dois a dois plantar a sua própria planta, num vaso decorado por eles na semana anterior, enquanto os restantes ficaram a colorir um postal, para escrever uma mensagem à sua mãe, e umas flores, que serviriam para identificar a sua erva aromática.

Figura 50

Processo de plantação da erva aromática.



Esta atividade, pelo seu caráter prático, permitiu que os alunos estivessem motivados e conseguissem perceber os vários cuidados a ter com as plantas e a forma como estas podem ser plantadas. O produto final foi do agrado de todos, sendo que os alunos demonstraram, constantemente, o seu entusiasmo por ter um papel tão ativo na construção deste presente especial.

Figura 51

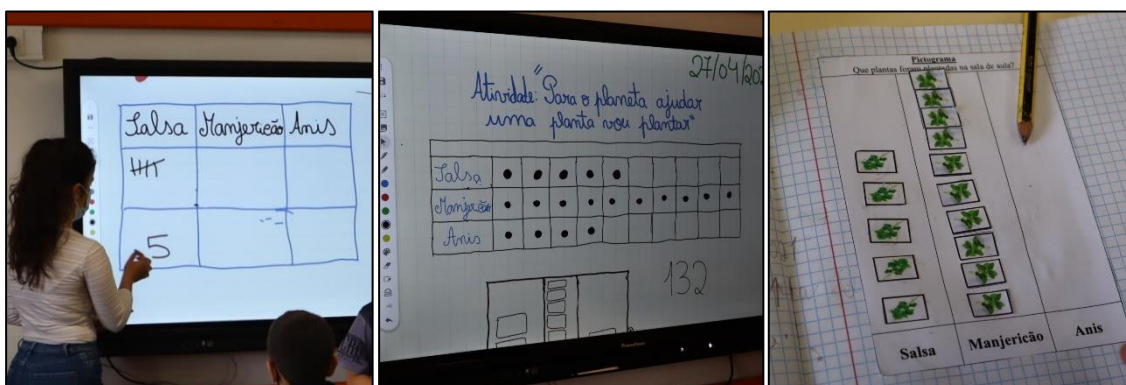
Produto final.



Numa terceira e última fase, os alunos foram questionados se sabiam a quantidade que tinha sido plantada de cada erva aromática, ao que todos responderam que não. Perante esta resposta, os alunos foram desafiados a descobrir essas quantidades por meio de um estudo estatístico. Desta forma, trabalhou-se a organização e tratamento de dados explicando que a matemática disponibiliza algumas estratégias que facilitam a nossa perceção sobre determinados dados. Desta forma, os alunos puderam descobrir três dessas estratégias: a tabela de contagem, o gráfico de pontos e o pictograma.

Figura 52

Estratégias de organização e tratamento de dados.



Através desta atividade os alunos conseguiram descobrir que quantidades de cada erva aromática tinham sido plantadas, enquanto descobriram de que forma é possível organizar e tratar dados. Deste modo, esta atividade, por ter um objetivo concreto e real, permitiu dar significado à aprendizagem, demonstrando como é que este conteúdo matemático pode ser utilizado no dia a dia. Durante a dinamização deste momento de aprendizagem houve alguma agitação, principalmente na hora de plantar a erva aromática, e alguma dificuldade, nomeadamente, no preenchimento do pictograma, porém fiquei muito satisfeita com o resultado, pois foi possível articular os vários conteúdos e culminá-los com o presente para o Dia da Mãe, relacionando assim a atividade escolar com o mundo real. Desta forma, foi possível levar os alunos a aprender “contextos de vida real e do mundo do trabalho, estabelecendo uma outra relação com a escola e os saberes que nela se constroem interligados com a vida quotidiana.” (Cachapuz et al., 2002, p. 220), disponibilizando ferramentas para que os alunos sigam dando “mais sentido ao que se estuda e permitindo, por sua vez, intervir nesse momento quotidiano de um modo mais informado e criativo” (Cachapuz et al., 2002, p. 220).

Relativamente às aprendizagens realizadas, do ponto de vista das AE, foi proporcionado um momento de aprendizagem que permitiu que os alunos tivessem a oportunidade de desenvolverem conhecimentos, capacidades e atitudes de várias componentes do currículo:

Quadro 43

Aprendizagens potenciadas.

Conhecimentos, capacidades e atitudes das AE	
Português	<p>“Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades” (DGE, 2018a, p. 6)</p> <p>“Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com a articulação correta e natural das palavras” (DGE, 2018a, p. 6)</p> <p>“Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias” (DGE, 2018a, p. 9)</p>
Matemática	<p>“Recolher, organizar e representar dados” (DGE, 2018b, p. 11)</p> <p>“Expressar, oralmente e por escrito, raciocínios, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados” (DGE, 2018b, p. 11)</p>
Estudo do Meio	<p>“Saber manusear materiais e objetos do quotidiano, em segurança, explorando relações lógicas de forma e de função” (DGE, 2018c, p. 7)</p> <p>Conhecimento, de acordo com a DGE (2018c), acerca do reconhecimento da existência de diversidade entre seres vivos, da importância do Sol para a existência de vida na Terra e das necessidades básicas dos seres vivos (p. 7)</p>
Expressão Artística – Artes Visuais	<p>“Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações” (DGE, 2018d, p. 8)</p> <p>“Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (DGE, 2018d, p. 9)</p>
Domínio da CD	
Educação Ambiental	

No que diz respeito às ACPA, foram desenvolvidas as seguintes:

Quadro 44

ACPA desenvolvidas.

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos				
Linguagens e textos	Informação e comunicação	Raciocínio e resolução de problemas	Pensamento crítico e pensamento criativo	Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Bem-estar, saúde e ambiente	Sensibilidade estética e artística	Saber científico, técnico e tecnológico	Consciência e domínio do corpo

5.3.2. “Vou aprender a medir”

O momento “*Vou aprender a medir*” foi desenvolvido de 3 a 5 de maio de 2021, ou seja, na minha quarta semana de estágio da PPII. Tinha implícito conteúdos programáticos, tais como: o padrão ortográfico *az, ez, iz, oz, uz* e a medição. A dinamização deste momento compreendeu três etapas principais.

A primeira etapa envolveu a introdução dos conteúdos e do momento de aprendizagem em si. Esta introdução foi realizada a partir da leitura do livro “*O Coelho Branco*” de António Torrado. A escolha desta história deveu-se pelo facto de possuir uma linguagem acessível, imagens apelativas e várias palavras com o padrão ortográfico que seria abordado. Para além disso, a sua escolha também teve em conta o facto desta obra pertencer à lista de obras obrigatórias para o 1.º ano do Domínio de Educação Literária. Desta forma, a partir desta obra foi possível fomentar o gosto pela leitura, trabalhar a questão do padrão e interligar com os outros conteúdos. Esta interligação ocorreu no sentido em que as imagens da obra e algumas personagens foram utilizadas como mote para trabalhar a medição.

A segunda etapa consistiu numa atividade de trabalho de grupo, a partir de uma situação-problema, relacionada com a obra trabalhada anteriormente. Foram-lhes apresentadas imagens da história e dito que pretendia reconstituir a história, formando um livro de imagens, mas que para isso era necessário ordenar as imagens e criar uma capa e contracapa. Desta forma, em primeiro lugar, foi feita a ordenação das imagens. Para tal, foram formados grupos, de dois elementos, e distribuída uma imagem por grupo. Em seguida, iniciamos o reconto da história, em grande grupo, a fim de a relembrar, sendo que à medida que a íamos recordando cada grupo tinha de estar atento para saber se tinha a imagem desse momento da história. Caso tivesse, tinha que a levantar para que todos víssemos a imagem e soubéssemos que grupo a tinha.

Figura 53

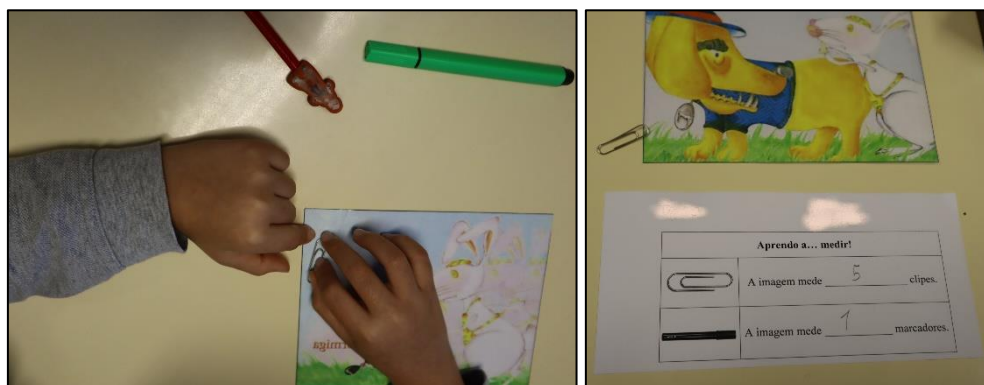
Ordenação das imagens da obra “O Coelho Branco” de António Torrado.



A partir desta atividade, para além de fomentar o espírito cooperativo, conseguiu-se fazer o reconto da obra de uma forma diferente e dinâmica, onde os alunos sabiam que desempenhavam um determinado papel, havendo por isso uma atribuição de significado à aprendizagem, que potenciou o envolvimento ativo dos alunos. Após terminar a ordenação das imagens, lembrei a questão de querer criar a capa e a contracapa. Assim, em segundo lugar, os alunos foram desafiados a encontrar uma solução, pois alertei que a capa a contracapa tinha de ter a mesma dimensão das imagens, sendo necessário fazer essas medições, porém, com o desafio de as fazer sem recorrer às régulas. Perante este desafio, os alunos ficaram admirados e disseram que não sabiam como iriam conseguir medir, pelo que lhes disse que as medições iriam ser feitas utilizando apenas dois objetos: um marcador e um clipe. Expliquei que teriam que fazer duas medições, uma com o marcador e outra com o clipe, registá-las numa folha de registo e só depois iríamos debater sobre os registos efetuados.

Figura 54

Medição com o marcador e com o clipe.



Com esta atividade, os alunos foram desafiados a fazer estas medições, levando-os a constatar que as medições com o clipe davam um número superior às medições com o

marcador, pelo facto de serem unidades de medida distintas. A partir desta constatação, os alunos conseguiram perceber a importância da régua, enquanto instrumento de medida convencional e universal. Desta forma, os alunos conseguiram testar o seu conhecimento e tirar as suas próprias conclusões, possuindo um papel ativo durante este processo de aprendizagem. Todo esta descoberta sobre a medição e as medidas não convencionais foi ainda mais aprofundada com o jogo dinamizado na terceira etapa.

A terceira e última etapa deste momento de aprendizagem envolveu a medição com o próprio corpo, por meio do jogo intitulado “*Aprendo a medir com passos*”. Inicialmente, comecei por questioná-los se era possível medir as coisas com o nosso corpo, ao que me responderam que não. Perante esta resposta, disse que estavam enganados e que era possível medir utilizando o nosso corpo, explicando que iriam realizar um jogo onde a medição seria feita com uma parte específica do corpo. Para descobrirem a que parte me referia, foi colocado um vídeo designado “*O sapo não lava o pé*” do Panda e os Caricas. Este momento permitiu revelar que fariam a medição com passos, mas também permitiu que os alunos cantassem, uma vez que era uma música conhecida e que trocava as vogais, pelo que foi possível treinar a expressão oral, a capacidade de concentração e a consciência fonológica. Após a música terminar, revelada a parte do corpo, foram constituídos grupos e expliquei que o jogo consistia em conseguir medir um determinado espaço com passos de animais que apareciam na história “*O Coelho Branco*” de António Torrado, nomeadamente, com passos de formiga, de coelho e de boi. Para tal, cada grupo recebeu uma folha de registo e dirigimo-nos para o exterior. Já no exterior, cada grupo escolheu um elemento para registar os passos dos outros dois colegas, sendo que depois o elemento que ficou a registar trocou com outro, para que também tivesse a oportunidade de medir o espaço com os seus passos.

Figura 55

Dinamização do jogo “Aprendo a medir com passos”.



Depois de terem realizado todos os passos, formamos uma roda e dialogamos sobre os resultados obtidos. Através desta partilha de resultados a turma chegou à conclusão de que quanto menor fossem os passos maior seria a medição e que quanto maior fossem os passos menor seria a medição, determinando por isso que medir com passos não é uma medida universal e convencional, pois não existe um passo igual para todos.

Figura 56

Partilha de resultados em grande grupo.



Esta partilha foi imprescindível, por um lado, porque houve a formulação de conclusões acerca do conteúdo trabalho e, por outro lado, porque permitiu desenvolver o espírito cooperativo e a capacidade de saber ouvir e respeitar as diversas opiniões, sendo esta uma das grandes fragilidades da turma (Quadro 36), que acabou por ser potenciada pelo jogo, uma vez que a turma tinha um grande interesse por jogos e um grande sentido competitivo, sendo utilizado para os motivar durante todo este momento de aprendizagem. É ainda de realçar que a partir da obra trabalhada, como o coelho surgiu a plantar couves, este enredo foi utilizado como ponto de partida para que os alunos

realizassem uma atividade experimental, através da germinação de uma semente de couve, revelando assim a potencialidade da obra ao permitir a articulação curricular entre as várias componentes do currículo.

Relativamente às AE, este momento de aprendizagem permitiu desenvolver os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes:

Quadro 45

Aprendizagens potenciadas.

Conhecimentos, capacidades e atitudes das AE	
Português	<p>“Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades” (DGE, 2018a, p. 6)</p> <p>“Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com a articulação correta e natural das palavras” (DGE, 2018a, p. 6)</p> <p>“Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias” (DGE, 2018a, p. 9)</p>
Matemática	<p>“Comparar e ordenar objetos de acordo com a grandeza comprimento e medi-los utilizando unidades de medida não convencionais” (DGE, 2018b, p. 9)</p> <p>“Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas” (DGE, 2018b, p. 10)</p> <p>“Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões” (DGE, 2018b, p. 10)</p> <p>“Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social” (DGE, 2018b, p. 10)</p>
Estudo do Meio	<p>“Saber manusear materiais e objetos do quotidiano, em segurança, explorando relações lógicas de forma e de função” (DGE, 2018c, p. 7)</p>
Expressão Artística – Artes Visuais	<p>“Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais” (DGE, 2018d, p. 8)</p>
Domínio da CD	
Educação Ambiental	

Quanto às ACPA, foram desenvolvidas as seguintes:

Quadro 46

ACPA desenvolvidas.

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos				
Linguagens e textos	Informação e comunicação	Raciocínio e resolução de problemas	Pensamento crítico e pensamento criativo	Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Bem-estar, saúde e ambiente	Sensibilidade estética e artística	Saber científico, técnico e tecnológico	Consciência e domínio do corpo

5.3.3. “O Bando do Mar”

O momento “*O Bando do Mar*” foi desenvolvido de 7 a 9 de junho de 2021, ou seja, na minha nona e última semana de estágio da PPII. Por ser a última, foi destinada à consolidação e revisão dos vários conteúdos abordados ao longo desta PP. A escolha desta temática teve em conta o contexto próximo e real dos alunos, os seus interesses e as suas motivações. Relativamente ao contexto, esta coleção encontrava-se disponível na cadeia de supermercados e hipermercados do Pingo Doce, daí ser algo familiar para os alunos. Além disso, esta temática esteve também contextualizada, na medida em que, nesta semana, se assinalou o Dia Mundial dos Oceanos e o enredo desta história enfatizava a importância da conservação e preservação destes *habitats*. Quanto aos interesses e às motivações dos alunos, estes estiveram na base da escolha desta temática, uma vez que na semana anterior, através da Técnica de Avaliação Formativa (TAF) 3-2-1, duas das crianças tinham escrito que gostariam de saber mais coisas sobre o mar. Este momento de aprendizagem foi dinamizado a partir de três acontecimentos.

O primeiro acontecimento foi a visita do Caranguejo Chico, que era um dos elementos do Bando do Mar.

Figura 57

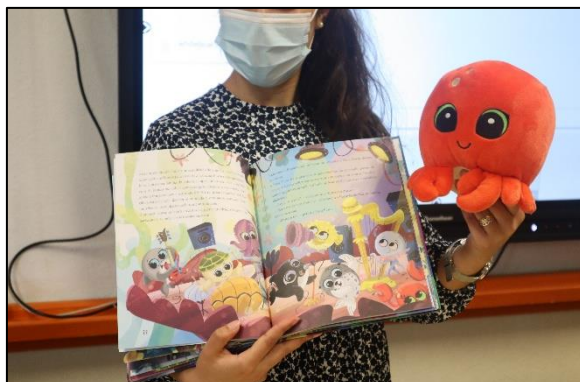
Visita do Caranguejo Chico.



Esta visita ocorreu pelo facto de querer abordar o padrão ortográfico *an, en, in, on, un* (presente na palavra “Caranguejo” e lembrar os outros casos de leitura estudados anteriormente (nomeadamente o caso do “ch”, presente na palavra “Chico”). Os alunos ficaram desde início muito entusiasmados e motivados, pois esta personagem era-lhes muito familiar. A partir desta visita, foi feita a leitura da história “*O Bando do Mar*” de Joana M. Lopes. Como o livro era um pouco extenso, foi realizada uma leitura adaptada, lida na primeira pessoa pelo Caranguejo Chico.

Figura 58

Leitura da história “O Bando do Mar” de Joana M. Lopes.



O enredo da história terminou com os vários animais do Bando do Mar a enviar mensagens às crianças do planeta Terra, com o intuito de obterem a sua ajuda na missão de salvar os oceanos. Desta forma, a presença do Caranguejo Chico teve também como objetivo pedir à turma que o ajudasse a rescrever uma das suas cartas, que por se ter perdido no oceano, ao encontrá-la reparou que perdera algumas letras.

Figura 59

Carta do Caranguejo Chico.

Olá, querido amigo,
Sou o Car_____guejo Chico e faço parte do B_____do do Mar.
Estou a _____viar esta m_____sagem porque preciso da tua ajuda para salvar os oceanos. Nós construímos a Aqualimpix, mas o nosso plano não resultou porque os oceanos têm muito lixo, por isso precisamos que nos ajudes. Para ajudar deves m_____ter as praias limpas, fazer e apelar à reciclagem e à diminuição do uso de plásticos.
Se nos ajudares os nossos corais voltarão a ganhar cor.
Podes me resp_____der da segu_____te forma: basta falares para d_____tro de um búzio e devolvê-lo ao oceano.

Estou _____sioso por te ouvir e por sentir a tua ajuda! O nosso m_____do precisa de ti!

Despeço-me com um abraço carregado de esper_____ça, do teu amigo car_____guejo Chico!

Desta forma, para a concretização desta atividade os alunos tiveram que mobilizar conhecimentos, a nível da escrita e da leitura, nomeadamente, do padrão ortográfico já mencionado.

O segundo acontecimento foi a visita do Caranguejo Chico e da Alforreca Aurora.

Figura 60

Visita do Caranguejo Chico e da Alforreca Aurora.



Este novo elemento visitou a turma com o pretexto de que, por ser artista, tinha decidido decorar o alfabeto com os vários animais marinhos e os casos de leitura com os animais do Bando do Mar, com o objetivo de ajudar a combater a fragilidade da turma a nível da escrita e da leitura (Quadro 36).

Figura 65

Visita do Caranguejo Chico, da Alforreca Aurora e do Polvo Pepe.



A visita do Polvo Pepe, conhecido pela sua sabedoria e conhecimento, ocorreu com o objetivo de apresentar um jogo para testar a sabedoria e os conhecimentos dos alunos, acerca dos vários conteúdos abordados ao longo do período de intervenção. Este jogo incluiu a formação de equipas, a fim de priorizar o trabalho cooperativo, essencial para o processo de ensino-aprendizagem, e um tabuleiro com um percurso.

Figura 66

Jogo do percurso.



O percurso possuía dois obstáculos: a Avó Tubarão Teodora, que por ter problemas de memória impunha que a equipa esquecesse o percurso realizado até então e regressasse ao início, e o Peixe-Lanterna Bernardo, que por ter a função de iluminar permitia que a equipa visse o seu caminho iluminado e avançasse três casas. Estas duas personagens, presentes na história, lida inicialmente, permitiram continuar a utilizar esta temática como elemento central do trabalho realizado. Cada equipa teve o seu próprio dado e para avançar no percurso tiveram que responder a uma pergunta sobre os vários conteúdos.

Esta atividade lúdica permitiu englobar a área do português com a leitura e a produção oral das respostas, da matemática com a manipulação dos dados e a contagem progressiva ou regressiva das casas do percurso e do estudo do meio com a realização do respetivo itinerário e a mobilização dos vários conhecimentos sobre o meio físico. Subjacente a todo este conjunto de atividades esteve presente o tema de CD: Educação Ambiental, uma vez que ao longo desta semana, tal como o Bando do Mar, houve o constante apelo à conservação e à preservação do meio ambiente, a fim de proteger os *habitats* marinhos.

Todo este momento de aprendizagem motivou e envolveu os alunos de uma forma que nem eu esperava. O facto de estar relacionado com os interesses das crianças possibilitou que as aprendizagens ocorridas se tornassem muito significativas, pois “as pessoas aprendem melhor quando participam em actividades que são percebidas como úteis na vida real e são culturalmente relevantes” (Vosniadou, 2001, p. 9). Desta forma, a partir deste momento senti que consegui, verdadeiramente, “envolver os alunos, motivá-los para o conteúdo, estimulá-los, inspirá-los e ainda, e fundamentalmente, comunicá-lhes paixão pela aprendizagem” (Lopes & Silva, 2011, p. XV).

Relativamente às AE, este momento de aprendizagem permitiu desenvolver os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes de várias componentes do currículo:

Quadro 47

Aprendizagens potenciadas.

Conhecimentos, capacidades e atitudes das AE	
Português	<p>“Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades” (DGE, 2018a, p. 6)</p> <p>“Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com a articulação correta e natural das palavras” (DGE, 2018a, p. 6)</p> <p>“Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias” (DGE, 2018a, p. 9)</p> <p>“Ler palavras isoladas” (DGE, 2018a, p. 8)</p> <p>“Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas” (DGE, 2018a, p. 11)</p> <p>“Descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si” (DGE, 2018a, p. 11)</p>
Matemática	<p>“Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social” (DGE, 2018b, p. 10)</p> <p>“Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões” (DGE, 2018b, p. 10)</p>
Estudo do Meio	<p>“Saber manusear materiais e objetos do quotidiano, em segurança, explorando relações lógicas de forma e de função” (DGE, 2018c, p. 7)</p>
Expressão Artística – Artes Visuais	<p>“Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s)” (DGE, 2018d, p. 7).</p>
Domínio da CD	
Educação Ambiental	

No que diz respeito às ACPA, este momento permitiu o desenvolvimento das seguintes áreas:

Quadro 48

ACPA desenvolvidas.

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos				
Linguagens e textos	Informação e comunicação	Raciocínio e resolução de problemas	Pensamento crítico e pensamento criativo	Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Bem-estar, saúde e ambiente	Sensibilidade estética e artística	Saber científico, técnico e tecnológico	Consciência e domínio do corpo

5.4. A reflexão enquanto estratégia para o desenvolvimento profissional

Terminada esta explanação do que foi a PPII, importa culminar com uma reflexão crítica, a fim de conseguir reflexionar sobre o impacto que esta teve na minha vida pessoal e profissional.

Ao longo da PPII tive a oportunidade de desenvolver uma *praxis*, maioritariamente, norteada pelas AE, pelo PA e pelo conhecimento científico adquirido nas várias Unidades Curriculares do curso. Para além disso, sempre que senti necessidade recorri a autores de referência, que me permitiram perceber de que forma poderia planear, agir e refletir, melhorando a minha ação pedagógica. Além disso, com decorrer desta PP fui conseguindo identificar as minhas potencialidades, mas também as minhas fragilidades.

Relativamente às potencialidades, considero, em primeiro lugar, que consegui desenvolver uma boa relação de afetividade e cooperação, tanto com os alunos como com a professora cooperante. Esta relação foi fundamental, pois foi nela que o processo de ensino-aprendizagem se sustentou. Em segundo lugar, destaco a promoção da motivação. Com o decorrer das semanas de estágio, procurei que cada atividade tivesse em conta a motivação, pois quando cheguei a esta turma senti-os desmotivados e sem interesse pela aprendizagem. Ninguém aprende se não estiver motivado para tal, por isso motivar os alunos foi o meu grande objetivo e, do meu ponto de vista, foi alcançado. Terminei o estágio sentindo que os alunos já sentiam mais gosto por estar na sala de aula e compreendiam o quão bom é aprender. Importa salientar que a chave deste sucesso foi a diversificação de estratégias de ensino e o prescindir de um ensino maioritariamente tradicional. Em terceiro lugar, destaco a promoção do gosto pela leitura. Inicialmente, ao introduzir o Momento da “*Leitura Gratuita*” os alunos não demonstraram grande interesse, mas com o passar do tempo e com alguma persistência neste momento consegui com que eles olhassem para a leitura com outra visão. Uma visão mais otimista e prazerosa, o que me deixou muito satisfeita e com a sensação de dever cumprido. Não mudei tudo, mas sinto que mudei pequenas coisas cruciais para que os alunos ganhem asas e sejam capazes de crescer e melhorar o seu próprio processo de aprendizagem.

Quanto às fragilidades, saliento, em primeiro lugar, a gestão do tempo, pois, por vezes, foi complicado cumprir com o que estava planeado, porém com o passar do tempo e com o ajustamento da planificação senti que esta dificuldade foi sendo esbatida. Desta forma, percebi que esta barreira serviu para eu compreender que cada turma é única e que

as planificações têm sempre de ser ajustadas, conforme as suas necessidades. Por fim, em segundo lugar, destaco a gestão comportamental, pois muitas vezes tive dificuldades em gerir determinadas situações de conflito e em perceber os motivos e as causas que estavam por detrás desses mesmos comportamentos. Neste sentido, foi um grande desafio tentar combater este aspeto, porém, nessas alturas mais difíceis o apoio da orientadora científica da UMA e da professora cooperante foi essencial. Não me deixaram desmotivar e fizeram-me ver que existem muitas estratégias para conseguir fazer uma boa gestão comportamental. Deste modo, apesar desta fragilidade não ter desaparecido na sua totalidade, sinto que consegui amenizá-la.

Em suma, a PPII constituiu-se num período de grande evolução, esforço, superação e de satisfação pelo trabalho realizado. Nem tudo foi fácil, porém o desafio de conseguir motivar e melhorar a aprendizagem desta turma fez-me ter a certeza de que estou no caminho certo e que este é o ramo profissional que quero seguir. Estas certezas são as que nos dão força e motivação para continuar e tentar ser sempre melhor. O caminho ainda é longo e ainda tenho muito para aprender, mas sei que com amor e dedicação tudo se consegue. Neste sentido, a PPII foi, principalmente, uma grande lição de vida.

Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico

6.1. Contextualização da Prática Pedagógica

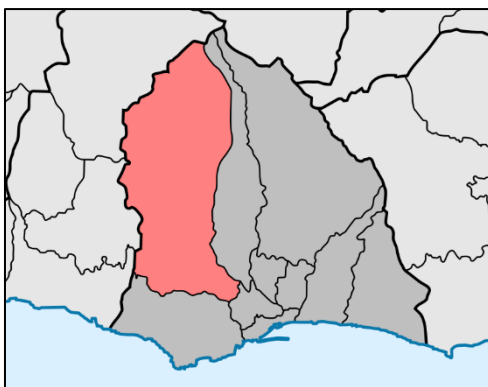
A PPIII decorreu na turma do 3.º B, na EB1/PE da Ladeira, de 11 de outubro a 15 de dezembro de 2021, sob a orientação da orientadora científica da UMa Adérita Fernandes e da professora cooperante Sandra Albuquerque.

6.1.1. Caraterização do meio envolvente

A EB1/PE da Ladeira localiza-se na freguesia de Santo António, no concelho do Funchal. Esta é uma freguesia que apresenta, devido à sua extensão, “dois ritmos de vida diametralmente opostos e identificados. Enquanto, que a norte da Igreja Matriz se localiza um meio de características rurais, a sul da mesma apresenta-se um meio urbano e citadino” (PEE da EB1/PE da Ladeira, 2019-2023, p. 7).

Figura 67

Demarcação do concelho do Funchal e da freguesia de Santo António.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_(Funchal))

A localidade onde a escola está implementada possui uma “área residencial que cresceu bastante nos últimos anos, onde coexistem bairros sociais, zonas habitacionais recentes e espaços de comércio e serviços” (PEE da EB1/PE da Ladeira, 2019-2023, p. 6). Desta forma, a população envolvente caracteriza-se por ser “heterogénea, nos seguintes aspetos: social, económico e cultural, coexistindo um meio social económico muito baixo, baixo e médio. Verificam-se focos de pobreza cultural, social, económica e moral, registando-se situações limite de desintegração social” (PEE da EB1/PE da Ladeira, 2019-2023, p. 6).

Quanto ao desenvolvimento económico, esta freguesia possui uma variedade de estabelecimentos e serviços, incluindo património de interesse histórico e turístico,

instituições religiosas, estabelecimentos de ensino e estabelecimentos e serviços sociais e públicos. Esta variedade está representada de forma mais detalhada no seguinte quadro:

Quadro 49

Listagem dos estabelecimentos e serviços.

Património de Interesse Histórico e Turístico	Centro Cultural de Santo António; Antigo Cineteatro; Quinta de Santo António; Moinho de Água; Quinta dos Cedros; Quinta Josefina; Solar da Água de Mel; Miradouro do Pico dos Barcelos.
Instituições Religiosas	Igreja Matriz de Santo António; Capela de Santo Amaro; Capela de Santa Maria Madalena; Capela de São Filipe; Capela de Nossa Senhora do Amparo; Capela do Pico do Cardo; Capela de Nossa Senhora das Preces; Capela de São João de Deus; Mosteiro das Irmãs Clarissas; Igreja de Nossa Senhora da Visitação; Igreja de Nossa Senhora da Graça; Igreja de São Baptista.
Estabelecimentos de Ensino	Infantários; Jardins-de Infância; Núcleos de Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo e Instituições do Ensino Especial (STEE e o CREE), Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo de Santo António; Centro de Formação Profissional; Universidade da Madeira.
Estabelecimentos e serviços sociais e públicos	Estação Rádio da Madeira; Instituições Bancárias; Estação de Correios; Centro de Saúde; Clínicas Dentárias; Ginásios; Hospital Veterinário; Junta de Freguesia; Centro Cívico; Casa do Povo; Centro Comunitário; Casa de Saúde Psiquiátrica; Instalações da RTP/Madeira; Centro Internacional de Feiras e Congressos; Arquivo Regional da Madeira; Piscinas Olímpicas da Penteada; Instalações do S.C. Marítimo; Campo de futebol do Clube do Andorinha; Pavilhão dos Trabalhadores; Madeira Shopping; Restaurantes; Supermercados; Armazéns; Oficinas; Cabeleireiros; Padarias; Lojas de Pronto-a-Vestir.

Fonte: PEE da EB1/PE da Ladeira, 2019-2023.

A partir da listagem apresentada, pode-se concluir que a EB1/PE da Ladeira está localizada num meio rico, tanto a nível de estabelecimentos e serviços sociais e públicos, como a nível do património de interesse histórico e turístico, permitindo que haja uma maior facilidade no processo de envolvimento da escola com a comunidade.

6.1.2. Caraterização da escola

A EB1/PE da Ladeira foi construída em 2005 e inaugurada a 17 de janeiro de 2007. A sua construção veio possibilitar a fusão de cinco escolas, sendo elas “a EB1/PE da Ladeira (antiga), a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1 de Santo António (Madalenas), e mais recentemente, no ano letivo 2015/2016, a EB1/PE do Lombo dos Aguiares” (PEE da EB1/PE da Ladeira, 2019-2023, p. 11). A escola funciona em “regime de Escola a Tempo Inteiro (E.T.I.)” (PEE da EB1/PE da Ladeira, 2019-2023, p. 11), sendo que para além “das atividades de componente curricular, os alunos beneficiam também de atividades de complemento curricular, visando uma melhor formação académica e pessoal dos mesmos” (PEE da EB1/PE da Ladeira, 2019-2023, p. 11).

Figura 68

Edifício da EB1/PE da Ladeira.



Fonte: <https://tecnovia.pt/portfolio-posts/escola-da-ladeira-santo-antonio/>

Este estabelecimento, enquanto unidade organizacional, possui órgãos de administração e gestão que, segundo o PEE de 2019-2023, encontram-se organizados de acordo com a seguinte hierarquia: diretor, substituta legal, Conselho Escolar, Serviços Técnico-Pedagógicos e Serviços de Administração Escolar e Operacional.

Relativamente aos espaços físicos, a EB1/PE da Ladeira possui cinco pisos, com “espaços interiores e exteriores amplos, reunindo muitas das condições necessárias para o bom funcionamento da escola” (PEE da EB1/PE da Ladeira, 2019-2023, p. 11). Todos estes espaços estão identificados no seguinte quadro:

Quadro 50

Listagem dos espaços físicos da EB1/PE da Ladeira.

Piso 2	1 biblioteca; 2 arquivos/sótãos.
Piso 1	5 salas de aula; 1 sala de professores; 1 gabinete de direção; 2 casas de banho; 1 arrecadação.
Piso 0	3 salas de aula, 1 sala de apoio; 1 secretaria; 3 casas de banho; 1 refeitório; 1 cozinha; 2 arrecadações; 1 vestiário/balneário.
Piso -1	3 salas de EPE; 1 sala de aula; 2 gabinetes de apoio; 5 casas de banho; 3 arrecadações.
Piso -2	1 polivalente; 2 casas de banho; 3 balneários; 4 arrecadações; 1 campo de jogos no exterior.

Fonte: PEE da EB1/PE da Ladeira, 2019-2023.

Quanto ao PEE da EB1/PE da Ladeira, em vigor durante a PPIII, este tinha como tema “*Celebrar a Diversidade em Cooperação*” e propunha-se a “afirmar a Escola como espaço de cultura, de encontro e de difusão de diferentes saberes. Uma Escola Inclusiva, onde todos são desafiados a participar, crianças e adultos, para o bem comum” (PEE da EB1/PE da Ladeira, 2019-2023, p. 27). Para tal, foram definidos quatro eixos de ação, com os seus respetivos objetivos estratégicos, como se pode observar no próximo quadro:

Quadro 51

Eixos de ação e objetivos estratégicos do PEE 2019-2023 da EB1/PE da Ladeira.

Eixos	Objetivos Estratégicos
Eixo A: Aprendizagens e Sucesso Educativo	<ul style="list-style-type: none">- Elevar os níveis de sucesso dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática.- Garantir condições de equidade para que cada aluno tenha a resposta às suas necessidades.- Otimizar os resultados escolares de todas as disciplinas.- Promover o trabalho colaborativo entre pares.
Eixo B: Desenvolvimento de Competências Sociais e Relacionais	<ul style="list-style-type: none">- Diminuir os comportamentos menos assertivos nos diferentes contextos escolares.
Eixo C: Integração no meio local e global	<ul style="list-style-type: none">- Preservar as tradições e costumes.- Promover a abertura da escola ao meio.- Fomentar a participação dos Pais/Encarregados de Educação na vida escolar.- Melhorar os espaços escolares.
Eixo D Comunicação, Identidade e Cultura	<ul style="list-style-type: none">- Investir na educação científica e tecnológica equipando a escola com recursos tecnológicos e equipamentos de apoio à aprendizagem.- Promover momentos formativos aos docentes e não docentes nas áreas com impacto nos objetivos do PEE.

Fonte: PEE da EB1/PE da Ladeira, 2019-2023.

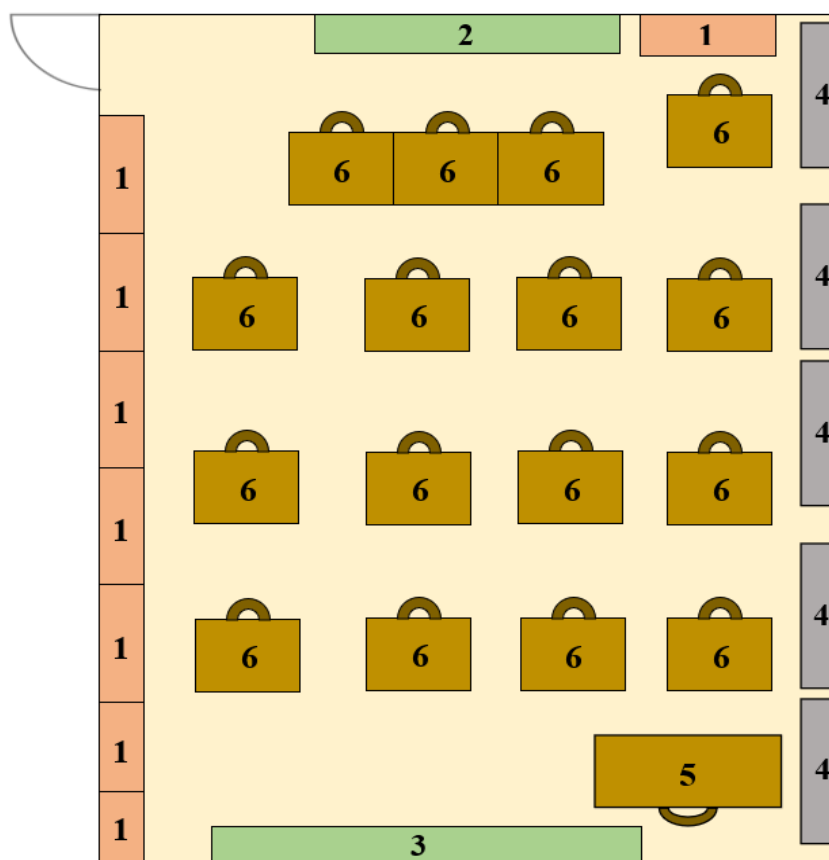
Tal como aconteceu nas outras PP, este PEE, em conjunto com outros instrumentos de planeamento curricular, constituiu-se como documento orientador da minha *praxis* ao longo da PPIII, permitindo que houvesse uma contextualização da ação educativa com o plano de ação da escola.

6.1.3. Caracterização da sala

A sala onde decorreu a PPIII fica situada no piso 0 da escola. É uma sala ampla e bem iluminada, que possui cinco janelas, dezasseis mesas e cadeiras destinadas aos alunos, uma secretária e cadeira para o docente titular, oito armários de apoio, dois quadros de ardósia, sendo que um deles é utilizado como placar. Toda esta composição está representada detalhadamente na seguinte planta da sala:

Figura 69

Planta da sala da turma do 3.º B.



Legenda:

- 1 – Armário de apoio
- 2 – Quadro de ardósia, utilizado como placar
- 3 – Quadro de ardósia
- 4 – Janela
- 5 – Mesa do professor
- 6 – Mesa do aluno

Com o decorrer da PPIII, a organização espacial da sala foi-se modificando conforme o tipo de atividades que foram sendo desenvolvidas, a fim de adaptar o espaço ao momento de aprendizagem.

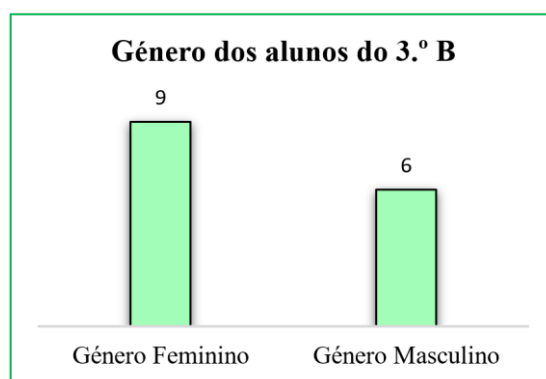
6.1.4. Caraterização da turma

A caraterização que se segue, sustentada na minha observação e no Plano Anual de Turma⁵ (PAT), pretende dar a conhecer os alunos, bem como as suas potencialidades e fragilidades, que serviram como ponto de partida para o desenvolvimento da minha *praxis*. Desta forma, primeiramente será apresentada uma caraterização mais geral e, seguidamente, uma caraterização mais específica acerca da aprendizagem dos alunos.

A turma do 3.º B era composta por quinze alunos, nove do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Gráfico 10

Género dos alunos do 3.º B.



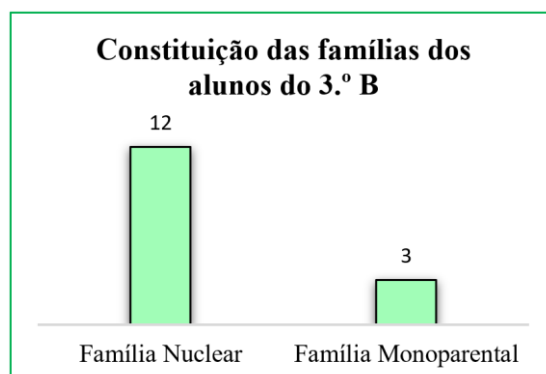
Fonte: PAT da turma do 3.º B, 2021-2022.

Em relação à constituição das famílias, todos os alunos viviam com os seus pais biológicos, sendo que doze possuíam famílias nucleares e três famílias monoparentais, por motivos de divórcio.

⁵ Nomenclatura utilizada pela escola, para nomear este instrumento de planeamento curricular.

Gráfico 11

Constituição das famílias dos alunos do 3.º B.

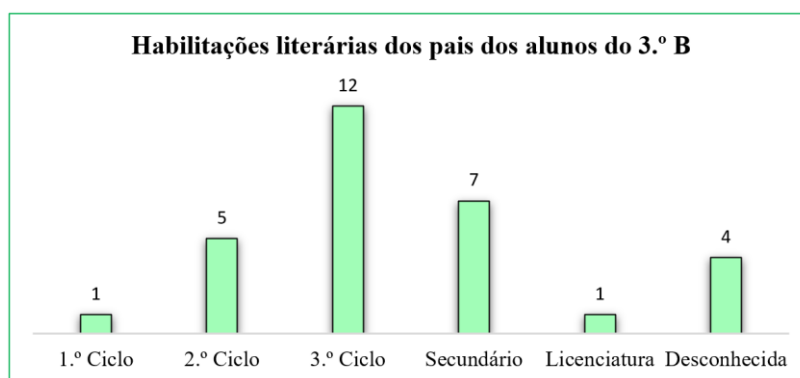


Fonte: PAT da turma do 3.º B, 2021-2022.

Quanto às habilitações literárias, “verifica-se que há uma percentagem significativa de pais pouco escolarizados” (PAT, 2021-2022, p. 5), sendo que a maioria das habilitações se situa no 2.º e 3.º ciclo.

Gráfico 12

Habilitações literárias dos pais dos alunos do 3.º B.

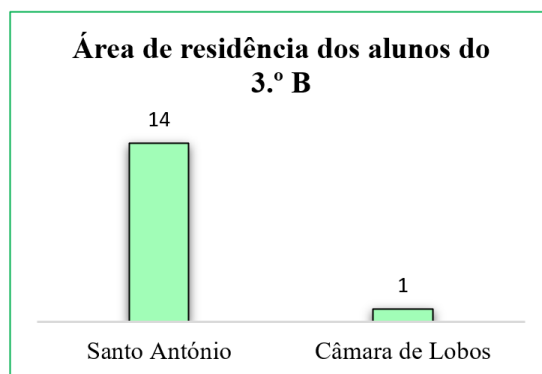


Fonte: PAT da turma do 3.º B, 2021-2022.

A nível da área residencial, os alunos do 3.º B eram, na sua maioria, provenientes da freguesia de Santo António, existindo apenas um aluno de Câmara de Lobos.

Gráfico 13

Área de residência dos alunos do 3.º B.



Fonte: PAT da turma do 3.º B, 2021-2022.

No que diz respeito à aprendizagem, a turma do 3.º B era uma turma participativa, motivada, empenhada, mas que possuía uma fraca convivialidade, pois surgiam, com alguma frequência, situações de conflito entre eles. À semelhança das outras PP, também na PPIII procurei identificar, com base na minha observação e no PAT, as potencialidades e as fragilidades da turma, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos e o desenvolvimento das suas competências, tanto sociais como pessoais. A nível das potencialidades, foram identificadas as seguintes:

Quadro 52

Potencialidades do 3.º B.

Potencialidades
<ul style="list-style-type: none">- Eram participativos, criativos, curiosos, empenhados e motivados;- Tinham um grande interesse pela área da Matemática;- Possuíam um grande interesse por jogos;- Demonstravam interesse por histórias infantis;- Mostravam gosto por atividades relacionadas com a Música e a Educação Física;- Interessavam-se pelos conteúdos de Estudo do Meio.

No que diz respeito às fragilidades, conseguiu-se identificar as seguintes:

Quadro 53

Fragilidades do 3.º B.

Fragilidades
<ul style="list-style-type: none">- Distraíam-se com facilidade;- Tinham dificuldades a nível da produção escrita;- Não existia um grande espírito de cooperação entre eles;- Apresentavam dificuldades em autocontrolar as suas emoções e, conseqüentemente, os seus comportamentos;- Não estavam habituados a trabalhar em grupo, devido à situação pandémica causada pela COVID-19.

É ainda de salientar que existiam cinco alunos com apoio pedagógico acrescido: “Cinco alunos beneficiam de apoio pedagógico acrescido, devido às dificuldades reveladas na aquisição e aplicação de conteúdos. Dois beneficiam de terapia da fala, na escola” (PAT, 2021-2022, p. 5). Desta forma, ao longo da PPIII, tive em conta as dificuldades de todos, mas em especial destes alunos, que foi sendo mediada através da diferenciação pedagógica.

6.1.5. Organização do tempo educativo

O tempo educativo da turma do 3.º B estava organizado segundo a matriz curricular-base, estipulada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, possuindo o seguinte horário das atividades curriculares:

Quadro 54

Horário das atividades curriculares do 3.º B.

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
13h30 às 14h30	Inglês	Música	Português	TIC	Português
14h30 às 15h00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português	Português	Português
15h00 às 16h00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português	Inglês	Português
16h00 às 16h30	Intervalo				
16h30 às 17h30	Português	Português	Educação Física	Matemática	Matemática
17h30 às 18h30	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

Fonte: PAT da turma do 3.º B, 2021-2022.

Estas componentes do currículo foram trabalhadas em regime de monodocência, exceto a componente de Inglês, TIC, Música e Educação Física, que foram lecionadas por outros docentes. Apesar das componentes estarem organizadas de acordo com o horário apresentado, sempre que houve necessidade existiram alterações, a nível das componentes de Português, Matemática e Estudo do Meio, com o intuito de potenciar a interdisciplinaridade e a visão holística do conhecimento.

6.2. A Investigação-Ação enquanto estratégia pedagógica para o sucesso escolar

A PPIII, à semelhança da PPI e da PPII, foi também sustentada numa metodologia de IA, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos, orientada pela seguinte questão de IA:

***“Como promover uma boa convivialidade
na turma do 3.º B?”***

Esta questão procurou utilizar este tipo de investigação qualitativa, para esbater uma das grandes fragilidades da turma (Quadro 53): o fraco espírito de cooperação e a dificuldade em autocontrolar as suas emoções, fazendo com que muitas vezes recorressem à violência para gerir os conflitos. Deste modo, foram definidas estratégias

de intervenção que procuraram atenuar esta dificuldade promovendo uma boa convivialidade, por meio da promoção da cooperação e do desenvolvimento da aprendizagem socioemocional. Para tal, foi realizada uma recolha e análise dos dados por meio de técnicas (observação participante) e instrumentos (diários de bordo). A implementação destas estratégias, por meio da IA, ocorreu por fases, observáveis no seguinte cronograma:

Quadro 55

Cronograma das fases de IA na PPIII.

Cronograma				
Fases	Procedimentos	Duração		
		Outubro	Novembro	Dezembro
Planear	Observação			
	Identificação da problemática			
	Formulação da questão de investigação			
	Definição das estratégias de intervenção e das atividades			
Agir	Recolha de dados			
	Implementação das estratégias de intervenção e das atividades			
	Pesquisa Bibliográfica			
Refletir	Análise dos dados			

Em seguida segue o enquadramento do problema e a apresentação das estratégias de intervenção que foram implementadas.

6.2.1. Enquadramento do Problema

Com o decorrer da PPIII, fui-me apercebendo que não existia uma grande convivialidade entre os alunos do 3.º B, pois estes possuíam muitos conflitos uns com os outros, que ocorriam, essencialmente, durante os intervalos, no recreio da escola. Perante esta constatação, considerei que a minha questão de IA teria, inevitavelmente, de estar incidida sobre esta problemática, isto porque, os conflitos afetavam as relações afetivas dos alunos, mas também o ambiente educativo da sala de aula e, conseqüentemente, o

processo de ensino-aprendizagem. Os alunos possuíam pouco espírito de interajuda e de cooperação e tinham dificuldades em saber regular as suas emoções e os seus comportamentos (Quadro 53), que muitas vezes, perante emoções como a raiva e a fúria, recorriam a comportamentos agressivos para solucionar o conflito. Como estas situações ocorriam, maioritariamente, nos intervalos, o regresso à aula envolvia a resolução destas mesmas situações, pois, muitas vezes, os alunos chegavam à sala magoados e nervosos, daí que o ambiente da sala de aula acabasse por ficar, ele também, afetado por estas situações.

Neste sentido, esta questão de IA foi formulada, sustentando-se na minha observação, mas também na observação da professora cooperante, que através do PAT (2021-2022) realçou que algumas das fragilidades da turma eram a atenção e concentração, a impulsividade e o seu comportamento. Para além disso, através desta questão, foi possível desenvolver estratégias de intervenção que foram ao encontro do tema do PEE da escola: “*Celebrar a Diversidade em Cooperação*”, nomeadamente, do Eixo B: “*Desenvolvimento de competências sociais e relacionais*” (Quadro 51).

Deste modo, após identificar a problemática e definir a questão de IA, foi necessário, efetuar uma pesquisa, em autores de referência, acerca dos comportamentos agressivos e da convivialidade, a fim de perceber qual seria a melhor forma de agir. Com esta pesquisa, compreendi que a forma de atenuar esta problemática passaria por promover a cooperação e desenvolver a aprendizagem socioemocional, para que os alunos adquirissem competências que lhes permitissem autorregular as suas emoções e, conseqüentemente, os seus comportamentos. Tudo isto, perspetivando a criação de uma boa convivialidade na turma e de um ambiente de sala de aula mais agradável para todos.

Um comportamento agressivo pode ser definido como um comportamento que “envolve uma expressão emocionalmente inadequada entre dois indivíduos ou grupos” (Matos, 1997, p. 51). Na maioria dos casos, estes comportamentos agressivos recorrem à agressão, que é uma “ação ou os conflitos com um outro, magoando ou pretendendo magoar: normalmente usado em relação à violência física” (Oatley & Jenkins, 2002, p. 441). Em contexto escolar, a “agressão e o controlo inadequado dos impulsos são os principais obstáculos que se colocam à resolução eficaz de problemas e à construção bem-sucedida de amizades na infância” (Webster-Stratton, 2018, p. 261), daí que seja crucial que a ação do docente incida neste tipo de problemáticas, a fim de capacitar os alunos

para a resolução pacífica dos problemas. No caso desta turma, a prática destes comportamentos agressivos ocorria, essencialmente, no recreio da escola, muito provavelmente, pelo facto do recreio assumir-se “como um dos focos principais de interacção da criança com os pares” (Pereira, 2008, p. 2). O recreio é um espaço crucial da escola, pois “as crianças passam uma parte considerável do tempo escolar nos recreios e também é neles que, normalmente, desenvolvem actividades que visam o desenvolvimento motor e a socialização” (Pereira, 2008, p. 2). Assim, os alunos no recreio “podem gerir os seus tempos livres. Esta capacidade de “autogestão” é utilizada no sentido do seu bem-estar e do prazer, mas também pode visar as lutas, as agressões e a violência” (Pereira, 2008, p. 1). Desta forma, é fundamental esbater as situações de conflito no recreio e fazer com que os alunos aprendam a regular o seu comportamento, para que assim este espaço seja um espaço de desenvolvimento e socialização e não de agressão. Para que tal aconteça, é necessário potenciar uma boa convivialidade e ter consciência de que possuir a “crença de que o menino é agressivo, sempre foi agressivo na família e na escola e nada há a fazer, não ajuda em nada os pais e os professores a esforçarem-se” (Pereira, 2008, p. 11).

A convivialidade pode ser definida, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, como sendo a “capacidade de uma sociedade em favorecer a tolerância e as trocas recíprocas das pessoas e dos grupos que a compõem”⁶. Esta capacidade pode ser promovida por meio do desenvolvimento da competência social e da competência emocional, pois a “cognição e a emoção influenciam-se mutuamente. Emoção, cognição e comportamento caminham na mesma via, por vezes como forças sinérgicas, outras vezes opostas” (Leitão, 2018, p. 58). Por um lado, a competência social é a “capacidade de estabelecer relações interpessoais e empatia – o que significa estar “dentro da emoção” ou “junto com a emoção”. É a capacidade de ler as emoções dos outros, uma aptidão inata, condutora do comportamento pró social” (Leitão, 2018, p. 61), e, deste modo, “inclui a flexibilidade adaptativa em diferentes contextos sociais, a capacidade cooperativa, a leitura de pistas sociais e a medição das próprias necessidades e das necessidades dos outros” (Leitão, 2018, p. 61). Por outro lado, a competência emocional pode ser entendida como “a capacidade de identificar e nomear as próprias emoções” (Leitão, 2018, p. 62), que capacita o indivíduo tornando-o “capaz de “ler” as dos outros,

⁶ Definição consultada através do link: <https://dicionario.priberam.org/convivialidade>.

ter a capacidade de se pôr no lugar deles e compreender o que sentem” (Leitão, 2018, p. 62). Desta forma, para desenvolver a aprendizagem socioemocional, ou seja, para aprender a associar “as emoções e os relacionamentos próximos com outros” (Oatley & Jenkins, 2002, p. 447), é necessário perceber o que são as emoções, saber nomeá-las e compreender o processo emocional e o modo como podem ser autorreguladas.

Uma emoção pode ser considerada como um “estado normalmente causado por um evento de importância para o sujeito” (Oatley & Jenkins, 2002, p. 443). É uma resposta a “estímulos ou situações que afetam fortemente uma pessoa” (Webster-Stratton, 2018, p. 262). As emoções “são a nossa primeira linguagem” (Oatley & Jenkins, 2002, p. 196), pois “fornecem os padrões de contorno que relacionam as pessoas umas com as outras” (Oatley & Jenkins, 2002, p. 115), daí que seja fundamental conhecer e nomear as várias emoções, isto porque, “é no momento em que lhes damos um nome que estamos a fazer uso da nossa razão e a sair, pouco a pouco, do mundo das emoções, para depois as gerirmos” (Dias, 2015, p. 89). Para tal, é preciso perceber o processo emocional das próprias emoções, pois estas “não acontecem todas ao mesmo tempo. São normalmente causadas, em seguida passam por um processo, depois têm consequências” (Oatley & Jenkins, 2002, p. 126). Através do entendimento deste processo, torna-se mais fácil proceder à regulação emocional, ou seja, à “capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais [...] às situações que ocorrem” (Webster-Stratton, 2018, p. 262). Esta regulação é “uma aquisição do desenvolvimento que não está presente à nascença, isto é, tem de ser aprendida” (Webster-Stratton, 2018, p. 263). Por este motivo antes dos alunos aprenderem a resolver situações de conflito “precisam de ser capazes de reconhecer e de controlar as suas próprias respostas emocionais” (Webster-Stratton, 2018, p. 262). Promover a competência socioemocional é “ensinar competências que lhes permitam tomar boas decisões quando estão perturbados” (Siegel & Bryson, 2021, p. 75). Adquirir estas competências permitirá adquirir inteligência emocional: “mais do que saber e deter conhecimento, o importante é saber relacionar essas informações e tomar as melhores decisões, fazendo as melhores interpretações. É isto que torna tudo muito mais interessante. E isso é ser-se emocionalmente inteligente” (Dias, 2015, p. 87).

A aquisição destas competências passa, inevitavelmente, pela promoção da cooperação, pois cooperar é “actuar junto, de forma cooperada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja, pelo prazer de repartir actividades ou

para obter benefícios mútuos” (Argyle, 1991, como citado em Lopes & Silva, 2009, p. 3). Deste modo, a promoção da cooperação, que neste caso ocorreu por meio da Aprendizagem Cooperativa, constitui uma “alternativa válida à competição e ao individualismo” (Lopes & Silva, 2009, p. X). Assim, as “atividades cooperativas cuidadosamente planejadas, em que a tônica é posta no desempenho do grupo, criam uma dependência positiva mútua entre os membros do grupo” (Webster-Stratton, 2018, p. 246).

Em suma, reconhecendo a importância da aprendizagem socioemocional e do espírito cooperativo para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, torna-se crucial “prevenir a rejeição e a exclusão dos pares e promover competências sociais eficazes e amizades positivas para todas as crianças” (Webster-Stratton, 2018, p. 240). Esta prevenção e promoção são concretizáveis através da aprendizagem de “estratégias de resolução de problemas e competências de comunicação, ajudando-as a ler as situações sociais com mais precisão” (Webster-Stratton, 2018, p. 261-262), promovendo assim uma boa convivialidade.

6.2.2. Estratégias de Intervenção

A minha questão de IA foi implementada tendo por base duas estratégias de intervenção:

- Estratégia 1: Desenvolver a aprendizagem socioemocional.
- Estratégia 2: Promover o espírito cooperativo.

A Estratégia 1, intitulada “Desenvolver a aprendizagem socioemocional”, visou recorrer à literatura infantil, que era um dos campos de interesse dos alunos (Quadro 52) para proporcionar momentos de diálogo sobre a amizade, as emoções e a resolução de conflitos, a fim de esbater as fragilidades dos alunos, a nível da cooperação e do autocontrolo (Quadro 53). Para tal, foram concretizadas várias leituras através da dinamização do momento da “*Leitura Gratuita*”.

Quadro 56

Atividades da Estratégia 1: Desenvolver a aprendizagem socioemocional

Momento da “*Leitura Gratuita*”

No âmbito desta estratégia, houve a concretização da “*Leitura Gratuita*”, que tal como já foi explicado no Capítulo 5, consistia numa leitura diária de um livro infantil, intencionalmente escolhido, que neste caso, visava a promoção de uma boa convivialidade, por meio da aprendizagem socioemocional.

Figura 70

Momento da “Leitura Gratuita”.



Por meio dos diálogos realizados após cada leitura, foi possível debater sobre as emoções, debater estratégias para autorregulá-las e falar sobre a importância da amizade, pois através “da construção bem-sucedida de amizades, [...] as crianças aprendem competências sociais como a cooperação, a partilha e a gestão de conflitos” (Webster-Stratton, 2018, p. 239). Desta forma, este momento foi crucial para esbater a problemática identificada, isto porque, a “capacidade para falar sobre as emoções não só ajuda as crianças a regularem as suas emoções negativas, mas também lhes dá mais poder para exprimirem afeto e preocupação, para pedirem e receberem” (Webster-Stratton, 2018, p. 267).

A Estratégia 2, intitulada “Promover o espírito cooperativo”, visou fortalecer as relações entre os alunos, por meio da dinamização de jogos e de trabalhos em grupo, potenciando a competência social, mas também o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta estratégia permitiu tornar a aprendizagem mais significativa para todos. Deste modo, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

Quadro 57

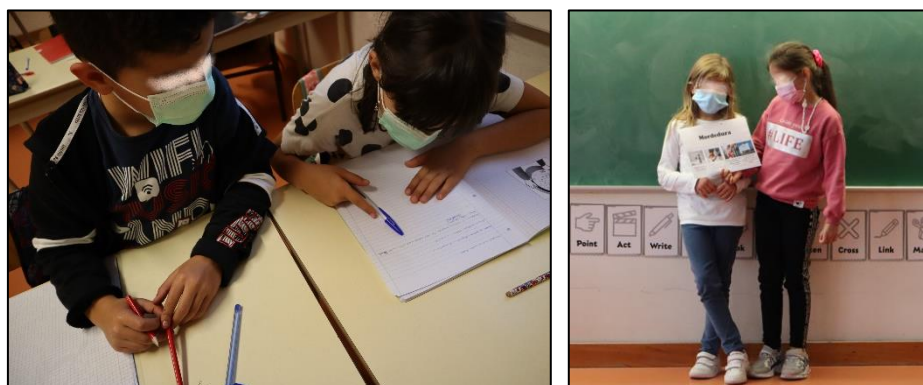
Atividades da Estratégia 2 da Questão de IA da PPIII.

Atividades da Estratégia 2: Promover o espírito cooperativo	
Trabalho em Grupo	Jogos

O trabalho em grupo, sendo distinto do trabalho de grupo (Ver Capítulo 2), foi desenvolvido para melhorar as competências sociais e as aprendizagens dos alunos, uma vez que estes não tinham um grande espírito de cooperação e interajuda e não estavam habituados a este tipo de trabalho, devido à situação pandémica causada pela COVID-19 (Quadro 53). Deste modo, foram desenvolvidas atividades que envolveram a formação de grupos formais, selecionados por mim, mas também, em algumas situações, por eles, a fim de experienciarem as várias potencialidades da Aprendizagem Cooperativa. Para além disso, esta estratégia também veio auxiliar os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, uma vez que a “aprendizagem Cooperativa ajuda os alunos com NEE a desenvolver competências sociais, proporcionando-lhes oportunidades de participar com colegas sem NEE, recebendo a atenção positiva de colegas e professores” (Silva et al., 2018, p. 49).

Figura 71

Atividades de trabalho em grupo.



O jogo, enquanto potenciador de atividades lúdicas, foi estrategicamente utilizado para aumentar o espírito cooperativo e diminuir o espírito competitivo e individualista, uma vez que os jogos dinamizados tinham sempre explícita a vertente da cooperação para atingir os objetivos pretendidos no jogo. Esta estratégia funcionou muito bem, muito graças ao facto de uma das grandes potencialidades da turma ser o interesse pelos jogos (Quadro 52), o que fez com que estivessem motivados, interessados e dispostos a cooperar uns com os outros, sendo este o objetivo central.

Figura 72

Atividades lúdicas.



De um modo geral, estas estratégias foram bem aceites e conseguiram, na minha opinião, alcançar o sucesso pretendido, pois houve um aumento das interações entre eles, que permitiu aprenderem a trabalhar com diferentes colegas e perspetivar a cooperação e a interajuda como a solução para uma boa convivialidade. Apesar de tudo, continuaram a existir algumas situações de conflito, porém demonstravam estar mais conscientes acerca das várias emoções e das estratégias a adotar para as regular e isso foi visível nas últimas semanas da PPIII, onde houve a demonstração de afeto durante uma atividade de troca de postais.

Figura 73

Troca de afetos.



Para além disso a nível das ACPA, foi possível fomentar as seguintes:

Quadro 58

ACPA desenvolvidas na questão de IA da PPIII.

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos				
Linguagens e textos	Informação e comunicação	Raciocínio e resolução de problemas	Pensamento crítico e pensamento criativo	Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Bem-estar, saúde e ambiente	Sensibilidade estética e artística	Saber científico, técnico e tecnológico	Consciência e domínio do corpo

6.3. Momentos de Aprendizagem

Com o decorrer da PPIII foram promovidos vários momentos de aprendizagem, que estiveram de acordo com a planificação semanal proposta pela docente cooperante e com os interesses e gostos dos alunos. É de realçar que esta PP esteve inteiramente relacionada com a obra “*A Arca do Tesouro*” de Alice Vieira e João Fazenda. Esta obra, fazendo parte da lista de obras obrigatórias para o 3.º ano do Domínio de Educação Literária, foi abordada e lida na íntegra, permitindo que fosse o mote para espoletar os vários conteúdos lecionados ao longo das aulas, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem

estivesse contextualizado e fosse significativo para todos. Todos estes momentos estão explanados nas minhas planificações e nos meus diários de bordo, sendo que em seguida destacarei três dos vários momentos de aprendizagem.

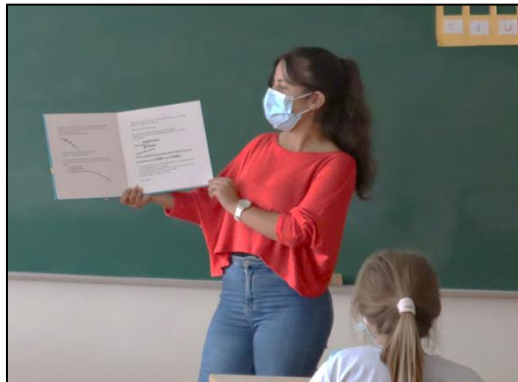
6.3.1. “Os batimentos do meu coração”

O momento “*Os batimentos do meu coração*” foi desenvolvido de 25 a 27 de outubro de 2021, ou seja, na minha terceira semana de estágio da PPIII. Tinha subjacente conteúdos programáticos como: o sistema circulatório, as unidades de tempo e a ortografia r / rr. A dinamização deste momento de aprendizagem ocorreu em três fases.

Numa primeira fase, foi realizada a leitura de uma parte da obra “*A Arca do Tesouro*” de Alice Vieira e João Fazenda. A leitura desta obra foi feita, como já referi, na íntegra, porém repartida pelas várias semanas de intervenção. Na leitura desta semana foi destacada a expressão “coração de inverno”, servindo de mote para abordar a ortografia r / rr, mas também para introduzir o tema do sistema circulatório.

Figura 74

Leitura da obra “A Arca do Tesouro” de Alice Vieira e João Fazenda.



Neste sentido, primeiramente, dialogamos sobre a expressão e o seu significado no contexto da obra e, seguidamente, os alunos foram desafiados a desenhar como achavam que era o formato deste órgão e a escrever, pela TAF Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída, qual era, na sua opinião, a principal função do coração.

Figura 75

Desenhos e respostas dadas pelos alunos no Bilhete à Entrada.



Aluno	Bilhete à Entrada
A1	"Para circular o sangue para as veias"
A2	"Eu acho que a principal função do coração é ele bater para os humanos viverem"
A3	"não sei"
A4	"para eu respirar"
A5	"não sei"
A6	"não sei"
A7	"não sei"
A8	"não sei"
A9	"sangue"
A10	"não sei"
A11	"não sei"
A12	"não sei"
A13	"manter o ar e o sangue a circular"
A14	"veias"
A15	"para trabalhar o corpo"

Numa segunda fase, partindo dos desenhos e das respostas dadas pelos alunos, foi possível dialogar e descobrir mais coisas sobre o sistema circulatório, sendo que os seus desenhos foram debatidos tendo em conta um molde, construído por mim, com o formato real do órgão.

Figura 76

Molde do órgão do coração.

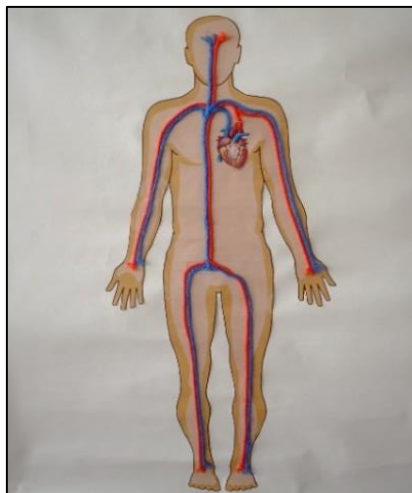


Ao observarem o molde, os alunos ficaram muito surpreendidos, pois apesar de alguns saberem que tinha uma forma arredondada, a maioria não tinha noção do seu formato real. Para que a compreensão do sistema circulatório fosse bem-sucedida, os alunos, em primeiro lugar, visualizaram um vídeo intitulado "O Troll Explica - Sistema Circulatório", para que se fossem familiarizando com alguns conceitos, como sangue, venoso, arterial, circulação, entre outros. Em segundo lugar, exploraram um cartaz com

uma figura humana, a que deram o nome de “Diogo” e que acompanhou a turma ao longo do estudo dos restantes sistemas do corpo humano, que continha a esquematização da grande circulação.

Figura 77

Cartaz da grande circulação.



Esta figura pretendeu mostrar a grande circulação e fazer a distinção entre o sangue arterial (lã vermelha), rico em oxigénio, e o sangue venoso (lã azul), rico em dióxido de carbono. Os alunos gostaram muito deste cartaz e com a atribuição do nome criou-se uma ligação mais próxima com o mesmo, no entanto, teria sido ainda mais significativo se tivessem sido os alunos a colar os fios de lã, porém devido ao tempo não foi possível fazê-lo, sendo um dos aspetos a melhorar numa futura atividade deste género. Após a exploração deste cartaz, foi realizada, em terceiro lugar, uma exploração da pequena circulação através do molde apresentado inicialmente. Este molde possuía uns tubos com sacos (utilizei algálias, para conseguir o efeito desejado) que permitiu que os alunos vissem o trajeto do sangue durante a pequena circulação. Para tal, foi utilizada água com corante vermelho (para simbolizar o sangue), uma seringa (para injetar o “sangue” no coração) e dois vasos, um com a imagem dos pulmões (para onde ia o sangue venoso) e outro com a imagem do corpo humano (para onde ia o sangue arterial). Assim, através da experimentação do molde, era pretendido que os alunos observassem a saída do sangue pela artéria aorta e o regresso do sangue venoso que chega aos pulmões pela artéria pulmonar.

Figura 78

Exploração do molde do órgão do coração.



Com tudo isto, os alunos conseguiram perceber a grande e a pequena circulação e entender a função do sistema circulatório. Esta aprendizagem foi perceptível pelas respostas dadas no Bilhete à Saída, demonstrando evolução comparativamente às respostas dadas no Bilhete à Entrada.

Figura 79

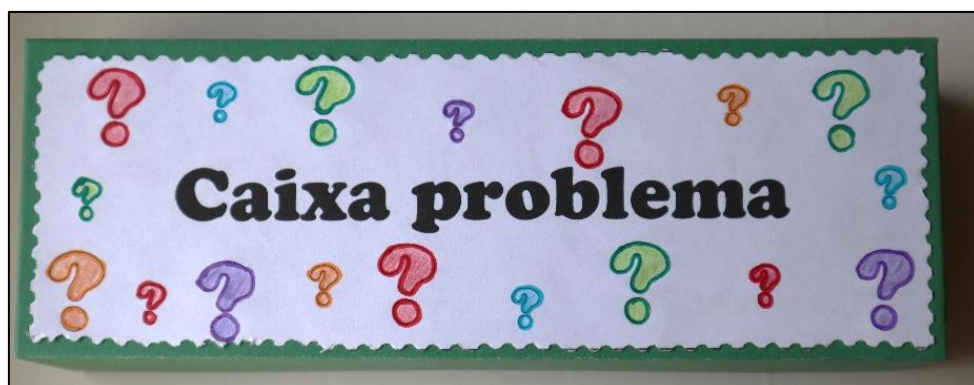
Respostas dadas pelos alunos no Bilhete à Saída.

Aluno	Bilhete à Saída
A1	<i>“Para circular o sangue”</i>
A2	<i>“É o sangue circular”</i>
A3	<i>“Rodopia o sangue ao corpo”</i>
A4	<i>“É o sangue”</i>
A5	<i>“É para circular o sangue”</i>
A6	<i>“para circular o sangue”</i>
A7	<i>“O sangue circula pelo coração”</i>
A8	<i>“Fazer o sangue a funcionar”</i>
A9	<i>“Circula o sangue”</i>
A10	<i>“O sangue circula”</i>
A11	<i>“O principal do coração é que circula o sangue”</i>
A12	<i>“veias e sangue”</i>
A13	<i>“faz circular o sangue”</i>
A14	<i>“Enviar o sangue para o corpo todo”</i>
A15	<i>“Que circule o sangue”</i>

Numa terceira fase, o sistema circulatório foi utilizado para introduzir o estudo das unidades do tempo. Para tal, foi apresentada a seguinte questão problema: *“Será que o número de batimentos do coração é sempre o mesmo?”*, que veio de dentro da caixa problema da turma. Esta caixa foi utilizada, ao longo da PPIII, para gerar algum mistério em torno dos desafios, para que assim a curiosidade dos alunos fosse estimulada e estivessem mais motivados para solucionarem os desafios.

Figura 80

Caixa problema da turma.



Esta questão pretendia desafiar os alunos a descobrir quantas vezes o seu coração bate num minuto, num quarto de hora, em meia hora e numa hora. Para tal era necessário descobrirem quantos segundos tinha um minuto, o que era um quarto de hora, o que era meia hora e quantos minutos tinha uma hora. Foi explicado que cada um iria medir o batimento do seu coração em repouso e após uma exercitação corporal, durante um minuto, registando-o na ficha. Este minuto foi medido através de um cronómetro. A exercitação corporal foi feita através da coreografia da música “*Era uma vez um coração*” de Maria Vasconcelos. A utilização desta música permitiu a tal exercitação do corpo, mas também disponibilizar uma fonte de informação, pois a sua letra explicava detalhadamente o sistema circulatório.

Figura 81

Medição da pulsação.



Após a medição da pulsação em repouso e em exercitação corporal, os alunos descobriram o número de batimentos num quarto de hora, em meia hora e numa hora, através de cálculos, recorrendo à adição e à multiplicação. Esta parte foi deixada ao critério dos alunos, a fim de cada um recorrer à estratégia que achasse mais pertinente. Assim, através da questão problema foi possível trabalhar as várias unidades de tempo e

desenvolver o cálculo mental e as estratégias de cálculo. Durante esta atividade, foi visível o fascínio dos alunos por estarem a conseguir sentir o seu próprio coração e o entusiasmo em descobrir o número de batimentos. O facto de parte da atividade ser feita por meio de uma música e da dança e o desafio ser relacionado com a Matemática suscitou ainda mais o interesse de todos, pois o gosto pela Música e pela Matemática são duas potencialidades da turma (Quadro 52).

Relativamente às AE, este momento de aprendizagem permitiu desenvolver os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes:

Quadro 59

Aprendizagens potenciadas.

Conhecimentos, capacidades e atitudes das AE	
Português	<p>“Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia” (DGE, 2018f, p. 6)</p> <p>“Ouvir obras literárias” (DGE, 2018f, p. 9)</p> <p>“Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas e lidas” (DGE, 2018f, p. 9)</p>
Matemática	<p>“Reconhecer e aplicar etapas do processo de resolução de problemas” (DGE, 2021, p. 13)</p> <p>“Formular e testar conjecturas/generalizações, a partir da identificação de regularidades comuns a objetos em estudo” (DGE, 2021, p. 13)</p> <p>“Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito” (DGE, 2021, p. 18)</p> <p>“Relacionar horas, minutos e segundos” (DGE, 2021, p. 47)</p> <p>“Estimar o tempo de duração de acontecimentos e explicar as razões da sua estimativa” (DGE, 2021, p. 47)</p> <p>“Resolver problemas que envolvam o tempo, em diversos contextos, e comparar criticamente diferentes estratégias de resolução” (DGE, 2021, p. 47)</p>
Estudo do Meio	<p>“Descrever, de forma simplificada, e com recurso a representações, os sistemas [...] reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos” (DGE, 2018h, p. 7)</p>
Expressão Artística – Música	<p>“Explorar fontes sonoras diversas [...] de forma a conhecê-las como potencial musical” (DGE, 2018e, p. 7)</p> <p>“Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais referenciados” (DGE, 2018e, p. 8)</p>
Domínio da CD	
Saúde	

No que diz respeito às ACPA, foram desenvolvidas as seguintes:

Quadro 60

ACPA desenvolvidas.

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos				
Linguagens e textos	Informação e comunicação	Raciocínio e resolução de problemas	Pensamento crítico e pensamento criativo	Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Bem-estar, saúde e ambiente	Sensibilidade estética e artística	Saber científico, técnico e tecnológico	Consciência e domínio do corpo

6.3.2. “À descoberta do Sistema Urinário”

O momento “À descoberta do Sistema Urinário” foi desenvolvido de 8 a 10 de novembro de 2021, ou seja, na minha quinta semana de estágio da PPIII. Tinha implícito conteúdos programáticos, como o sistema urinário, o texto informativo, as palavras variáveis e invariáveis e os arredondamentos à dezena, à centena e ao milhar. Este momento de aprendizagem foi concretizado a partir de três etapas.

Numa primeira etapa, o momento foi introduzido a partir da leitura de parte da obra “A Arca do Tesouro” de Alice Vieira e João Fazenda. A parte lida da história abordava a correria da vida quotidiana, referindo que a Maria, personagem principal da obra, era obrigada a fazer tudo à pressa, o que a deixava exausta e desanimada. Neste contexto, os alunos foram desafiados, por meio de uma chuva de ideias, a identificar uma coisa que costumavam fazer à pressa. Cada aluno pensou nessa tal situação e teve a oportunidade de a escrever numa cartolina, que foi preenchida com as repostas de todos os alunos.

Figura 82

Chuva de ideias.

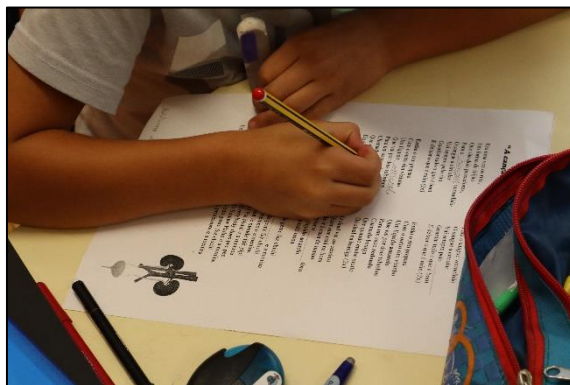


Esta chuva de ideias permitiu o debate e a partilha, bem como introduzir o tema do sistema urinário, pois uma coisa que por vezes é feita à pressa é o próprio ato de urinar, uma vez que quando a bexiga fica cheia ficamos aflitos para ir à casa de banho.

Numa segunda etapa, após o tema ser introduzido, foi iniciada a exploração ao sistema urinário através de uma música sobre o sistema em questão, intitulada “A *canção do chichi*” de Maria de Vasconcelos. A turma ficou muito entusiasmada com a canção, pelo que foi fácil cativar a atenção de todos. Para além disso, como a música abordava os vários órgãos do sistema e descrevia o seu funcionamento, foi realizada uma atividade de compreensão oral. Esta atividade consistia na entrega de uma folha com a letra da canção, com espaços em branco, para que cada um estivesse atento, a fim de completar a letra. Para esta atividade, existiram dois tipos de folhas, uma com os espaços em branco e outra com os espaços em branco, mas com as palavras para completar, num quadro em baixo. Estas duas fichas foram realizadas, tendo em consideração a diferenciação pedagógica que alguns alunos necessitavam. O facto de os alunos terem um interesse pela Música (Quadro 52) permitiu que estivessem motivados e compreendessem, de uma forma inicial, o funcionamento do sistema. Para além disso, a partir do preenchimento da letra, foram destacadas algumas palavras que permitiram debater a questão das palavras variáveis e invariáveis, permitindo que os vários conteúdos estivessem articulados entre si.

Figura 83

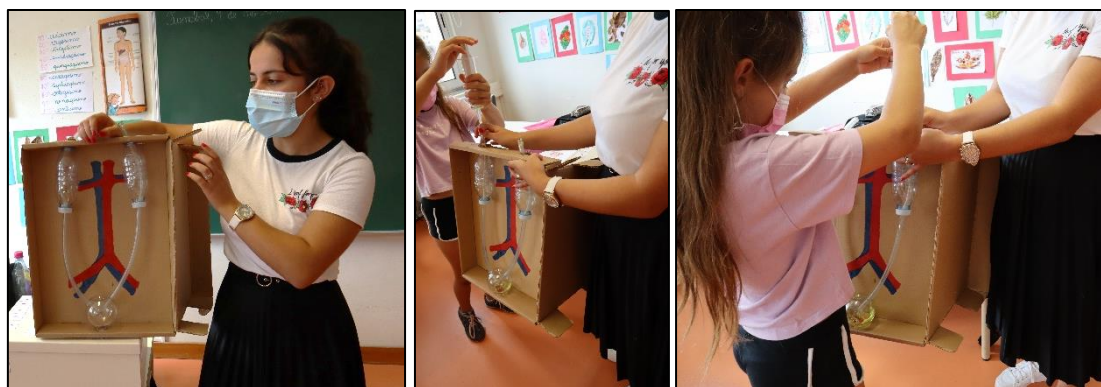
Atividade de compreensão oral.



Após esta atividade, a exploração ao sistema urinário foi aprofundada através da demonstração de uma maquete e da realização de uma atividade experimental. A maquete veio permitir tornar o conhecimento abstrato mais concreto, pois os alunos conseguiram perceber melhor o trajeto do sangue até aos rins e a formação da urina e o seu percurso até à bexiga através da demonstração e da experimentação realizada com a maquete, que permitia inserir líquido e analisar o seu percurso, percebendo melhor o modo de funcionamento do sistema urinário e as principais funções de cada órgão.

Figura 84

Exploração da maquete do sistema urinário.

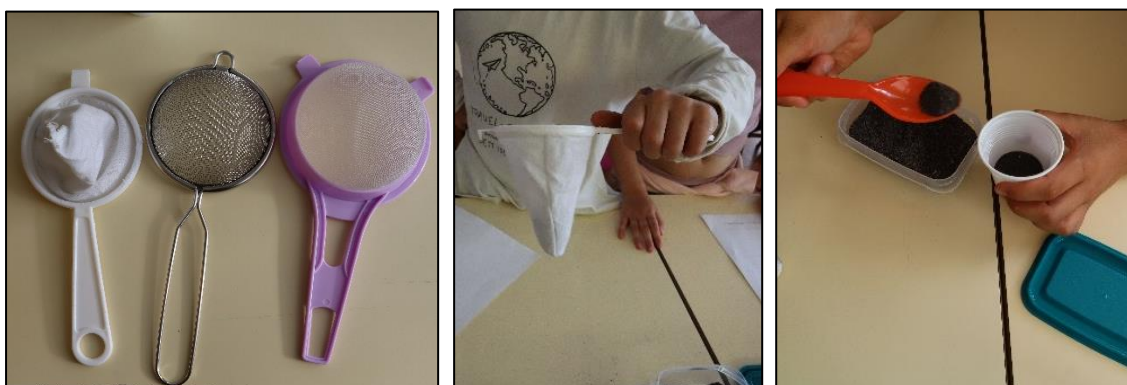


A atividade experimental, a par com a maquete, possibilitou ainda tornar concretos alguns conceitos, nomeadamente, a questão da filtração do sangue nos rins. Para tal, foi desenvolvida a experiência intitulada “*Como é que o sangue é filtrado pelos rins?*”. Esta foi concretizada através de trabalho em grupo, em que os grupos, formados por mim, interagiram e cooperaram entre si tendo em vista a aquisição de conhecimentos. Desta forma, este trabalho em grupo foi dinamizado segundo o pressuposto de que os “alunos trabalham juntos com dois objetivos fundamentais: cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo, e cooperar para

aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários” (Silva et al., 2018, p. 15). A atividade experimental consistia em filtrar areia com três coadores diferentes, um com furos grandes, outro com furos pequenos e outro com furos muito pequenos, sendo que a areia representava o sangue e os coadores os rins, a fim de exemplificar o modo como o sangue é filtrado pelos rins. Deste modo, a utilização dos três coadores pretendia que, em grupo, analisassem qual coador filtrava melhor, relacionando esse aspeto com a dimensão dos furos. Esta descoberta foi feita por cada grupo, sendo que decidiram e distribuíram o que é que cada um iria fazer, ou seja, qual seria o seu papel nesta atividade. Além disso, foi distribuído um protocolo que continha os materiais necessários, o procedimento da atividade e um espaço por preencher dedicado à previsão dos alunos, ao desenho de montagem, ao registo das observações realizadas e ao registo das suas conclusões.

Figura 85

Atividade experimental: “Como é que o sangue é filtrado pelos rins?”.



Conhecendo as potencialidades da Aprendizagem Cooperativa, era crucial implementar este tipo de atividade na turma, tanto para melhorar o processo de aprendizagem, como para aumentar a convivalidade entre eles, pois a “aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). No final da atividade, todo o conhecimento acerca do sistema urinário foi explanado por meio da realização de um texto informativo, que permitiu fomentar uma das grandes fragilidades da turma: a produção textual (Quadro 53).

Numa terceira etapa, relembando a parte lida da obra “A Arca do tesouro” e o facto da Maria, personagem principal da obra, fazer tudo à pressa, foi apresentado um desafio

intitulado “A Maria quer comprar um presente à pressa”, que veio de dentro da caixa problema da turma, o que possibilitou despertar a curiosidade da turma para este momento. Este desafio visava introduzir o conteúdo dos arredondamentos e retratava uma situação real, para que os alunos percebessem que os arredondamentos estão presentes na vida quotidiana, daí a importância de os saber fazer.

Figura 86

Desafio “A Maria quer comprar um presente à pressa”.

A Maria quer comprar um presente à pressa

A mãe da Maria faz anos e a sua festa de aniversário será às 20h00. A Maria passou a semana toda sem saber o que havia de lhe comprar. Faltava apenas uma hora para a festa, quando a Maria se lembrou que poderia comprar uma flor. Já não havia muito tempo, por isso ela tinha de ser rápida e comprar o presente à pressa.

Antes de sair de casa, lembrou-se que precisava de levar dinheiro. A flor custa 1,99 €, mas no seu mealheiro a Maria só tem uma moeda de 1 € e uma moeda de 2 €. Ajuda a Maria a descobrir se tem dinheiro suficiente e que dinheiro deve levar.

De uma forma geral, os alunos conseguiram sem grande dificuldade perceber que para a Maria conseguir comprar a flor precisaria de levar a moeda de dois euros, pois a moeda de um euro não chegaria. Com isto foi possível iniciar o estudo acerca dos arredondamentos à dezena, à centena e ao milhar, por meio de um desafio que veio atribuir significado à aprendizagem, pois aprendemos melhor quando percebermos que aquilo que está a ser abordado é algo que utilizamos na nossa vida.

Relativamente às AE, este momento de aprendizagem permitiu desenvolver os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes:

Quadro 61

Aprendizagens potenciadas.

Conhecimentos, capacidades e atitudes das AE	
Português	<p>“Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta” (DGE, 2018f, p. 6)</p> <p>“Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia” (ibidem), de “Ouvir obras literárias” (DGE, 2018f, p. 9)</p> <p>“Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas e lidas” (DGE, 2018f, p. 9)</p> <p>“Registar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão” (DGE, 2018f, p. 10)</p> <p>“Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita” (DGE, 2018f, pp. 10-11)</p>
Matemática	<p>“Arredondar números naturais à dezena, à centena ou unidade de milhar mais próxima, de acordo com a adequação da situação” (DGE, 2021, p. 22)</p> <p>“Formular e testar conjecturas/generalizações, a partir da identificação de regularidades comuns a objetos em estudo” (DGE, 2021, p. 13)</p>
Estudo do Meio	<p>“Descrever, de forma simplificada, e com recurso a representações, os sistemas [...] reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos” (DGE, 2018h, p. 7)</p> <p>“Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento” (DGE, 2018g, p. 9)</p>
Expressão Artística – Música	<p>“Explorar fontes sonoras diversas [...] de forma a conhecê-las como potencial musical” (DGE, 2018e, p. 7)</p>
Domínio da CD	
Saúde	

No que diz respeito às ACPA, este momento potenciou as seguintes:

Quadro 62

ACPA desenvolvidas.

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos				
Linguagens e textos	Informação e comunicação	Raciocínio e resolução de problemas	Pensamento crítico e pensamento criativo	Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Bem-estar, saúde e ambiente	Sensibilidade estética e artística	Saber científico, técnico e tecnológico	Consciência e domínio do corpo

6.3.3. “Vem aí alguém!”

O momento “*Vem aí alguém!*” foi desenvolvido de 15 a 17 de novembro de 2021, ou seja, na minha sexta semana de estágio da PPII. Tinha subjacente conteúdos programáticos como: o sistema reprodutor, a flexão nominal em gênero e em número dos nomes terminados em “ão”, a dezena de milhar e a tabuada do 9. Este momento de aprendizagem foi desenvolvido segundo uma perspectiva interdisciplinar e segundo uma situação fictícia criada por mim, relacionada com a obra “*A Arca do Tesouro*”. Como a leitura desta semana envolvia a correria do quotidiano e os irmãos da personagem principal, surgiu a ideia de criar a situação de que a mãe da Maria estaria grávida de sete meses, de um quarto filho.

Num primeiro momento, a notícia foi revelada aos alunos por meio de uma carta, supostamente escrita pela personagem principal. Porém, como a sua vida era uma correria, esqueceu-se de algumas letras, o que fez com que os alunos primeiro tivessem que completar os espaços em branco para então descobrir a mensagem da mesma. Esta atividade permitiu introduzir, de uma forma natural, o tema da gestação e o conteúdo sobre a flexão nominal em número e em gênero dos nomes terminados em “ão”, pois as palavras inacabadas estavam todas relacionadas com esta questão deste ditongo.

Figura 87

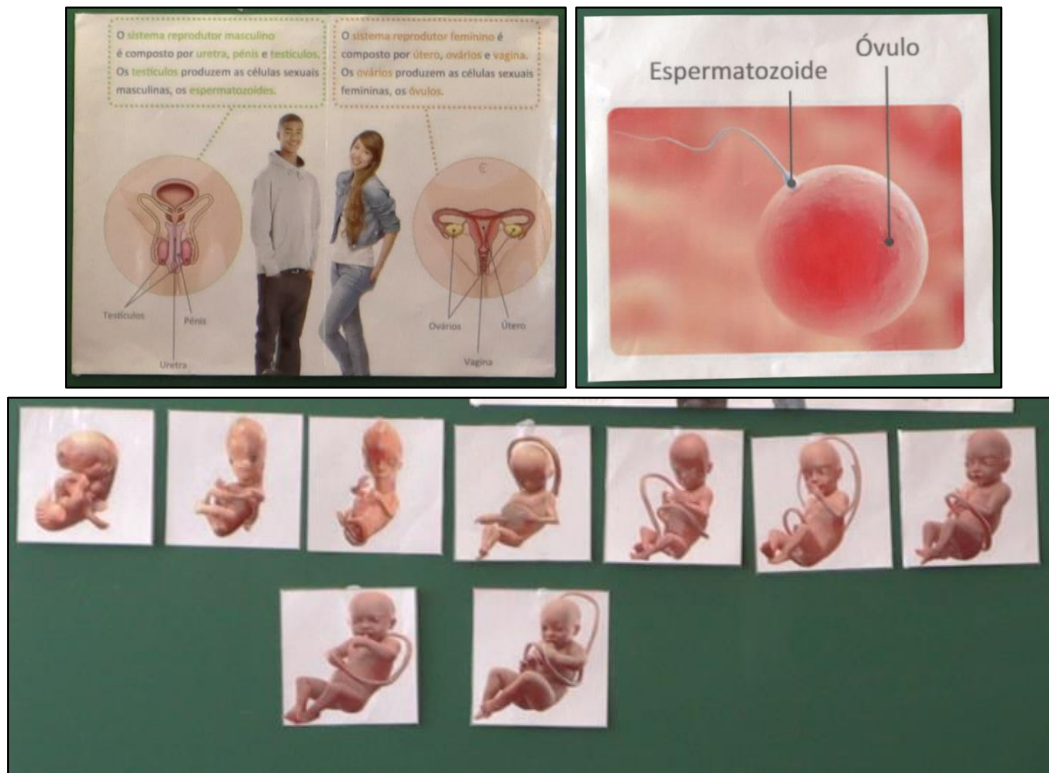
Descoberta das letras esquecidas.



Num segundo momento, após a revelação da mensagem, os alunos foram desafiados a descobrir mais sobre a gravidez, nomeadamente, sobre como é que se origina, quanto tempo demora e o que é que acontece durante esse tempo. Este desafio despertou-lhes curiosidade e fez com que se abordasse o sistema reprodutor, entendendo claramente qual a sua principal função – a reprodução dos seres vivos. Esta descoberta ocorreu através da visualização de um vídeo e da exploração de cartazes sobre os órgãos do sistema reprodutor feminino e masculino, as células sexuais e o desenvolvimento do bebé ao longo da gestação. Após descobrirem e perceberem o sistema e o processo de fecundação e de gestação, os alunos foram solicitados a ajudar a Maria, havendo três pedidos de ajuda.

Figura 88

Exploração dos cartazes sobre o sistema reprodutor.



Num terceiro momento, foi apresentado o primeiro pedido de ajuda. Este pretendia que os alunos testassem um brinquedo, criado pela Maria para oferecer ao bebé, a fim de analisar se funcionava ou se havia alguma falha. O brinquedo era um ábaco e veio servir para representar números, nomeadamente, números com a dezena de milhar. Os alunos ficaram muito entusiasmados com este recurso didático e a sua utilização permitiu a exploração de conceitos matemáticos, de uma forma espontânea e lúdica.

Figura 89

Exploração do ábaco.



Num quarto momento, foi apresentado o segundo pedido de ajuda, que ocorreu através da apresentação do jogo “Onde está o meu balão?”. Foi-lhes explicado que como

a Maria adorava balões e estava muito feliz com a vinda de um novo irmão, decidiu passear pela rua e oferecer um balão a cada bebê que encontrasse, porém como estava vento, por ser inverno, os balões tinham voado, tendo sido pedido aos alunos que ajudassem cada bebê a encontrar o seu balão. Para tal, foram formados grupos de dois elementos e foi entregue a cada grupo, a imagem de um balão e de um bebê, sendo que em cada uma das imagens existia uma palavra por descobrir. Cada bebê possuía um nome singular terminado em “ão” e cada balão o plural desse nome singular, para os ajudar cada imagem era acompanhada de uma pista sobre a palavra em questão. No final, os vários grupos partilharam as suas descobertas, a fim de encontrar o respetivo par.

Figura 90

Dinamização do jogo “Onde está o meu balão?”.



Este jogo pretendia que os alunos praticassem e refletissem, em grupo, sobre a flexão nominal em número dos nomes terminados em “ão”. Para além disso, este jogo também foi dinamizado tendo em conta a questão de IA, pois através deste jogo, que envolveu trabalho em grupo, foi possível levar os alunos a interagir e a cooperar uns com os outros, sendo um jogo que previa a cooperação em vez da competição, pois ninguém saiu vencedor, mas todos contribuíram para o objetivo final: ajudar a Maria.

Num quinto e último momento, foi apresentado o terceiro pedido de ajuda, que se debruçou sobre a questão das fraldas, tendo sido apresentado em forma de dilema, intitulado “Ajuda a mãe da Maria a comprar as fraldas para o bebé”, dentro da caixa problema da turma. Este dilema pretendia que os alunos descobrissem a quantidade de fraldas que o bebé iria gastar, sabendo que em média gastaria 9 fraldas por dia. Assim, os alunos registaram o número de fraldas usadas em 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 dias, acabando por levar os alunos a descobrir a tabuada do 9. No último dia desta semana, por ser o Dia Mundial da Prematuridade, foi revelado que o bebé já tinha nascido, mas por ser

premature, estava numa incubadora. A criação desta situação permitiu dialogar sobre a prematuridade, nomeadamente, sobre as incubadoras, o tamanho dos bebés e a forma como se alimentam, tudo isto através da apresentação de materiais.

Figura 91

Materiais relativos ao Dia Mundial da Prematuridade.



Já com o nascimento do bebé foi realizada uma atividade para descobrir o sexo do mesmo, através de palavras cruzadas, onde praticaram a flexão nominal em género dos nomes terminados em “ão”. Por cada palavra encontrada, receberam uma peça de um puzzle. No final, a montagem do mesmo revelava o sexo do bebé.

Figura 92

Descoberta do sexo do bebé.



Este momento de aprendizagem teve um grande impacto, pois vivenciou-se a interdisciplinaridade em si. Todas as aprendizagens estavam contextualizadas e

interligadas, promovendo uma visão holística do conhecimento. Para além disso, trabalhou-se a história original, mas também procurou-se fomentar a capacidade imaginativa e criativa dos próprios alunos.

Relativamente às AE, este momento de aprendizagem permitiu desenvolver os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes:

Quadro 63

Aprendizagens potenciadas.

Conhecimentos, capacidades e atitudes das AE	
Português	<p>“Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia” (DGE, 2018f, p. 6)</p> <p>“Ouvir obras literárias” (DGE, 2018f, p. 9)</p> <p>“Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas e lidas” (DGE, 2018f, p. 9)</p>
Matemática	<p>“Compreender e automatizar os factos básicos da multiplicação” (DGE, 2021, p. 24)</p> <p>“Reconhecer e usar o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal para descrever e representar números” (DGE, 2021, p. 23)</p>
Estudo do Meio	<p>“Descrever, de forma simplificada, e com recurso a representações, os sistemas [...] reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos” (DGE, 2018h, p. 7)</p>
Domínio da CD	
Saúde	

No que diz respeito às ACPA, este momento potenciou as seguintes:

Quadro 64

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos				
Linguagens e textos	Informação e comunicação	Raciocínio e resolução de problemas	Pensamento crítico e pensamento criativo	Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Bem-estar, saúde e ambiente	Sensibilidade estética e artística	Saber científico, técnico e tecnológico	Consciência e domínio do corpo

6.4. A reflexão enquanto estratégia para o desenvolvimento profissional

O papel da reflexão no âmbito do desenvolvimento profissional do docente consiste em “desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (García, 1999, p. 153). Desta forma, à semelhança do que foi feito no Capítulo 4 e 5, importa concluir este capítulo com uma reflexão sobre a importância que esta PP teve na minha formação académica.

Com o decorrer da PPIII foram surgindo vários momentos de aprendizagem que me permitiram continuar a aperfeiçoar a minha *praxis*, onde o planear, o agir e o refletir estiveram inteiramente interligados e norteados pelas AE, pelo PA, pelo conhecimento científico adquirido nas diversas Unidades Curriculares do curso e por autores de referência. Desta forma, senti que esta PP foi, a nível da minha formação académica, uma continuação da PPI e da PPII, pois todas as experiências vivenciadas nessas PP permitiram o meu aperfeiçoamento e crescimento, enquanto pessoa e profissional. Assim, na PPIII senti-me muito mais preparada para agir e com uma maior intencionalidade educativa, que se converteram nas minhas grandes potencialidades, apesar de que ainda possuo algumas fragilidades, que me fizeram ver que a aprendizagem é uma constante na vida e que temos sempre que procurar identificar os nossos pontos fortes e os nossos pontos fracos, para alcançarmos o nosso aperfeiçoamento.

Relativamente às potencialidades, considero, em primeiro lugar, que foi desenvolvida uma grande relação afetiva, sustentada na cooperação, com os alunos, muito

graças à interdisciplinaridade e à obra “*A Arca do Tesouro*” de Alice Vieira e João Fazenda. Deste modo, saliento, em segundo lugar, o carácter interdisciplinar da planificação e da *praxis* desenvolvida. A utilização da interdisciplinaridade enquanto estratégia de ensino foi utilizada inicialmente na PPII, porém foi muito mais aprofundada na PPIII, pois senti uma maior preparação para planear e agir segundo uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento. Com a sua utilização, pude reparar que, de facto, fez a diferença, pois os alunos ficaram muito mais motivados, interessados e com gosto por aprender. As aulas tradicionais repartidas por momentos específicos de cada componente do currículo desapareceram e deram lugar a aulas onde o conhecimento foi visto de forma holística e onde foi compreendida a ideia de que as várias componentes existem para se complementarem entre si, pois só desta forma é possível adquirir um maior conhecimento sobre alguma coisa. Neste seguimento, em terceiro lugar, destaco o trabalho desenvolvido com a obra “*A Arca do Tesouro*” de Alice Vieira e João Fazenda. Inicialmente, quando me foi proposto abordá-la nunca achei que fosse ter tanto impacto como teve. A verdade é que este impacto se deveu por ter sido trabalhada na íntegra e por ter sido feita uma leitura repartida por semanas. Esta leitura veio permitir que em cada semana os momentos de aprendizagem estivessem relacionados com essa mesma leitura, fazendo espoletar as várias atividades e aumentando a relação de afetividade dos alunos com respetiva obra e, conseqüentemente, comigo, pois a “*Maria*”, personagem principal da obra, converteu-se num novo elemento da turma e fez com que tivéssemos todos uma coisa em comum: o carinho pela “*nossa Maria*”. Assim, com todo este trabalho, foi possível estimular e fomentar a educação literária dos alunos, promover o gosto pela aprendizagem e desenvolver um contexto de aprendizagem interdisciplinar.

Quanto às fragilidades, saliento, em primeiro lugar, a gestão de alguns conflitos entre os alunos, pois apesar de já ter passado por isto na PPII, os conflitos são sempre diferentes e as turmas são completamente distintas entre si, o que fez com que existisse em mim a persistência desta dificuldade sobre como saber atuar neste tipo de situações. Perante isto, o apoio da professora cooperante e da orientadora científica foram imprescindíveis, pois souberam-me mostrar várias formas de lidar com estas situações. Por fim, em segundo lugar, destaco as dificuldades que senti a nível dos conteúdos de Matemática. A matemática sempre foi uma área onde tive alguma dificuldade e neste ano de escolaridade, por haver uma maior complexidade dos conteúdos, comparativamente com os do 1.º ano, esta dificuldade ficou mais visível. Com isto, a PPIII serviu para

conseguir superar esta grande dificuldade, pois ao ver-me confrontada com ela, tive que pedir ajuda à orientadora e à professora cooperante, a fim de conseguir perceber melhor os conteúdos e a forma como os poderia trabalhar junto dos alunos. Deste modo, esta fragilidade permitiu a existência de um processo de superação, pois, agora, sinto-me muito mais apta e próxima da Matemática.

Em suma, a PPIII constituiu-se num culminar de um processo de aprendizagem, enquanto estagiária. Refletindo e analisando este processo, composto pela PPI, PPII e PPIII, analiso que existiram coisas que poderiam ter sido melhores, porém também sei que em todas as atividades desenvolvidas tentei sempre dar o meu melhor e superar as minhas próprias dificuldades, por isso termino muito satisfeita com o trabalho desenvolvido. Termino este capítulo e esta partilha do que foram as PP de coração cheio, com o desejo que este seja o fim de um processo e o início de uma carreira, repleta de amor e partilha, onde nunca me esqueça da essência, da energia, da imaginação e da criatividade que o meu *eu* estagiária possuiu ao longo de todo este processo de aprendizagem.

Considerações Finais

Tudo na vida tem um princípio e um fim e este Relatório de Estágio não é exceção. Chegar ao fim deste relatório simboliza o desfecho de um percurso académico, o fim de uma formação inicial que se constituirá num ponto de partida para uma formação contínua, pois o exercício da profissão docente é algo que se aprende ao longo de toda a vida, com vários intervenientes e com diversas experiências pedagógicas.

Nestes cinco anos descobri a professora que há em mim. Sempre sonhei com esta profissão e este sonho teve a oportunidade de brotar ao longo destes cinco anos. Hoje, revejo-me numa pessoa realizada, que conseguiu encontrar uma profissão que a faz sentir verdadeiramente concretizada. Ainda assim, reconheço que existiram vários momentos onde as minhas fragilidades foram postas à prova, no entanto, com paixão, dedicação e esforço tudo foi possível superar, sendo que sou consciente que ainda tenho muito para aprender e melhorar.

Ao longo deste percurso académico procurei descobrir o que era ser educadora/professora e foi nesta busca que percebi que ser educadora/professora é como ser uma estrela-guia das crianças/alunos: está lá sempre que eles precisam, iluminando sem cessar os vários caminhos, possibilitando que sejam eles próprios a escolher quais e como os percorrer. Ser educadora/professora é ser mãe, psicóloga, médica, amiga, é fazer da “sua” sala uma segunda casa, onde todos se sentem bem e à vontade para aprender à sua maneira e ao seu ritmo. Ser educadora/professora é respeitar o próximo e perceber que a educação é algo partilhado entre vários intervenientes e que resulta de uma construção conjunta, fazendo da escola um lugar para todos e para cada um.

As PP permitiram-me descobrir e crescer e tal só foi possível a partir de uma atitude de permanente planeamento, desenvolvimento, avaliação e reflexão, que me fizeram identificar fragilidades e potencialidades, permitindo o reajustamento da minha *praxis* ao contexto educativo e às próprias crianças/alunos. Descobri que o exercício da profissão docente se faz substancialmente a partir de uma atitude investigativa e reflexiva.

Em suma, este Relatório de Estágio é o fim de uma caminhada e o início de uma outra, onde a aprendizagem foi, é e será sempre uma constante, pois “aprende-se através da prática profissional, na interação com os outros [...] enfrentando e resolvendo

problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir” (Cavaco, 1999, p. 167).

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, F. (2000). *À descoberta da Palavra Redondinha – A linguagem na Primeira Infância*. Porto Editora.
- Armstrong, F. (2014). Educação Especial e Inclusão: Uma perspetiva inglesa. In Armstrong, F. & Rodrigues, D. *A Inclusão nas Escolas* (pp. 9-72). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Benavente, A., Costa, A. & Machado, F. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Ed. de autor.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brazão, P. (2007). O diário do diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita*. (pp. 289-307). Asa Editores.
- Brazão, P. (2011). O diário Etnográfico Electrónico, Um instrumento de Investigação: Três Testemunhos, In Fino, C. (org). *Etnografia da Educação* (pp. 303-323). CIE-UMA.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Ministério da Educação.
- Camacho, M. (2016). Estratégias de inclusão na escola e na sala de aula. *Diversidades*, 48, 29-32.
- Campino, D. & Dias, A. (2019). Integração Curricular no 1º CEB - da prática à formação. In Pires, C.; Lino, D.; Pereira, S. & Leite, T. (Orgs.). *Actas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Cardona, M. (coord.). (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar* (2.^a ed.). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Editorial Presença.
- Carvalho, J. (2011). *Sou Professor e Adoro! Gestão de comportamentos na Escola*. Edições PsiFala.
- Cavaco, M. (1999). Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In. Nóvoa, A. (org.), *Profissão Professor* (2.^a ed., pp. 155-191). Porto Editora.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo* (2.^a ed.). Atlântida Editora.
- Clements, D. & Nastasi, B. (2010). Os meios electrónicos de comunicação e a educação de infância. In Spodek, B. (orgs.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 561-622). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Correia, L. & Martins, A. (2002). *Inclusão – um guia para educadores e professores*. Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In. Rodrigues, D. (Org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 123-142). Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cruz, J. & Ribeiro, I. (2009). Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar. In. I. Ribeiro & F. Leopoldina (orgs.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projectos para promover a leitura*. (pp. 75-113). Edições Almedina.

- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In. Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-94). Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.
- Dempsey, J. & Frost, J. (2010). Contextos lúdicos na educação de infância. In Spodek, B. (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, M. (2015). *Crianças Felizes – O guia para aperfeiçoar a autoridade dos pais e a auto-estima dos filhos* (4.^a ed.). A Esfera dos Livros.
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português (1.º ano)*.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática (1.º ano)*.
- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio (1.º ano)*.
- Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística (Artes Visuais)*.
- Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística (Música)*.
- Direção-Geral da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português (3.º ano)*.
- Direção-Geral da Educação. (2018g). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio (3.º ano)*.
- Direção-Geral da Educação. (2018h). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio (4.º ano)*.
- Direção-Geral da Educação. (2018i). *Para uma Educação Inclusiva. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática (3.º ano)*.

- Duarte, I. (1998). A Indisciplina na Sala de Aula. In. Matias, J. (ed.). *Professor, Stress e Indisciplina* (pp. 40-44). Porto Editora.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores – um estudo*. Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens – Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores.
- Franco, V. (2011). A Inclusão começa em casa...In Rodrigues, D. (org.). *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas* (pp. 157-170). Instituto Piaget.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2.ª ed.). Afrontamento.
- Freire, P. (2003). *Educação e Mudança* (27.ª ed.). Paz e Terra.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Asa Editores.
- García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gomes, J. (1996). *Da Nascente à Voz – Contributos para uma pedagogia da leitura* (2.ª ed.). Caminho.
- Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Hameline, D. (2008). O Educador e a Ação Sensata. In. Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 35-62). Porto Editora.
- Leal, J. (1992). O Jogo e o Desenvolvimento Moral da Criança. *Ler Educação*, 9, 75-92.
- Leitão, A. (2018). Desenvolvimento Normal. In Antunes, N. & equipa técnica do PIN. *Sentidos* (pp. 33-70). Lua de Papel.

- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel-Edições Técnicas Lda.
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Editorial Presença.
- Martins, G. (coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, N. (2019). *Educar pela positiva: um guia para pais e educadores*. Bertrand Editora.
- Matos, M. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Monteiro, R. (coord.). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional.
- Morais, J. (2012). *Criar Leitores: O ensino da leitura – para professores e encarregados de educação*. Livpsic.
- Moreira, S. (2019). Aprendizagem Cooperativa e Autonomia e Flexibilidade Curricular. In: Moreira, S. (org.). *Cooperar para o sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular* (pp. 1-14). Pactor.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão* (2.^a ed.). Editorial Presença.
- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos – Um guia para professores* (2.^a ed.). Livros Horizonte.
- Oatley, K. & Jenkins, J. (2002). *Compreender as Emoções*. Instituto Piaget.
- Oliveira, M. (2006). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. Paulinas.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 25-60). Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3.ª ed.). Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português. In: Pacheco, J. (org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto Editora.
- Paiva, J. (2007). *O Fascínio de ser Professor*. Texto Editores.
- Peery, J. (2010). A música na educação de infância. In Spodek, B. (org). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 461-502). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pereira, N. (2008). Ensino Primário/Ensino Básico. In Pacheco, J. (org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 85-128). Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *10 Novas Competências para Ensinar*. ETMED Editora.
- Pessanha, A. (2003). Actividade Lúdica associada à Literacia. In: Neto, C. (org.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (2.ª ed., pp. 151-169). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In: Rodrigues, D. (org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na Formação dos Professores. In Armstrong, F. & Rodrigues, D., *A Inclusão nas Escolas* (pp. 73-102). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2004). *Gestão Do Currículo e Avaliação de Competências - A questão dos professores* (2.^a ed.). Editorial Presença.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor* (2.^a ed.). Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário – para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*.
- Roldão, O., Ramos, S. & Baião, V. (2005). *Aquisição da Linguagem – Informação a Pais e Educadores*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Rolo, C. & Silva, C. (2009). A Escola e o Gosto de ler. In. I. Ribeiro & F. Leopoldina (orgs.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projectos para promover a leitura*. (pp. 115-154). Edições Almedina.
- Rombert, J. (2015). *O gato comeu-te a língua?* (2.^a ed.). A Esfera dos Livros.
- Rombert, J. (2017). *A Linguagem Mágica dos Bebés*. A Esfera dos Livros.
- Sacristán, J. (1999). Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. Nóvoa, A. (org.), *Profissão Professor* (2.^a ed., pp. 63-92). Porto Editora.
- Sampaio, A. (2016). *A Pessoa do Professor perante situações de (in) disciplina na sala de aula* [Dissertação de Mestrado]. Escola Portuguesa de Moçambique. Centro de Ensino e Língua Portuguesa.
- Serra, C. (2004). *Currículo na EPE e articulação com o 1.º CEB*. Porto Editora
- Siegel, D. & Bryson, T. (2021). *O Cérebro da Criança: 12 estratégias revolucionárias para treinar o cérebro em desenvolvimento do seu filho* (3.^a ed.). Casa das Letras.

- Silva, H. & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto*. Vol. 1. Pactor.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto*. Vol. 2. Pactor.
- Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In. Sarmento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (orgs.). *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Silva, M. (1999). *Indisciplina na Aula – Um problema dos nossos dias*. Asa Editores.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios* (3.^a ed.). Pactor.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Stake, R. (2009). *A arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. LeYa Educação.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*.
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*.
- Veiga, F. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Livraria Almedina.
- Vosniadou, S. (2001). Como aprendem as crianças. *Série Práticas Educativas - 7*. UNESCO: Academia Internacional de Educação.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Relógio D'Água Editores.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças* (2.^a ed.). Psiquilíbrios Edições.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular* (2.^a ed.). Edições ASA.

Instrumentos de planeamento curricular:

- Plano Anual de Turma do 3.º B, 2021-2022.
- Projeto Curricular de Grupo da Sala dos Coelhoinhos, 2020-2021.
- Projeto Curricular de Turma do 1.º C, 2020-2021.
- Projeto Educativo da EB1/PE da Ladeira 2019-2023.
- Projeto Educativo da EB1/PE/C da Nazaré 2016-2020.
- Projeto Educativo da EB1/PE/C da Nazaré 2020-2024.
- Projeto Educativo do Auxílio Maternal do Funchal 2017-2020.

Referências Normativas

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A.

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

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2021, 1º Suplemento, Série II.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril.

