

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Alícia Raquel Teles Camacho

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2026

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Alícia Raquel Teles Camacho
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Carla Patrícia Martins Gonçalves



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo: 2025/2026

Alicia Raquel Teles Camacho

Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação

Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves

Funchal e UMa, fevereiro de 2026

*Prefiro ver este mundo
Pelos olhos de uma criança*

*Prefiro sentir-me viva
Com uma alma de criança*

AURORA (2016)
Through the Eyes of a Child

Agradecimentos

Há coisas que não se podem guardar em frascos,

Como os beijos e os dentes que ainda não caíram

E os pensamentos e a luz das velas.

(Afonso Cruz, 2015)

Quando iniciei esta jornada em busca do sonho de ser educadora/professora, não fazia ideia do que me esperava. Não sabia que momentos de insegurança e fadiga surgiriam em igual medida que as alegrias intensas que vivi ao longo deste percurso. Colecionei cada pequena vitória que partilhei com colegas, docentes e crianças/alunos, que fazem de mim a docente que serei.

Também guardo com ternura cada abraço, palavra ou gesto de carinho que me foi dispensado nos momentos em que me senti assolada por um sentimento de derrota. Foi nestes momentos que me construí e reconstruí como docente, sempre acompanhada pela menina que brincava “às professoras”. Cresci muito, desenvolvi competências e consolidei a minha identidade pedagógica, mas nunca deixei de ser aquela menina.

No culminar desta jornada, tenho tantos motivos para me orgulhar de mim própria, como para agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar a este momento. A todas vós, o meu sincero agradecimento.

Aos meus pais, que possibilitaram, de todas as formas, a concretização deste percurso académico. À minha mãe, que teve sempre tempo para um abraço, uma revisão, um aconselhamento, uma boleia. Ao meu pai, infalivelmente maravilhado por tudo o que eu faço. Nos momentos em que não acreditei que conseguia, foi a vossa confiança inabalável em mim que me segurou. A gratidão e admiração que vos tenho não cabe nestas frases. Todas as minhas conquistas são igualmente vossas.

À minha irmã Cristina, companheira de uma vida, com quem partilho todos os meus sonhos desde que aprendi a falar. És para mim um exemplo de força e sabedoria, assente na humildade, na escuta e na aprendizagem contínua. Aprendi estes valores contigo antes de saber que seriam pilares da minha prática pedagógica.

À minha avó Algerina, que continua a iluminar a minha vida. Almejo seguir exemplo da sua sapiência, humildade e amor ao próximo. Ela que deu à minha mãe o nome da sua professora primária. Ela que foi professora de tantas crianças, para quem a escola foi apenas uma ténue ou intangível realidade. Penso nela todos os dias com saudade e admiração. Sei que estaria orgulhosa de mim.

Ao meu namorado Miguel, pela escuta, compreensão, paciência e afeto que nunca faltaram. Por teres tomado o meu sonho por teu próprio e perdoado as minhas ausências sem palavras acusatórias. Pelo carinho que me deste, mesmo quando não o consegui retribuir. Por teres sido, tantas vezes, o recetor experimental das minhas atividades. Pelo companheirismo, e pelo amor gratuito que nos caracteriza. Sou grata por tudo o que és, e por quem consigo ser ao teu lado.

A todas as crianças/alunos que fizeram parte das minhas práticas pedagógicas, pelo carinho sincero com que me acolheram. Pela paciência que não lhes faltou perante a minha inexperiência. Além de me terem ajudado a crescer, mostraram-me todos os dias por que adoro esta profissão. Guardo-vos todas no meu coração. Sem vós não estaria aqui.

Às docentes cooperantes e a toda a comunidade educativa que acompanhou as minhas práticas pedagógicas, por me terem recebido de braços abertos. Cada um de vós me ajudou de forma singular em diferentes momentos. Em cada estágio, encontrei o conforto de não estar sozinha. Obrigada à professora Márcia, pela liberdade que me deu para me descobrir enquanto docente. Pela confiança, e por ter sempre uma palavra de incentivo. Obrigada à professora Idalina, por ter puxado por mim. Por todos os momentos em que me fez acreditar que conseguia fazer melhor. Carrego os vossos modelos, como profissionais e como pessoas, para a vida.

Aos meus orientadores das práticas pedagógicas, Professora Doutora Maria José Camacho, Professora Doutora Carla Gonçalves e Professor Doutor Arnaldo Fonseca, pela disponibilidade, aconselhamento e reflexões conjuntas. Cada um de vós ajudou a construir a docente que serei. Um agradecimento especial à Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves, pela orientação deste relatório, pelo tempo, rigor e dedicação que lhe conferiu, para garantir a sua máxima excelência. Pelo seu profissionalismo, pelas palavras de incentivo e pela valorização de cada conquista minha, o meu muito obrigada!

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico, não só na Universidade da Madeira, mas também nos 12 anos de escolaridade obrigatória. Muitos foram os professores que me inspiraram, abriram horizontes e consolidaram o meu desejo de ser docente. Levo-os comigo com carinho para onde quer que vá.

Às colegas que fizeram parte destes anos de formação, em especial à Laura e à Rubina, que estiveram sempre presentes. Não imagino estes anos académicos sem os nossos risos, choros, partilhas e abraços. Nem sempre coincidiram os nossos obstáculos, mas sempre nos segurámos umas às outras. Queridas amigas, admiro as docentes em que se tornaram. Que haja sempre tempo umas para as outras.

À Catarina, minha amiga de sempre. Contigo, partilho os obstáculos da vida desde a infância. Em cada fase do meu percurso, surgem memórias nossas. Há coisas minhas que só tu compreendes. Desejo que sempre assim seja.

À Mariana, a quem todos os agradecimentos parecem insuficientes. Sem ti, não teria chegado aqui. Pelo teu apoio, carinho e palavras certas, muito obrigada. És, para mim, uma grande fonte de inspiração.

Um grande obrigada a todos os meus colegas e amigos do Palco Vazio. Embarcar convosco nesta aventura de começar uma companhia de teatro, em consonância com a aventura que se encerra com este relatório, foi uma das coisas mais arrojadas que já fiz. As noites mal dormidas para coordenar a vida académica com a vida artística valeram a pena graças a vocês. Um agradecimento especial à Paula e ao João, pela amizade que aquece todos os meus dias. Estendo também a minha gratidão aos colegas e amigos do MADS, que tantas vezes me viram produzir este relatório em plenos ensaios. Obrigada por tornarem os meus dias mais felizes.

Por último, mas certamente não menos importantes, obrigada às minhas companheiras de quatro patas, as vizinhas mais queridas que poderia desejar. Não são minhas, mas os nossos laços afetivos são inegáveis. Ao longo deste percurso, houve momentos em que só elas conseguiram arrancar-me um sorriso. Agradeço também ao Blacky, o cãozinho que me viu crescer, e que tanto me ensinou sobre o amor.

A vós, e a todos quantos me querem bem, a minha gratidão! ♥

Carrego-vos no coração, desta aventura para a próxima...

Resumo

A reflexão crítica e contínua sobre a prática educativa assume-se como uma característica indissociável da profissão docente, no sentido de desenvolver uma intervenção pedagógica cada vez mais consciente, fundamentada e promotora de aprendizagens significativas. O presente relatório, elaborado no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, consubstancia a integração de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da formação inicial docente. Ao longo do relatório, procede-se à análise dos principais referenciais normativos e curriculares que orientam o sistema educativo português, bem como à reflexão sobre o perfil do docente enquanto profissional reflexivo e investigador, destacando-se a Investigação-Ação como metodologia estruturante da prática pedagógica. Paralelamente, são aprofundadas estratégias didático-pedagógicas que visam a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças/alunos. Neste sentido, valoriza-se a intencionalidade pedagógica subjacente à planificação, à implementação e à avaliação das atividades. No que respeita à componente prática, o documento apresenta uma visão crítica sobre a intervenção pedagógica desenvolvida em contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em permanente articulação com a fundamentação teórica e metodológica que sustenta a ação educativa. Destacam-se, neste percurso, a interdisciplinaridade, a literatura para a infância, os materiais manipuláveis, a aprendizagem cooperativa e a avaliação formativa, enquanto estratégias potenciadoras da construção progressiva e significativa do conhecimento. Mais do que uma descrição das práticas realizadas, este relatório constitui uma partilha reflexiva de um percurso formativo marcado pelo crescimento pessoal e profissional, pela capacidade de adaptação a diferentes contextos educativos e pela construção de uma identidade docente comprometida com uma educação humanista, intencional e de qualidade.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Literatura para a Infância; Interdisciplinaridade

Abstract

Critical and ongoing reflection on educational practice is understood as an inseparable trait of teaching, insofar as it fosters increasingly conscious, theoretically grounded and meaningful pedagogical intervention. This internship report, developed for the purpose of obtaining the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, embodies the interaction between theoretical and practical knowledge, acquired throughout compulsory academic and practical training for teaching. Throughout the report, an analysis is conducted of the main normative and curricular frameworks that guide the Portuguese education system, alongside a reflection on the teacher's expected conduct, as a reflective practitioner and researcher, with particular emphasis placed on Action Research as a structuring methodology of pedagogical practice. Concurrently, didactic and pedagogical strategies aimed at promoting meaningful learning and the holistic development of children/pupils are explored. In this regard, pedagogical intentionality underlying the planning, implementation and assessment of activities is particularly valued. With respect to the practical component, the document presents a critical perspective on the pedagogical intervention developed in Pre-School Education and Primary School Teaching contexts, in continuous articulation with the theoretical and methodological foundations that underpin educational practice. Within this course of intervention, interdisciplinarity, children's literature, manipulative materials, cooperative learning and formative assessment are highlighted as strategies that foster the progressive and meaningful construction of knowledge. More than a mere description of the practices undertaken, this report constitutes a reflective sharing of a formative journey marked by personal and professional growth, adaptability to diverse educational contexts, and the construction of a teaching identity committed to a humanistic, intentional and high-quality education.

Keywords: Pre-School Education; Primary School Teaching; Pedagogical Practice; Action Research; Children's Literature; Interdisciplinarity

Sumário

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
SUMÁRIO.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE TABELAS.....	XIV
LISTA DE APÊNDICES NO CD-ROM	XVII
LISTA DE SIGLAS	XVIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
CAPÍTULO 1 SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL	4
1.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM PORTUGAL.....	4
1.2 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	7
1.3 O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	11
1.3.1 <i>O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....</i>	<i>11</i>
1.3.2 <i>As Aprendizagens Essenciais.....</i>	<i>13</i>
1.3.3 <i>A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania</i>	<i>15</i>
CAPÍTULO 2 O PAPEL DO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM.....	17
2.1 O PERFIL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E DO PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	17
2.2 A PLANIFICAÇÃO COMO EXPRESSÃO DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA ...	19
2.3 O DOCENTE REFLEXIVO E INVESTIGADOR: FOMENTADOR DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	22

CAPÍTULO 3 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	24
3.1 CONTAS-ME UMA HISTÓRIA? AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA	25
3.2 MATERIAIS MANIPULÁVEIS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	29
3.3 DESAFIAR HORIZONTES ATRAVÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE	34
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	38
4.1 ELEMENTOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	39
4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	43
4.2.1 <i>Observação Participante</i>	43
4.2.2 <i>Entrevistas Informais</i>	45
4.2.3 <i>Diários de Bordo</i>	46
4.2.4 <i>Registos Fotográficos</i>	47
4.2.5 <i>Produções das Crianças</i>	48
4.2.6 <i>Análise Documental</i>	48
4.3 MÉTODO DE ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	49
PARTE II INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	51
CAPÍTULO 5 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR... 52	52
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	53
5.1.1 <i>Caraterização do Meio Envolverte</i>	53
5.1.2 <i>Caraterização do Estabelecimento Educativo</i>	55
5.1.2.1 <i>Projeto Educativo de Escola</i>	57
5.1.3 <i>Caraterização do Espaço Pedagógico na Educação Pré-Escolar</i>	59
5.1.4 <i>Organização do Tempo Pedagógico na Educação Pré-Escolar</i>	62
5.1.5 <i>Caraterização do Grupo de Educação Pré-Escolar</i>	64
5.1.6 <i>Projeto Curricular de Grupo</i>	68
5.2 PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	70
5.2.1 <i>Enquadramento do Problema</i>	71

5.2.2 <i>Questão de Investigação-Ação</i>	74
5.2.3 <i>Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica I</i>	75
5.3 MOMENTOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA I	77
5.3.1 <i>Ver Crescer: da Semente à Seara</i>	79
5.3.1.1 <i>História Ainda Nada?</i>	80
5.3.1.2 <i>Decoração dos Copos para Semear as Searas</i>	84
5.3.1.3 <i>Semeio das Searas de Trigo</i>	87
5.3.1.4 <i>Cuidado das Plantas</i>	90
5.4 AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	92
5.6 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA I.....	93
CAPÍTULO 6 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	97
6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	97
6.1.1 <i>Caraterização do Meio Envolverte</i>	98
6.1.2 <i>Caraterização do Estabelecimento Educativo</i>	99
6.1.2.1 <i>Projeto Educativo de Escola</i>	100
6.1.3 <i>Caraterização do Espaço Pedagógico do 1.º ano</i>	102
6.1.4 <i>Organização da Rotina Diária do 1.º ano</i>	104
6.1.5 <i>Caraterização da Turma do 1.º ano</i>	106
6.1.6 <i>Projeto Curricular de Turma</i>	108
6.2 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA II.....	110
6.3 MOMENTOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA II	112
6.3.1 <i>À Descoberta dos Animais</i>	113
6.3.1.1 <i>Cada Um no Seu Círculo: Organização dos Animais em Conjuntos</i> ..	115
6.3.1.2 <i>O Meu Animal Favorito</i>	119
6.3.1.3 <i>Encontra os Animais Domésticos! Visita de Estudo Virtual à Quinta Pedagógica dos Prazeres</i>	125
6.4 PROJETO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA.....	132

6.5 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA II	137
CAPÍTULO 7 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	141
7.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	141
7.1.1 <i>Caraterização do Meio Envolvente</i>	142
7.1.2 <i>Caraterização do Estabelecimento Educativo</i>	143
7.1.2.1 <i>Projeto Educativo de Escola</i>	144
7.1.3 <i>Caraterização do Espaço Pedagógico do 4.º ano</i>	146
7.1.4 <i>Organização da Rotina Diária do 4.º ano</i>	148
7.1.5 <i>Caraterização da Turma do 4.º ano</i>	149
7.2 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA III.....	150
7.3 MOMENTOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA III.....	153
7.3.1 <i>Para Onde Vão os Guarda-Chuvas que Perdemos?</i>	153
7.3.2 <i>Construção de Sequências de Crescimento a Pares</i>	161
7.3.3 <i>Para que Serve o Diafragma?</i>	166
7.4 PROJETO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA.....	171
7.5 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA III.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184
REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....	200

Índice de Figuras

Figura 1 Organização das OCEPE (2016)	8
Figura 2 Esquema interacional da EPE	9
Figura 3 Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	12
Figura 4 Esquema concetual de competências a desenvolver	13
Figura 5 Aspetos a considerar no processo de planificação	20
Figura 6 Fases do ciclo de planificação	21
Figura 7 Conceção de docente reflexivo e investigador	23
Figura 8 Características comuns da literatura para a infância	28
Figura 9 Pressupostos teóricos para a utilização de materiais manipuláveis na EPE e no 1.º CEB, de acordo com Reys (1982)	31
Figura 10 Níveis de integração disciplinar	35
Figura 11 Triângulo de Lewin (1946)	40
Figura 12 Espiral de ciclos da I-A	41
Figura 13 Fases de I-A	42
Figura 14 Localização da freguesia de São Pedro no município do Funchal	54
Figura 15 Espaços da instituição da PPI	57
Figura 16 Planta da sala de EPE	60
Figura 17 Distribuição percentual das componentes da rotina da EPE	63
Figura 18 Distribuição percentual das crianças do grupo de EPE consoante a idade ...	65
Figura 19 Capa do livro <i>Ainda Nada?</i> , de Christian Voltz	80
Figura 20 Objetos cénicos utilizados na dramatização da história <i>Ainda Nada?</i>	82
Figura 21 Decoração dos copos para as searas de trigo	85

Figura 22 Lengalenga a partir da história <i>Ainda Nada?</i> , com indicações de movimento e objetos simbólicos	87
Figura 23 Semeio das searas de trigo	89
Figura 24 Letra da canção "Semente, Sementinha"	90
Figura 25 Cartaz sobre a vida das plantas	91
Figura 26 Localização da freguesia da Sé no município do Funchal	98
Figura 27 Planta da sala 1.º ano	102
Figura 28 Paredes da sala da PPII	104
Figura 29 Horário letivo do 1.º A	105
Figura 30 Percentagem dos alunos do género feminino e do género masculino na turma da PPII	106
Figura 31 Estratégias do PCT do 1.º ano	109
Figura 32 Exemplo de adivinha.....	117
Figura 33 Conjuntos dos animais consoante o revestimento.....	118
Figura 34 Elaboração dos BI dos animais	121
Figura 35 Critérios orientadores para as apresentações dos BI dos animais	123
Figura 36 Apresentações dos BI dos animais.....	124
Figura 37 Diapositivos do PPT da visita de estudo virtual à Quinta Pedagógica dos Prazeres.....	127
Figura 38 Tabela de dados para contagem dos animais observados.....	130
Figura 39 Realização da visita de estudo virtual à Quinta Pedagógica dos Prazeres..	131
Figura 40 Exploração da maquete da ilha da Madeira	133
Figura 41 Silhueta em tamanho real do segundo tubarão mais comprido do mundo..	134
Figura 42 Vídeo da exposição temporária sobre o bioma marinho madeirense.....	135
Figura 43 Critérios definidos para a escrita do resumo da visita de estudo	136

Figura 44 Localização da freguesia da São Martinho no município do Funchal	142
Figura 45 Sala do 4.º ano	147
Figura 46 Horário das atividades curriculares da turma do 4.º ano	148
Figura 47 Elaboração dos desenhos em resposta à pergunta "Para onde vão os guarda-chuvas que perdemos?"	156
Figura 48 Desenhos concluídos	157
Figura 49 Grelha de avaliação para a escrita	160
Figura 50 Exposição dos textos e desenhos dos alunos.....	161
Figura 51 Exemplos de sequências de crescimento construídas pelos alunos	163
Figura 52 Ficha de atividades sobre as sequências de crescimento	164
Figura 53 Bilhetes à entrada	168
Figura 54 Simulação da ação do diafragma sobre o pulmão	169
Figura 55 Bilhetes à saída.....	170
Figura 56 Capa e sinopse da história <i>O Ponto</i> , de Peter H. Reynolds.....	172
Figura 57 Criação dos tabuleiros de jogo	174
Figura 58 Grelha de avaliação para as Artes Visuais, aplicada ao PCE	176
Figura 59 Jogos de tabuleiro criados pelos alunos	178

Índice de Tabelas

Tabela 1 Domínios da Educação para a Cidadania	16
Tabela 2 Subgéneros da literatura para a infância.....	27
Tabela 3 Objetivos gerais e específicos e estratégias do PEE da PPI.....	58
Tabela 4 Áreas da sala do grupo de EPE	61
Tabela 5 Rotina do grupo de Educação Pré-Escolar.....	63
Tabela 6 Necessidades e potencialidades do grupo de EPE.....	67
Tabela 7 Objetivos gerais e estratégias do PCG da PPI.....	69
Tabela 8 Cronograma do Projeto de I-A no grupo de EPE	70
Tabela 9 Ações que o adulto deve implementar e evitar em atividades de expressão plástica	72
Tabela 10 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 02 de outubro de 2024	73
Tabela 11 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 03 de outubro de 2023.....	74
Tabela 12 Atividades e estratégias operacionalizadas no âmbito do projeto de I-A.....	78
Tabela 13 Objetivos de aprendizagem da sequência "Ver Crescer: da Semente à Seara"	79
Tabela 14 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 13 de novembro de 2023.....	81
Tabela 15 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 13 de novembro de 2023.....	83
Tabela 16 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 13 de novembro de 2023.....	83
Tabela 17 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 13 de novembro de 2023.....	85
Tabela 18 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 13 de novembro de 2023.....	86
Tabela 19 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 14 de novembro de 2023.....	88
Tabela 20 Objetivos gerais e estratégias do PEE da PPII.	101

Tabela 21 Potencialidades e fragilidades identificadas nos alunos da PPII, quanto à aquisição da leitura e da escrita	107
Tabela 22 Principais fragilidades identificadas no 1.º A.....	108
Tabela 23 Atividades da sequência "À Descoberta dos Animais"	113
Tabela 24 AE a promover na sequência "À Descoberta dos Animais"	114
Tabela 25 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 18 de março de 2024.....	116
Tabela 26 Enquadramento geral da atividade "Cada um no seu Círculo"	116
Tabela 27 Enquadramento geral da atividade "O Meu Animal Favorito"	120
Tabela 28 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 19 de março de 2024.....	121
Tabela 29 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 20 de março de 2024.....	122
Tabela 30 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 20 de março de 2024.....	125
Tabela 31 Enquadramento geral da atividade "Visita de Estudo Virtual à Quinta Pedagógica dos Prazeres"	126
Tabela 32 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 09 de abril de 2024	127
Tabela 33 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 09 de abril de 2024	129
Tabela 34 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 09 de abril de 2024	129
Tabela 35 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 09 de abril de 2024	131
Tabela 36 Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 08 de maio de 2024.....	134
Tabela 37 Fragilidades identificadas e sugestões dos alunos do 1.º CEB.....	145
Tabela 38 Enquadramento geral da sequência "Para onde vão os guarda-chuvas que perdemos?"	154
Tabela 39 Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 20 de novembro de 2024.....	155
Tabela 40 Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 27 de novembro de 2024.....	158
Tabela 41 Perguntas orientadoras para a escrita do texto narrativo	158
Tabela 42 Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 27 de novembro de 2024.....	159

Tabela 43 Enquadramento geral da atividade de construção de sequências de crescimento a pares	162
Tabela 44 Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 18 de novembro de 2024.....	165
Tabela 45 Enquadramento geral da atividade "Para que serve o diafragma?"	167
Tabela 46 Diário de Bordo, A. Camacho, terça-feira, 22 de outubro de 2024.....	168
Tabela 47 Diário de Bordo, A. Camacho, terça-feira, 22 de outubro de 2024.....	170
Tabela 48 Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 04 de dezembro de 2024	173
Tabela 49 Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 04 de dezembro de 2024	173
Tabela 50 Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 04 de dezembro de 2024	175
Tabela 51 Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 04 de dezembro de 2024	177
Tabela 52 Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 04 de dezembro de 2024	179

Lista de Apêndices no CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

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

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 | Planificações Semanais

Apêndice 2 | Diários de Bordo

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

Apêndice 1 | Planificações Semanais

Apêndice 2 | Diários de Bordo

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

Apêndice 1 | Planificações Semanais

Apêndice 2 | Diários de Bordo

Lista de Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

BI – Bilhete de Identidade

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

DB – Diário de Bordo

EA – Educação Artística

EEFM – Expressão e Educação Físico-Motora

EEEMD – Expressão e Educação Musical e Dramática

EI – Educador de Infância

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

EREC – Estratégia Regional de Educação para a Cidadania

FPS – Formação Pessoal e Social

INE – Instituto Nacional de Estatística

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MM – Materiais Manipuláveis

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCE – Projeto com a Comunidade Educativa

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PP – Prática Pedagógica

PPT – PowerPoint

RAM – Região Autónoma da Madeira

TAF – Técnica(s) de Avaliação Formativa

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório marca simultaneamente o culminar da formação inicial para a docência, e o ponto de partida para o desempenho da profissão docente. Produzido no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, reflete o percurso desenvolvido ao longo de dois anos do respetivo mestrado. No que diz respeito à estrutura, este relatório encontra-se dividido em duas partes, o Enquadramento Teórico e Metodológico e a Intervenção Pedagógica, cuja articulação evidencia a identidade profissional adquirida ao longo do percurso formativo.

A Parte I encontra-se subdividida em quatro capítulos. O primeiro incide sobre a organização curricular em Portugal, especificamente para a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Neste sentido, procede-se a uma análise da respetiva legislação reguladora e dos referenciais curriculares que orientam a prática pedagógica, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). O segundo capítulo aborda o perfil do docente, como guia dos alunos na aquisição de aprendizagens significativas, destacando a planificação, a reflexão e a investigação como pilares da ação docente. O terceiro capítulo ressalva as estratégias de intervenção que marcaram a intencionalidade pedagógica conferida à componente prática do mestrado, tais como a literatura para a infância, os materiais manipuláveis e a interdisciplinaridade. Por sua vez, o quarto capítulo evidencia a Investigação-Ação (I-A), como metodologia por excelência para o aperfeiçoamento constante da prática docente.

A Parte II constitui uma partilha da intervenção pedagógica, desenvolvida ao longo das Práticas Pedagógicas (PP) I, II e III, às quais corresponde um capítulo descritivo e reflexivo. Estes capítulos encontram-se estruturados de acordo com a contextualização do ambiente educativo, a formulação de estratégias de intervenção e a partilha de uma seleção de momentos de aprendizagem. A intervenção pedagógica integra ainda os projetos desenvolvidos em cooperação com a comunidade educativa, culminando numa reflexão crítica global sobre as práticas implementadas.

Este relatório finda com as considerações finais, que espelham as aprendizagens mais marcantes deste percurso académico. Além das reflexões tecidas sobre as práticas

na sua globalidade, sobeja a satisfação pela conclusão de uma etapa com as devidas ferramentas, teóricas e práticas, para o exercício da profissão docente. Apresento ainda as referências bibliográficas e normativas que sustentaram teoricamente este relatório, bem como as planificações e os diários de bordo (DB) de cada prática, presentes no suporte digital (CD-ROM).

Parte I | Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo 1 | Sistema Educativo em Portugal

“A educação universal e de qualidade é percebida hoje como condição fundamental para o avanço de qualquer país. É o caminho necessário para evoluir, ser competitivo, superar a brutal desigualdade, oferecer perspectivas melhores de autonomia, empreendedorismo e empregabilidade” (Moran, 2007, p. 8).

A universalidade da educação é um direito consagrado na Constituição da República Portuguesa, desde a sua aprovação em 1976. Desde então, a mesma tem sido complementada por diversas legislações, que visam a progressiva e efetiva democratização da educação em Portugal. O presente capítulo constitui um enquadramento do sistema educativo português, mediante a análise dos documentos legislativos que o sustentam, os quais estabelecem as normas de gestão e organização do mesmo. Ao longo desta análise, enfatizam-se os referenciais definidos para a EPE e o 1.º CEB.

1.1 | Organização Curricular em Portugal

No rescaldo do 25 de abril de 1974, vigorava a Lei n.º 5/73 como orientadora do sistema educativo português, à qual se sucederam algumas alterações, alinhadas com a recém-elaborada Constituição de 1976. No entanto, as mudanças de políticas educativas foram “bastante marcadas pela provisoriedade legislativa, devido à sucessão de governos e respetivos ministros da educação, bem como pela falta de estruturas e agentes” (Pacheco & Sousa, 2016, p. 90). Revelou-se necessário proceder a uma reforma educativa estrutural, que se materializou na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada a 14 de outubro de 1986.

A LBSE, organizada em 9 capítulos, abrangendo 67 artigos, estabelece o âmbito, os princípios orientadores e a organização do sistema educativo português, definindo o quadro geral e as condições específicas de cada etapa educativa, desde a EPE ao Ensino Superior. Adicionalmente, regula o funcionamento das modalidades especiais da educação, da educação extraescolar, dos apoios e complementos educativos, dos recursos

humanos e materiais, da administração, desenvolvimento e avaliação do sistema educativo e do ensino particular e cooperativo.

A LBSE reitera a universalidade da educação, como direito constitucional, em todo o território português, cujo acesso de cada cidadão constitui uma responsabilidade estatal, estabelecendo um sistema educativo adaptado às necessidades da realidade social. Os princípios gerais da LBSE preveem uma educação isenta de diretrizes ideológicas, políticas ou religiosas, promovendo antes “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 5), assente na formação de cidadãos críticos e autónomos.

O capítulo II da LBSE procede à organização do sistema educativo, compreendendo a EPE, a educação escolar e a educação extraescolar. A EPE é entendida como complementar à educação proporcionada pela família, visando a promoção do desenvolvimento saudável e integral das crianças e preparando-as para o ensino formal. A educação escolar apresenta uma estrutura sequencial, englobando o Ensino Básico, o Ensino Secundário, de frequência obrigatória e gratuita, e o Ensino Superior. O Ensino Básico encontra-se distribuído por 3 ciclos, sendo o 1.º “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 8). Por sua vez, a educação extraescolar “realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal”, destinada à formação ao longo da vida.

No que diz respeito aos níveis de administração do sistema educativo, a LBSE prevê estruturas diferenciadas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, de modo a descentralizar e democratizar os processos decisórios, garantindo uma ligação eficaz entre a educação e a comunidade (Pacheco, 2008). O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho aprova a gestão flexível do currículo pelos estabelecimentos educativos, enfatizando a importância dos documentos que lhes conferem autonomia, como o Projeto Educativo de Escola (PEE).

Desde a sua implementação, a LBSE sofreu 4 alterações, entre as quais importa referir a Lei n.º 85/2009, de 15 de agosto, que estabelece o regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens em idade escolar, assim como a universalidade da EPE para crianças a partir dos 5 anos. Entretanto, também esta foi alterada pela Lei n.º 22/2025, de 4 de março, que estabelece a universalidade da EPE para crianças a partir dos 3 anos.

Esta etapa do percurso educativo também é regulada pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, intitulada Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, elaborada a partir da LBSE. Aquela designa a EPE como primeira etapa da educação ao longo da vida, destinada às crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso na educação escolar, promovendo “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 670). Neste processo, atribui-se particular importância ao desenvolvimento de competências catalisadoras de sucesso na aprendizagem escolar, à interação da criança com grupos sociais diversificados e à cooperação com as famílias.

No caso do 1.º CEB, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho articula os princípios e objetivos da LBSE com a realidade educativa, estabelecendo o currículo dos Ensinos Básico e Secundário. Este decreto-lei regula a conceção, operacionalização e avaliação do currículo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos adquiram as competências enunciadas no PASEO. Também define as matrizes curriculares base e o regime de autonomia e flexibilidade curricular, que permite aos estabelecimentos educativos gerir até 25% “do total da carga horária por ano de escolaridade” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2933), garantindo a articulação entre as realidades curriculares nacional, regional e local.

Assente na conceção de uma educação democrática, promotora de aprendizagem plena e efetiva para todos, surge o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que institui o regime jurídico da educação inclusiva. Reconhece-se que todos os indivíduos aprendem de forma singular, e que os estabelecimentos educativos devem potenciar a aprendizagem de todos os alunos e crianças, por meio da diferenciação pedagógica. Neste sentido, define-se a implementação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), organizadas em 3 níveis (universais, seletivas e adicionais). Para garantir o sucesso das MSAI, prevê-se a constituição de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva em todos os estabelecimentos educativos. Este decreto-lei foi alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que modifica as regras de adaptação do processo de avaliação no âmbito da educação inclusiva.

Importa referir que, na Região Autónoma da Madeira (RAM), vigora o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, que adapta o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho ao contexto particular da RAM. O mesmo ressalva a autonomia e flexibilidade das escolas no seu papel de efetiva

promoção da equidade e do sucesso educativo, de forma contextualizada e articulada com os objetivos nacionais.

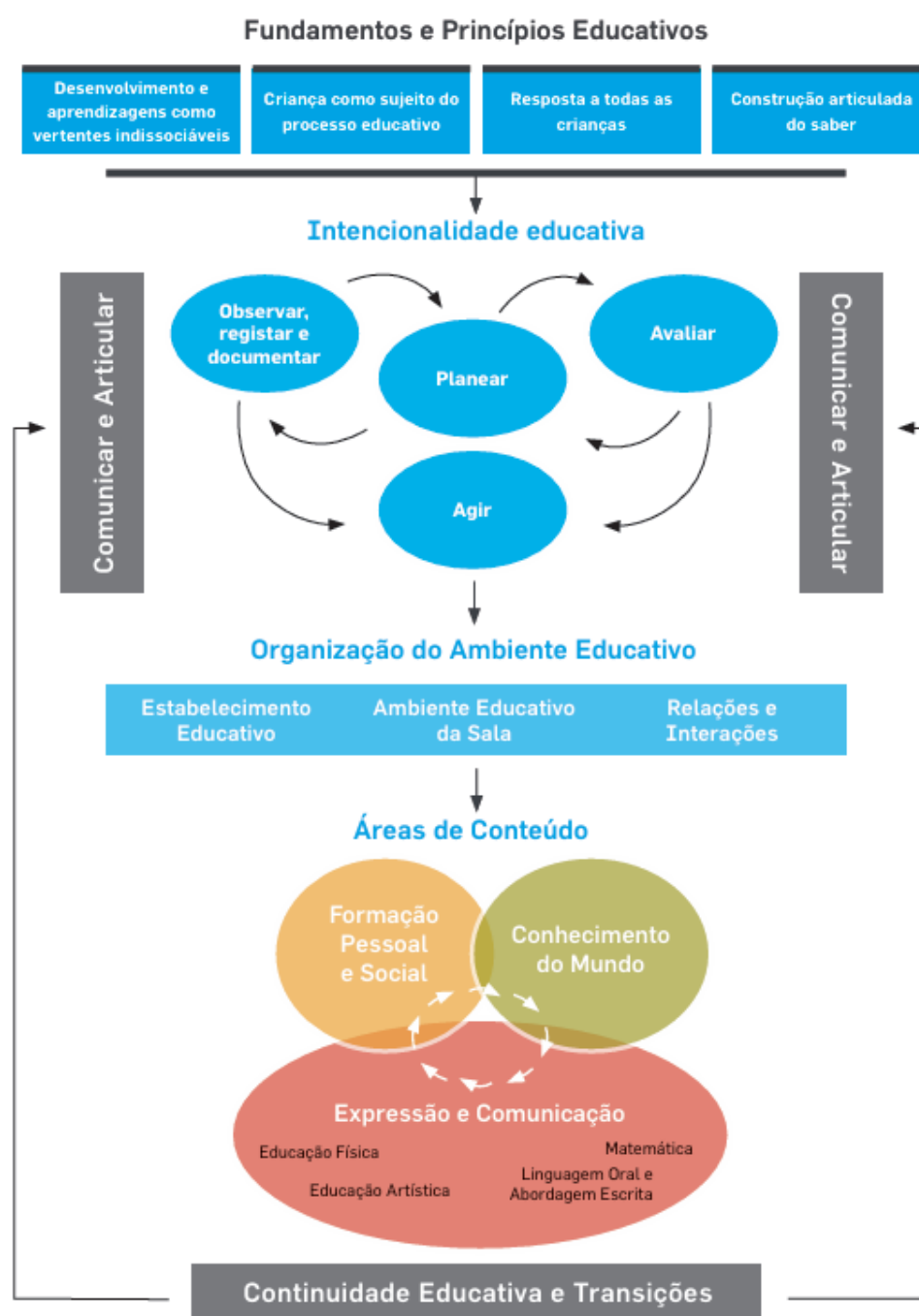
Em síntese, a evolução do sistema educativo português tem procurado a consolidação dos princípios democráticos e a adaptação às sucessivas mudanças sociais. Desde a implementação da LBSE, em 1986, as reformas educativas têm reforçado uma educação inclusiva, equitativa e centrada no desenvolvimento integral do indivíduo, assegurando o direito universal à aprendizagem.

1.2 | A Educação Pré-Escolar

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar ressalva, como principal dever da EPE, a promoção do desenvolvimento global da criança, tomando em consideração as suas características individuais (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Este princípio aponta o caráter flexível da EPE, na qual a aprendizagem deve ser estruturada em torno dos interesses das crianças. Porém, como etapa primordial da educação formal, a EPE não prescinde de um documento orientador da prática pedagógica.

Neste sentido, surgem as OCEPE, homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. As OCEPE abriram as portas não à imposição de um currículo sequencial, mas sim à integração de diferentes currículos, metodologias pedagógicas e práticas avaliativas, selecionadas e estruturadas em função das características do grupo (Portugal & Laevers, 2018).

Este referencial comum para a educação de infância está dividido em três partes fundamentais: Enquadramento Geral; Áreas de Conteúdo; e Continuidade Educativa e Transições. Estas serão brevemente analisadas, de modo a sumarizar o conteúdo das OCEPE, cuja organização se encontra ilustrada na figura 1.

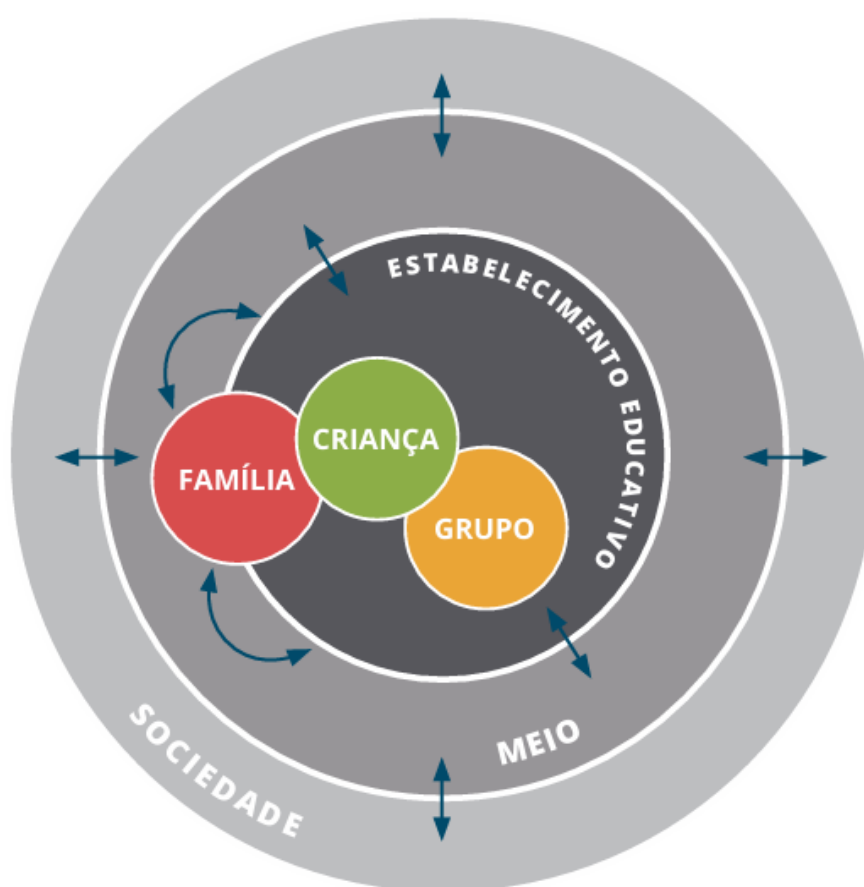
Figura 1*Organização das OCEPE (2016)**Nota.* Retirado de Silva et al. (2016, p. 7).

O Enquadramento Geral engloba três subcapítulos: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo; e Organização do ambiente educativo. O primeiro subcapítulo reconhece a agência da criança na construção da sua personalidade e aprendizagem, tornando-a participante

imprescindível no planeamento da ação pedagógica (Lemos, 2017). A intencionalidade educativa refere-se à ação do educador como docente reflexivo, que observa e regista, analisa e reflete, ajustando a ação pedagógica em prol do sucesso dos educandos. O terceiro subcapítulo realça a importância de interligar as esferas sociais da criança, nomeadamente o grupo, a família e a comunidade, pressupondo a interação do estabelecimento educativo com o meio envolvente. A figura 2 esclarece esta dinâmica.

Figura 2

Esquema interacional da EPE



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

O segundo capítulo é composto pelas Áreas de Conteúdo, que abrangem saberes assentes na sua importância ao contexto sócio-cultural das crianças, a ser desenvolvidos de modo articulado. Existem três Áreas de Conteúdo: Formação Pessoal e Social (FPS); Expressão e Comunicação; e Conhecimento do Mundo. A área de FPS é transversal a toda a ação pedagógica da EPE. Contempla o desenvolvimento da autoestima e da autonomia

da criança, assim como de valores cidadãos, como a tolerância, a partilha e a responsabilidade social.

A área de Expressão e Comunicação é a única que se encontra subdividida em Domínios e Subdomínios, uma vez que abrange diversas “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 43). O Domínio da Educação Física promove a consciência corporal e espacial, desenvolvendo as capacidades motoras da criança; o Domínio da Educação Artística (EA) divide-se em Subdomínios, referentes às várias formas de expressão artística: as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança. Cada um tem os seus objetivos específicos, mas partilham o desenvolvimento da criatividade como eixo orientador do processo educativo.

O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita engloba o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicacionais, a promoção da leitura e o reconhecimento da utilidade da leitura e da escrita (Ferraz, 2011). Por último, o Domínio da Matemática reconhece a importância da matemática para a formação da estrutura cognitiva, enfatizando a aquisição de noções e processos matemáticos elementares (Caldeira, 2009).

A área do Conhecimento do Mundo aborda transversalmente as várias ciências, num conjunto de saberes conducentes à compreensão da criança do mundo que a rodeia. É, por excelência, a área que apela à curiosidade natural da criança, fomentando o gosto pela procura e descoberta do conhecimento (Silva et al., 2016).

O último capítulo das OCEPE, intitulado Continuidade Educativa e Transições, sublinha a importância de garantir a progressão das aprendizagens nos momentos transitórios da educação de infância, e desta para o 1.º CEB. Pretende-se que esta última seja uma transição suave, em que as crianças possam mobilizar as aprendizagens necessárias ao seu sucesso escolar.

Em suma, as OCEPE constituem um referencial pedagógico que valoriza a criança como agente da sua própria aprendizagem, promovendo o desenvolvimento global e a construção de bases sólidas para o percurso escolar e pessoal de cada criança.

1.3 | O 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como primeira etapa da escolaridade obrigatória, o 1.º CEB constitui uma fase fundamental para a construção contínua da aprendizagem. A sua organização curricular é orientada por três referenciais: o PASEO, as AE e a ENEC. Estes documentos serão analisados, de forma a compreender plenamente o panorama curricular do 1.º CEB.

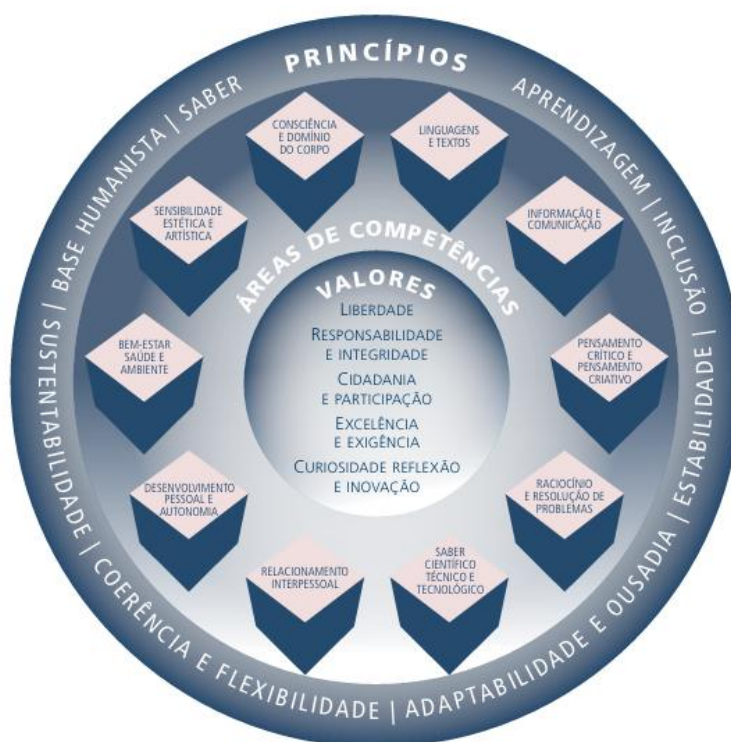
1.3.1 | O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O PASEO apresenta um conjunto de competências a adquirir ao longo da escolaridade obrigatória, condensadas num documento que atravessa os ensinos básico e secundário, em articulação com as AE e a ENEC.

Este documento foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, com o objetivo de apoiar a definição de estratégias e metodologias pedagógicas. Em 2021, foi definido como referencial curricular pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, na medida em que “constitui o documento de referência que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho” (Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, p. 241). A referida matriz encontra-se ilustrada pela figura 3.

Figura 3

Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Nota. Retirado de Martins et al. (2017, p. 11).

O PASEO sublinha uma visão educativa humanista, centrada no desenvolvimento pessoal e social, e orientada para a construção de uma sociedade equitativa e democrática. O conhecimento, a aprendizagem contínua e a inclusão surgem como fundamentos de uma cidadania ativa e responsável. O PASEO contempla a flexibilidade e adaptabilidade como competências essenciais aos desafios do século XXI, conferindo-as às práticas de gestão curricular (Trindade, 2018). Apela ainda à responsabilidade ambiental, desenvolvendo competências conducentes a uma sociedade sustentável.

Apoiado nos princípios acima nomeados, o PASEO sustenta uma visão do aluno como um cidadão autónomo, detentor de múltiplas literacias, que mobiliza para analisar a realidade por uma lente crítica e superar desafios de forma criativa, em conformidade com as competências fundamentais para o século XXI (Cohen & Fradique, 2018). Os valores, “expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir” (Martins et al., 2017, p. 9), foram traçados em conformidade com uma convivência democrática, assente na ética das ações de cada indivíduo.

Por sua vez, as áreas de competência emergem da articulação entre três dimensões fundamentais, nomeadamente os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, que se pretendem desenvolvidas em simbiose ao longo da escolaridade obrigatória. A figura 4 ilustra esta dinâmica.

Figura 4

Esquema concetual de competências a desenvolver



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

O PASEO contempla dez áreas de competência, que “são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas” (Martins et al., 2017, p. 19). Uma vez que nenhuma corresponde a uma área curricular específica, depreende-se que cada uma alberga múltiplas competências de natureza diversa, que devem ser desenvolvidas transversalmente a todas as disciplinas.

1.3.2 | As Aprendizagens Essenciais

No âmbito da reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário em Portugal, surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), homologado pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Este foi criado para conferir centralidade aos estabelecimentos educativos e aos docentes no processo de desenvolvimento e gestão curricular, com o objetivo de tornar o ensino mais contextualizado e inclusivo, face à heterogeneidade de alunos patente nas escolas da atualidade (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Para apoiar a implementação do PAFC, articulam-se o PASEO e as AE.

O primeiro define as competências a adquirir até ao fim da escolaridade obrigatória, sem vinculação a uma qualquer área curricular específica. As AE,

homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e assentes como referencial curricular pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, apresentam o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes basilares de cada área disciplinar. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as AE constituem:

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (2018, p. 2930)

Neste sentido, as AE delineiam os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para a aquisição das competências previstas no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Contudo, as mesmas assumem um formato não prescritivo da ação pedagógica, mas sim uma abertura à multiplicidade de estratégias e metodologias que o docente poderá adotar, mediante reflexões contextualizadas, para guiar os alunos às aprendizagens (Trindade, 2018). Esta ótica é corroborada por Cohen e Fradique (2018), que descrevem as AE como uma “orientação curricular de base para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (p. 28), enaltecendo o papel do docente como gestor curricular.

As AE estão distribuídas por documentos específicos para cada componente do currículo, e cada ano de escolaridade, nomeadamente, para a Matemática, o Português e o Estudo do Meio, no 1.º CEB. No entanto, as componentes constituintes da EA (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) apresentam apenas um documento de AE a adquirir ao longo do 1.º CEB. Nos respetivos documentos, constam os objetivos de aprendizagem, compostos por conhecimentos, capacidades e atitudes, que o aluno deve atingir até ao final do referente ano de escolaridade ou ciclo. A cada objetivo de aprendizagem, corresponde um conjunto de áreas de competência do PASEO, que podem ser desenvolvidas em articulação com os conteúdos curriculares (Roldão et al., 2017).

1.3.3 | *A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*

A ENEC caracteriza a escola como um “local privilegiado para a construção de uma cultura de cidadania ativa, democrática e responsável, partilhada por todos, promovendo a coesão social” (Monteiro et al., 2025, p. 2). A partir do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, foi criado o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que redigiu e apresentou o documento da ENEC. Em 2021, o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, reconheceu como referenciais curriculares o PASEO, as AE e a ENEC.

A Educação para a Cidadania assenta na perpetuação dos valores democráticos, na valorização da diversidade sócio cultural e na preparação dos alunos para a participação cívica, política e cultural, de forma plena e responsável (Monteiro et al., 2025). Nesse sentido, pressupõe-se a atribuição de responsabilidades, individuais e coletivas, aos alunos, que possibilitem o desenvolvimento de relações sociais de interdependência positiva. Para tal, também importa colocar os alunos perante realidades sociais diversas, impulsionando a “rejeição de desigualdades, de preconceitos e de racismos” (Cardona et al., 2015, p. 42).

De acordo com a mais recente atualização da ENEC, aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto, o documento engloba oito dimensões temáticas, a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. As mesmas encontram-se distribuídas por dois grupos: o 1.º grupo compreende as dimensões obrigatórias para cada ano de escolaridade; o 2.º grupo é composto por dimensões a ser implementadas em pelo menos um ano de escolaridade de cada ciclo dos ensinos básico e secundário. A tabela 1 ilustra a distribuição das dimensões pelos grupos.

Tabela 1*Domínios da Educação para a Cidadania*

Grupo	Obrigatoriedade	Dimensões
1.º	Obrigatórias em todos os anos de escolaridade	• Direitos Humanos • Democracia e Instituições Políticas • Desenvolvimento Sustentável • Literacia Financeira e Empreendedorismo
2.º	Obrigatórias em pelo menos um ano de escolaridade em cada período: ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, ao longo do conjunto dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao longo do ensino secundário	• Saúde • Risco e Segurança Rodoviária • Pluralismo e Diversidade Cultural • <i>Media</i>

Nota. Adaptado de Monteiro et al. (2025, p. 7).

Importa referir que, na RAM, além da ENEC, também vigora a Estratégia Regional de Educação para a Cidadania (EREC), uma adaptação daquele documento ao contexto regional, ao abrigo do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M de 29 de julho. A EREC

visa desenvolver, de forma adequada, em todos os ciclos do ensino básico e do ensino secundário, aprendizagens para a construção de uma cultura de cidadania humanista, democrática, participativa, pluralista e respeitadora dos direitos humanos, contextualizadas à cultura e sociedade regional. (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, p. 7)

Em suma, os referenciais curriculares, nomeadamente o PASEO, as AE e a ENEC/EREC estruturam o currículo do 1.º CEB, articulando os seus diferentes âmbitos educativos, para que todos os alunos atinjam os objetivos expressos na LBSE para esta etapa da educação escolar. Através da aquisição de competências, num enlace significativo de conhecimentos, capacidades e atitudes, o currículo visa preparar os alunos para exercer uma cidadania ativa e responsável. Esta constrói-se diariamente, através de atividades de cooperação, da tomada de decisões partilhada e da responsabilização dos alunos por tarefas quotidianas da turma. Os pressupostos referidos naqueles documentos materializam-se através da ação do docente, que formula estratégias

para concretizar aprendizagens, numa interação significativa entre o currículo, o meio regional e local, e as características dos alunos.

Capítulo 2 | O Papel do Docente no Processo de Ensino-Aprendizagem

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. (Alarcão, 1996, p. 174)

No presente capítulo, pretende-se analisar os pressupostos teóricos e legislativos que enquadram, atualmente, a profissão docente, e que orientaram as minhas práticas pedagógicas. De modo a organizar as diversas competências que concernem à docência, o capítulo encontra-se estruturado em três subtópicos: O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB; A Planificação como Expressão da Intencionalidade Pedagógica; e O Docente Reflexivo e Investigador: Fomentador de Aprendizagens Significativas.

2.1 | O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, aprova o perfil geral de desempenho do educador de infância (EI) e do professor dos ensinos básico e secundário, um referencial comum a toda a atividade docente. Este é constituído por quatro dimensões, nomeadamente, a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento

do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Além do referencial comum, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, também estabelece os perfis específicos de desempenho profissional do EI e do professor do 1.º CEB. Ambos se encontram organizados em três componentes, a saber: o perfil (do EI e do professor do 1.º CEB), a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

O EI tem um papel fundamental na conceção e desenvolvimento do currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, que devem ser desenvolvidas em cooperação com as crianças. Sem descurar a liderança do EI na gestão do espaço, do tempo e dos recursos, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto reconhece a agência da criança, conferindo-lhe uma voz decisória no seu processo educativo. Neste sentido, o EI desenvolve a sua prática em torno da escuta ativa da criança, proporcionando-lhe simultaneamente um ambiente seguro e afetivo, promotor do seu desenvolvimento integral.

O professor do 1.º CEB gere e desenvolve o currículo estabelecido a nível nacional, através de estratégias, atividades e recursos criados em função das especificidades da turma, procurando a máxima inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). O docente é detentor de saberes científicos referentes às várias áreas e conteúdos curriculares, mobilizando-os para promover a aprendizagem integrada dos alunos, sem desconsiderar a diversidade de conhecimentos prévios que estes possuem.

Os pressupostos do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto indicam uma mudança de paradigma na profissionalidade docente. Na sociedade da informação, o professor não é o único detentor do conhecimento, nem a sua função é a de um mero transmissor do mesmo (Alarcão, 2010). Por outro lado, a evolução da sociedade tem sido acompanhada pelo crescimento das aspirações educativas, conferindo ao docente um aumento das suas funções (Sacristán, 1995).

Na ótica de Alarcão (2010), a introdução do conceito de competência nos currículos veio alargar a esfera de ação do professor. A competência alia o saber ao saber fazer e ao saber ser, e a sua aquisição implica a construção ativa da aprendizagem. Uma vez que esta deve resultar da ação do aluno, o papel do professor é, portanto, criar as condições necessárias para que este aprenda (Freire, 2012). Esta conceção de docente exige um trabalho que vai muito além de conhecer o currículo e de o reproduzir de forma

acrítica perante os alunos (Roldão, 2000). A gestão curricular pretende-se contextualizada, moldada em função das características do meio, da escola e, principalmente, dos alunos. Estas devem constituir, para o docente, objeto de estudo contínuo, cuja análise e reflexão se traduzem em atividades didáticas, planificadas com intenção pedagógica (Perrenoud, 1995).

Nas minhas práticas pedagógicas, procurei promover uma aprendizagem holística, unindo o saber ao saber fazer e ao saber ser, para desenvolver competências nas crianças/alunos. Como estabelece o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, desenvolvi as aprendizagens previstas nos referenciais curriculares para a EPE e o 1.º CEB, formulando estratégias em função do/a grupo/turma de intervenção. Estas estratégias foram delineadas com base num conhecimento profissional progressivamente construído sobre as crianças/alunos, sustentado na observação sistemática, na pesquisa pedagógica e na reflexão contínua sobre a prática.

Portanto, o papel do docente deixou de assentar somente no seu conhecimento científico, realçando, atualmente, o saber técnico que lhe permite desenvolver o currículo e promover aprendizagens nos alunos. A investigação, a formação contínua e a inovação constituem algumas das ferramentas mais importantes para o docente da atualidade, que prepara os alunos para viver numa sociedade em constante evolução.

2.2 | A Planificação como Expressão da Intencionalidade Pedagógica

A intencionalidade pedagógica do docente manifesta-se na harmonia entre os objetivos de aprendizagem, as características das crianças/alunos e as condições contextuais do estabelecimento educativo. A procura deste equilíbrio no ensino-aprendizagem é guiada pela planificação. Planificar é essencialmente “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 1994, p. 47). É um processo complexo que exige a análise minuciosa do contexto, e a reflexão sobre a melhor forma de atingir os objetivos definidos, de acordo com os fatores identificados (Cardona et al., 2021).

Segundo Silva e Lopes (2015), a planificação do ensino-aprendizagem engloba quatro etapas fundamentais. A tarefa primordial é seleccionar os objetivos de aprendizagem, decididos a partir de um determinado conteúdo curricular, e do que o docente pretende que o aluno aprenda sobre esse conteúdo. Os objetivos devem

contemplar o conceito de competência na sua totalidade, uma vez que é “tão importante quanto o que os alunos vão aprender é o modo como eles vão aprender” (Silva & Lopes, 2015, p. 9). Esta distinção é particularmente importante para a segunda etapa, a seleção de atividades e estratégias para atingir os objetivos. O docente estrutura as aprendizagens tendo em conta o tempo, o espaço, os materiais e a organização do ambiente educativo, considerando a introdução, aquisição e consolidação das mesmas. Nesta fase, importa prever estratégias para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como a implementação de diferentes níveis de dificuldade (Ferreira, 2021). Por último, o docente deve selecionar estratégias de avaliação das aprendizagens, com destaque para a avaliação formativa, assim como atividades complementares direcionadas às dificuldades de aprendizagem identificadas na avaliação (Silva & Lopes, 2015). A figura 5 ilustra de forma sumária os aspetos a considerar no processo de planificação.

Figura 5

Aspetos a considerar no processo de planificação



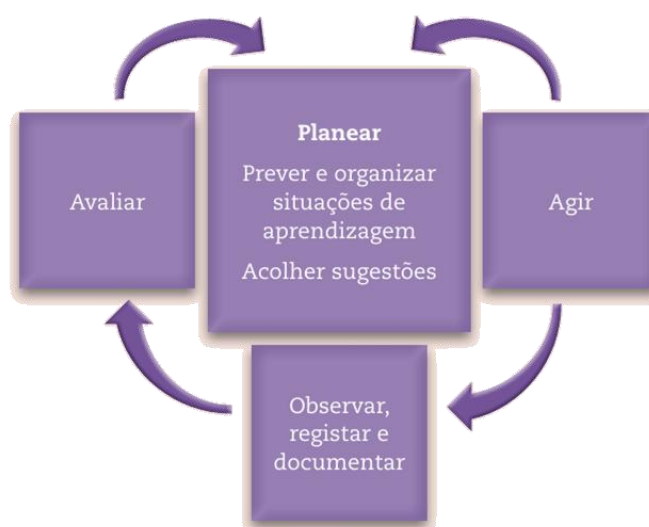
Nota. Retirado de Silva e Lopes (2015, p. 14).

Embora estas etapas tenham sido definidas para o contexto escolar, também são aplicáveis à planificação em EPE. Cardona et al. (2021) sistematizam estas etapas numa sequência de perguntas, destinadas à reflexão do EI, nomeadamente, “O que é essencial que as crianças aprendam? Que prioridades de aprendizagem devem ser estabelecidas? Porquê? Como fazer? Como é que estas podem ser avaliadas?” (p. 68). Silva et al. (2016) complementam esta perspetiva, ressaltando a importância de um educador que observa, regista e documenta, para planear e avaliar de forma consciente e reflexiva.

Nas minhas práticas pedagógicas, tanto na EPE como no 1.º CEB, procurei seguir estas orientações, para planificar de forma diversificada e flexível. Conhecer as crianças/alunos, individualmente e em grupo, trocar impressões com as equipas pedagógicas e valorizar os recursos disponíveis nas instituições foram fatores essenciais para planificar intencionalmente. Considerei sempre os interesses, potencialidades e necessidades do/a grupo/turma, refletindo criticamente sobre a eficácia de estratégias e atividades previamente implementadas, numa perspetiva da planificação como um processo cíclico (Ferreira, 2021). A conceção da planificação como um ciclo encontra-se representada na figura 6.

Figura 6

Fases do ciclo de planificação



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

Em modo de conclusão, a planificação é um elemento indissociável da profissão docente, constituindo um processo complexo, em que o EI ou o professor toma uma panóplia de decisões determinantes para a aprendizagem dos educandos. De facto, é no modo como o educando aprende, mais do que no conteúdo em si, que reside a expressão da intencionalidade pedagógica. Portanto, é na planificação, através das decisões conscientes do docente, que o currículo adquire significado, na medida em que é adaptado às especificidades do/a grupo/turma (Zabalza, 1994).

2.3 | O Docente Reflexivo e Investigador: Fomentador de Aprendizagens Significativas

A conceção atual de docente ultrapassa o domínio de conteúdos disciplinares, que se pretendem cada vez mais integrados em práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas. Na ótica de Alarcão e Roldão (2008), o docente do século XXI depara-se com três eixos fundamentais: o dos saberes, o da relação interpessoal e o dos valores democráticos. A coexistência destas competências contraria a prévia conceção do docente como um teórico, acrescentando-lhe saberes técnicos que caracterizam a prática de fazer aprender. Neste sentido, emerge em relevância o docente reflexivo e investigador, que procura constantemente a melhoria da sua práxis, através do questionamento, da pesquisa e da formação contínua.

Na perspetiva de Dewey (1933), refletir “implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (citado por Alarcão, 1996, p. 173). Trata-se, portanto, de uma ação deliberada, que questiona e analisa práticas profissionais estabelecidas, para lhes atribuir sentido. Esta visão rejeita a reiteração de ações docentes padronizadas, assentes na transmissão de conhecimentos e reproduzidas de forma acrítica (Alarcão, 1996).

No panorama atual da educação, não há uma pré-seleção de formas corretas de ensinar, cujos resultados sejam universalmente eficazes. A unicidade de cada grupo/turma, a heterogeneidade entre as crianças/alunos e a procura de uma educação inclusiva, exigem ao docente a formulação de estratégias direcionadas ao seu contexto específico. Nesta medida, ressalta a “a ideia de *professor-investigador*, constituindo-se a sala de aulas como um laboratório de pesquisa que permite identificar as fragilidades da ação desenvolvida e reconhecer as necessidades formativas” (Mesquita-Pires, 2011, p. 169).

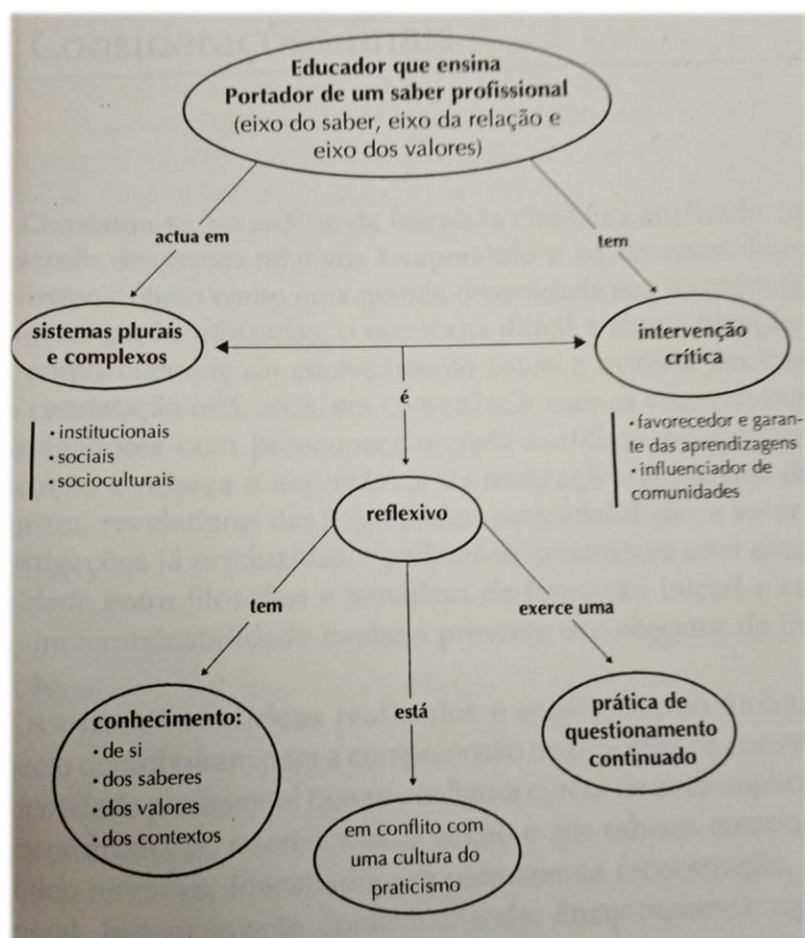
O docente investigador constitui, em primeiro lugar, um observador perspicaz, da sua ação e dos educandos, de modo a “pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2005, p. 109). É na sua ação profissional que o docente deve procurar o seu objeto de estudo, tendo em vista a melhoria das suas práticas pedagógicas de forma situada e

fomentadora do sucesso de aprendizagem dos educandos. Para sustentar a reflexão e investigação do docente, este deve efetuar registos regulares e sistemáticos sobre as suas observações (Alarcão, 2001; Sousa, 2005).

Sem descurar a importância da formação inicial para a docência, a conceção de docente reflexivo e investigador coloca ênfase na experiência profissional como ferramenta de construção de conhecimento, nomeadamente de saberes didáticos-práticos (Alarcão, 1996; Freire, 2012). Atualmente, a profissão docente assenta na aprendizagem ao longo da vida, veiculada pela partilha de experiências e saberes entre docentes e pela formação contínua (Alarcão & Roldão, 2008; Mesquita-Pires, 2011). Estas, aliadas à investigação situada no contexto educativo, permitem a atualização de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos num mundo em constante evolução. A figura 7 ilustra, de forma sucinta, a conceção atual do docente reflexivo e investigador.

Figura 7

Conceção de docente reflexivo e investigador



Nota. Retirado de Alarcão e Roldão (2008, p. 69).

Nas minhas práticas pedagógicas, procurei aplicar os pressupostos do docente reflexivo e investigador, através da observação, das notas de campo e dos DB reflexivos. Estas técnicas permitiram-me formular estratégias de intervenção adequadas às necessidades de cada grupo/turma, reformulando-as ao longo dos estágios, de acordo com as fragilidades detetadas na minha ação educativa e na aprendizagem dos educandos. Na PPIII, sinto que potencializei as minhas práticas reflexivas, através da avaliação formativa, cuja implementação melhorei consideravelmente naquele estágio. Na sua condição de avaliação para a aprendizagem, a avaliação formativa “dá aos professores os dados que podem usar para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto esta está ainda a decorrer” (Lopes & Silva, 2020, p. VIII). Neste sentido, a avaliação formativa fornece dados pertinentes sobre a ação educativa, e ajuda o docente a ajustá-la de modo a fomentar o sucesso de aprendizagem dos educandos.

Em síntese, a reflexão do docente deve abranger várias dimensões, nomeadamente os conteúdos, a didática, o contexto social, bem como os próprios valores e a intencionalidade do docente. No panorama educativo atual, o docente deve questionar não só *o que* ensina, mas também *por que* e *como* ensina, refletindo sobre os objetivos de aprendizagem, os seus métodos e pressupostos pedagógicos e éticos.

Capítulo 3 | Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica

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

O presente capítulo apresenta os pressupostos teóricos de algumas estratégias basilares à minha prática pedagógica na PPI, PPII e PPIII. A literatura para a infância possibilita a aprendizagem através do imaginário, os materiais manipuláveis impulsionam

a ação e a autonomia da criança na construção do conhecimento, e a interdisciplinaridade veicula a harmonização dos saberes e uma visão mais ampla da realidade.

3.1 | Contas-me Uma História? As Potencialidades Pedagógicas da Literatura para a Infância

A literatura infantil é um gênero literário produzido especificamente para crianças, embora não se restrinja somente a públicos infantis (Cervera, 1991). Num panorama mais alargado, surge o conceito de literatura para a infância, que engloba não só as produções específicas para crianças, como também expressões literárias que, não tendo sido criadas para o público infantil, possuem características adequadas a este, nomeadamente, a literatura de tradição oral (Ribeiro & Oliveira, 2002).

Segundo Hillman (1995), a literatura infantil é marcada por conteúdos específicos, entre os quais as vivências típicas da infância, escritas a partir da perspetiva da criança; intrigas simples e objetivas, cujo foco incide sobre a ação; o otimismo, frequentemente materializado num final feliz; e a tendência para misturar elementos realistas e fantásticos. Por outro lado, a literatura tradicional, que pode constituir literatura para a infância, constitui memória coletiva da sociedade em que a criança está inserida, tendo sido transmitida oralmente de geração em geração (Bastos, 2010). Enquanto “recriação simbólica do quotidiano, a literatura tradicional é um mecanismo que veicula valores culturais” (Bastos, 2010, p. 57), conferindo-lhe um papel socializador na infância.

Na ótica de Couto (2003), os textos da tradição oral estão repletos de “vida pujante e real, sem deixar de, muitas vezes, estar marcados por momentos profundamente simbólicos” (p. 213). Esta característica, que antecede a mistura entre a realidade e a fantasia na literatura infantil, tem a potencialidade de dar significado a diversas vivências (Couto, 2003; Ribeiro & Oliveira, 2002), e de veicular certas normas e valores básicos de conduta social (Mesquita, 2013). Deste modo, sobressaem dois aspetos fundamentais da literatura para a infância: a potencialidade de projeção de experiências vividas, bem como a preparação para desafios sociais futuros (Azevedo, 2014; Bastos, 2010).

De facto, as histórias acarretam significativo potencial pedagógico no âmbito da educação para a cidadania, nomeadamente, através da clara divisão entre o bem e o mal, expressa na polarização das personagens. Por norma, as intrigas fazem prevalecer o bem

sobre o mal, representando amiúde processos de superação e mudança de valores nas personagens associadas ao mal (Azevedo, 2004; Silva, 2003). A leitura do texto literário, na perspectiva de Azevedo (2014), constitui um ato humanizante, na medida em que revela “não só as identidades, como também as alteridades” (p. 34). Por um lado, o leitor é exposto a elementos transmissores de identidades coletivas, essenciais à formação da personalidade do leitor-criança (Couto, 2003). Por outro lado, a literatura também dá a conhecer modelos culturais externos aos padrões de referência da criança, promovendo, assim, o respeito, a diversidade e a tolerância.

A literatura infantil da atualidade, tratando-se de produções literárias direcionadas à infância, transporta várias qualidades da literatura tradicional, nomeadamente, os subgéneros que a compõem. Entre estes, o mais popular é o conto, embora as rimas, lengalengas e demais jogos de palavras possibilitem uma “iniciação lúdica da língua” (Bastos, 2010, p. 61), e constituam, por isso, uma ferramenta essencial ao desenvolvimento da linguagem, particularmente na EPE. A tabela 2 ilustra os referidos subgéneros da literatura para a infância.

Tabela 2*Subgêneros da literatura para a infância*

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

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

De acordo com Bastos (2010), a literatura infantil hodierna traduz-se essencialmente em dois formatos: o álbum puro (sem texto) e o livro profusamente ilustrado. Estes desempenham uma função primordial na formação de leitores, uma vez que protagonizam as primeiras relações das crianças com o objeto livro, possibilitando-lhes o acesso às histórias, por meio das ilustrações ainda numa fase pré-leitora. A autora assevera que “reconhecer os objetos presentes na imagem, surge como uma conquista inicial e uma satisfação importante ganha com o livro” (Bastos, 2010, pp. 249-250).

Estas experiências primárias da criança pré-leitora com o objeto livro desenvolvem uma “espécie de «aflição» que desencadeia nela o desejo de aprender a ler bem” (Couto, 2003, p. 212). Para tal, importa que o docente, tanto na EPE como no 1.º CEB, exponha a criança a textos diversos, detentores de qualidade literária, lendo-os com clareza e expressividade (Couto, 2003). Bastos (2010) acrescenta a importância de

proporcionar, ao longo do tempo pedagógico, momentos de leitura por lazer, isentos de estruturas de avaliação, de modo a promover o prazer na leitura.

Neste sentido, emerge a importância de combinar, na literatura infantil, a fantasia e a realidade. Ao contrário do leitor adulto, a criança não estranha a presença do imaginário e do fantástico associados a situações reais, e a fantasia constitui um elemento essencial à formação da sua personalidade (Azevedo, 2013). Através da exploração de mundos mágicos e fantásticos, “a criança encontra os mais diversos textos e pretextos para alimentar e espriar a sua imaginação e criatividade” (Couto, 2003, p. 212). O desenvolvimento destas capacidades ocorre de forma natural, num enlace entre o universo especulativo da literatura infantil e a iniciativa espontânea da criança. Não obstante as diferenças que marcam a literatura para diferentes faixas etárias, as quais amiúde cabe ao docente adaptar (Debus, 2003), a figura 8 sumariza algumas características comuns da literatura para a infância.

Figura 8

Caraterísticas comuns da literatura para a infância



Nota. Elaborado a partir de Azevedo (2013) e Bastos (2010).

No entanto, Bastos (2010) alerta para a escolha de obras literárias que equilibrem equitativamente os elementos reais e fantásticos. Sem descurar a importância da fantasia para o desenvolvimento integral da criança, a autora defende uma literatura que a exponha a questões existenciais que marcam a humanidade, essenciais ao desenvolvimento do pensamento crítico da criança, e à sua preparação para a vida em sociedade.

Em síntese, a literatura para a infância assume-se como um espaço privilegiado de encontro entre a fantasia e a realidade, no qual se articulam dimensões estéticas, culturais e pedagógicas fundamentais ao desenvolvimento integral da criança. Quer através das produções especificamente concebidas para o público infantil, quer por meio da literatura de tradição oral, este universo literário potencia a construção de sentidos, a projeção de experiências vividas e a interiorização de valores sociais e culturais. Ao proporcionar o contacto precoce com obras de qualidade, mediado por práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para o prazer da leitura, a literatura para a infância contribui não só para a formação de leitores críticos e sensíveis, mas também para o desenvolvimento da sensibilidade estética da criança. Tal como afirma Alves (2004), “tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro” (p. 18).

Nas minhas práticas pedagógicas, recorri frequentemente à literatura para a infância como ferramenta de motivação, interdisciplinaridade, estimulação da criatividade e exploração de usos polifónicos da linguagem (Azevedo, 2004). Na EPE, contei várias histórias para introduzir temas do conhecimento do mundo, desenvolver o Jogo Dramático/Teatro e estimular a imaginação e a linguagem oral das crianças. No 1.º ano do 1.º CEB, os álbuns profusamente ilustrados tiveram uma presença significativa nas atividades que dinamizei, com o intuito de estabelecer a interdisciplinaridade, desenvolver o pensamento crítico e motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita. No 4.º ano do 1.º CEB, embora tenha explorado algumas obras literárias na íntegra, a extensão dos conteúdos curriculares tornou mais frequente o recurso a excertos de textos. Nesta faixa etária, privilegiei a exploração dos elementos estéticos, da informação implícita e da linguagem metafórica presentes nos textos.

3.2 | Materiais Manipuláveis para a Aprendizagem Significativa

Na educação, os materiais manipuláveis (MM) consistem em objetos concretos, utilizados em atividades *hands-on*, para que os alunos descubram ou consolidem conceitos (Serrazina, 1991; Ponte & Serrazina, 2000). São, portanto, mediadores de aprendizagem na relação professor/aluno/conhecimento, no momento de construção de um determinado saber (Vale, 2002).

Na ótica de Reys (1982), citado por Caldeira (2009), os materiais manipuláveis são “objectos e coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objectos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia” (p. 16). Caldeira (2009) estabelece esta distinção, definindo-os, respetivamente, como materiais não-estruturados e materiais estruturados. Entre estes últimos, encontram-se, por exemplo, o geoplano, o tangram e o material Cuisenaire, concebidos especificamente para aprendizagens matemáticas (Caldeira, 2009; Vale, 2002).

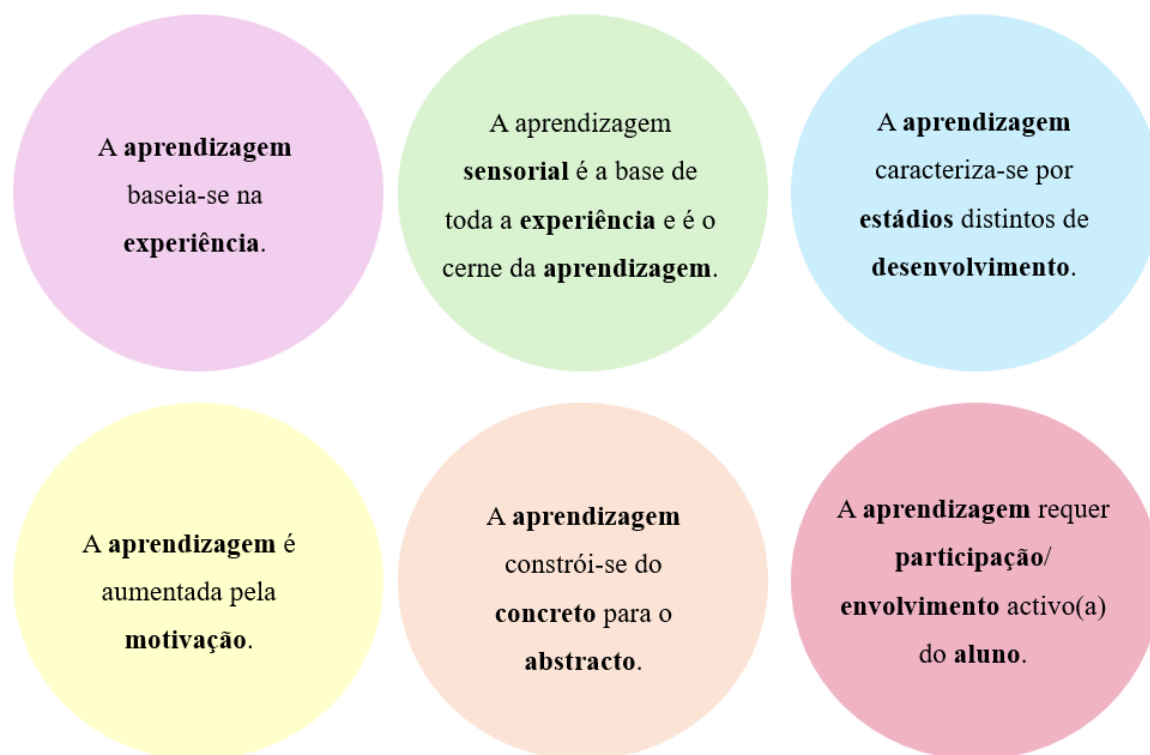
Segundo Nacarato (2005), o uso de MM no ensino remonta ao século XIX, por Pestalozzi, que defendia uma educação baseada em ações concretas, a partir da exploração e percepção de objetos. Esta ideia foi prolongada por pedagogos como Decroly e Montessori, para quem os sentidos e a ação constituem a base da aprendizagem. Na sua conceção de *educação dos sentidos*, Maria Montessori (2023) associa a importância dos MM à ideia de que a aprendizagem se inicia na percepção da criança, que deve ser autónoma na resolução dos problemas emergentes da utilização dos materiais. O papel do docente é, portanto, “conduzir a criança das sensações às ideias – do concreto ao abstrato” (Montessori, 2023, p. 227), associando à manipulação dos materiais a linguagem científica do saber em aquisição.

A utilização de MM no ensino-aprendizagem é fundamentada pelo construtivismo. Não obstante a diversidade de teorias construtivistas, estas convergem no ideal comum de que “a aprendizagem é um processo de construção de significados” (Amineh & Asl, 2015, p. 9). Na educação formal, o construtivismo traduz-se na ação do aluno, que constrói significados ativamente, a partir dos conhecimentos que detém, integrando-os na sua estrutura cognitiva (Quigley, 2020). Assim, os MM surgem como facilitadores da construção de significados.

A sua particular importância na EPE e no 1.º CEB é destacada pelos estádios de desenvolvimento definidos por Bruner (2006). Na sua perspetiva, a aprendizagem inicia-se com representações concretas, seguidas por representações icónicas, e, por fim, pelo pensamento simbólico e abstrato. Embora o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança seja único, os estádios de desenvolvimento constituem um ponto de referência significativo para o ensino-aprendizagem. Reys (1982), citado por Caldeira (2009), sumariza seis pressupostos teóricos para utilização de MM na educação básica, assentes no construtivismo, ilustrados na figura 9.

Figura 9

Pressupostos teóricos para a utilização de materiais manipuláveis na EPE e no 1.º CEB, de acordo com Reys (1982)



Nota. Retirado de Caldeira (2009, p. 22).

Embora possam ser utilizados para promover aprendizagens em várias áreas disciplinares, os MM surgem frequentemente associados ao ensino-aprendizagem da matemática. Uma vez que as crianças aprendem melhor com atividades concretas, os MM têm a potencialidade de estabelecer uma ponte entre a representação concreta de ideias matemáticas e a sua concretização no pensamento abstrato (Caldeira, 2009; Nacarato, 2005; Vale, 2002).

Segundo Caldeira (2009), a concetualização possibilitada pela manipulação dos materiais será tanto mais significativa se estes forem associados a situações problemáticas, já que estas facilitam a contextualização dos usos da matemática. Pires (1995) acrescenta que as situações problemáticas devem relacionar-se com a realidade das crianças/alunos, de modo a facilitar a aprendizagem e desenvolver a capacidade de resolução de problemas. Por provirem de contextos reais, identifico a exploração de problemas através dos MM como uma oportunidade de estabelecer interdisciplinaridade.

O uso de MM na ação pedagógica não deve aliená-los do seu fator socializante. Vygotsky (1986) afirma: “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha” (citado por Vasconcelos, 1997, p. 35). Relaciono este pressuposto com os MM, na medida em que estes não encerram em si o conhecimento, nem este surge automaticamente da manipulação da criança (Serrazina, 1991). A criança aprende mediante a intencionalidade conferida pelo docente à atividade realizada com os MM.

Embora Smole (1996) admita uma primeira abordagem livre aos MM, da qual podem emergir naturalmente algumas noções, esta não deve prescindir da mediação do docente, no sentido de identificar os conhecimentos prévios e como se relacionam com os objetivos da atividade. No entanto, a criança constrói significados através das interações que estabelece ao trabalhar com o material, quer com os colegas, quer com o docente, através da reflexão que este promove na sua ação pedagógica (Caldeira, 2009; Pimm, 1995). Portanto, os MM surgem como catalisadores do desenvolvimento do relacionamento interpessoal, da cooperação e, no caso da matemática, da comunicação matemática (Quigley, 2020).

De acordo com Vale (2002), uma situação de aprendizagem com MM apela “aos vários sentidos da criança envolvendo-a fisicamente, e é através desta interação que se dá a aprendizagem” (p. 21). A exploração tátil, aliada à visualização e ao debate, permite um envolvimento holístico da criança na atividade, incita-a à ação e ao movimento e responde às necessidades de vários estilos de aprendizagem. Importa referir que, para cada aprendizagem, a autora recomenda a manipulação de vários materiais, de modo a adquirir diversas imagens mentais para um mesmo conceito (Vale, 2002). Experimentar várias representações concretas, e mesmo pictóricas, de um determinado saber facilita a abstração e a transferência dos conhecimentos adquiridos para diferentes situações quotidianas.

Neste sentido, os MM podem desempenhar funções distintas no processo de aprendizagem: introdução de conceitos, associação entre várias representações, consolidação de saberes, e até avaliação (Quigley, 2020). De facto, os MM “proporcionam ao professor a observação das diferenças individuais, o modo como os alunos entendem uma situação e pensam numa solução” (Caldeira, 2009, p. 32).

Além de serem facilitadores de conhecimento, também constituem fatores de motivação para as crianças, com a potencialidade de proporcionar prazer na aprendizagem e uma relação afetiva entre a criança e o saber (Quigley, 2020; Caldeira,

2009). Todavia, reitero a importância da ação docente na mediação do uso dos MM. Relativamente à matemática, Matos e Serrazina (1996) asseveram que as relações matemáticas que o docente vê no material podem não estar explícitas para as crianças. Por isso, “a comunicação que se estabelece na sala de aula é fundamental pois vai permitir que os alunos se foquem nas relações que pretendemos” (Vale, 2002, p. 36). Caso contrário, a utilização dos MM, quando isenta de orientação para objetivos específicos, dificilmente resultará em aprendizagens significativas (Nacarato, 2005).

Apesar de a investigação sobre os MM incidir maioritariamente sobre a matemática, há estudos que indicam benefícios da manipulação de materiais para a aprendizagem noutras áreas. Trivette et al. (2012) afirmam que o conto de histórias associado a ilustrações e a materiais concretos facilita o desenvolvimento da linguagem oral, através das interações que impulsionam, e a aprendizagem da leitura. Esta última engloba, por exemplo, a associação objeto/palavra, e a experimentação sensorial dos grafemas, através de materiais como a plasticina e a lã.

Conforme Caglak (2017), a manipulação de materiais pode conduzir à aquisição de atitudes intrínsecas ao método científico, uma vez que permite à criança experimentar, testar hipóteses, detetar e corrigir erros, e estabelecer relações de causa e efeito. Além da aquisição de atitudes, o autor refere que as atividades *hands-on*, com recurso a objetos concretos, facilitam a aprendizagem de diversos conceitos científicos.

Nas minhas práticas pedagógicas, tanto em EPE como no 1.º CEB, recorri amiúde a MM, para concretizar aprendizagens em diversas áreas. No que diz respeito à matemática, implementei atividades com recurso a materiais estruturados, como os blocos lógicos, o Cuisenaire, o geoplano, o ábaco e sólidos geométricos manipuláveis. Também concebi um material estruturado para a aprendizagem da adição e da subtração, que consistia em realizar as operações com recurso a pompons e duas linhas de fronteira. Também utilizei, na matemática como nas demais áreas, materiais não-estruturados, como cordas, arcos, meias, ovinhos de chocolate e pedras de aquário.

Na PPI, apercebi-me de que os alunos, inicialmente, não estabeleciam com os materiais estruturados as relações matemáticas que eu pretendia. Ao identificar esta fragilidade, procurei tornar a minha intervenção mais clara, e as conexões entre os materiais e a matemática mais explícitas ao longo das minhas práticas. Contudo, reconheço que, em todos os estágios, a motivação dos alunos foi mais evidente, e as aprendizagens mais significativas, quando implementei atividades com materiais do quotidiano.

3.3 | Desafiar Horizontes Através da Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade surge no âmbito pedagógico, na segunda metade do século XX, impulsionada pelo trabalho de pedagogos como Piaget (1973), Vygotsky (1986) e Gusdorf (1967), com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas progressivamente especializadas (Thiesen, 2008; Abreu, 2014). A interdisciplinaridade reclama uma “perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento” (Thiesen, 2008, p. 546), para a constituição dos saberes na sua totalidade científica.

Uma vez que ainda se encontra em construção, devido à sua incipiência, a definição do conceito de interdisciplinaridade não é unívoca. De acordo com Gusdorf (1984), “o termo interdisciplinaridade evoca um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes” (citado por Fourez et al., 2008, p. 69). Fourez et al. (2008) definem-na como uma “prática integradora” que, mais do que uma justaposição de ideias, procura uma relação dialógica entre duas ou mais disciplinas. Para possibilitar este diálogo, Thiesen (2008) assevera a necessidade de “complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas” (p. 548) específicos de cada disciplina. O autor acrescenta ainda que encerrar a interdisciplinaridade num conceito uniforme atribuir-lhe-ia um carácter disciplinar.

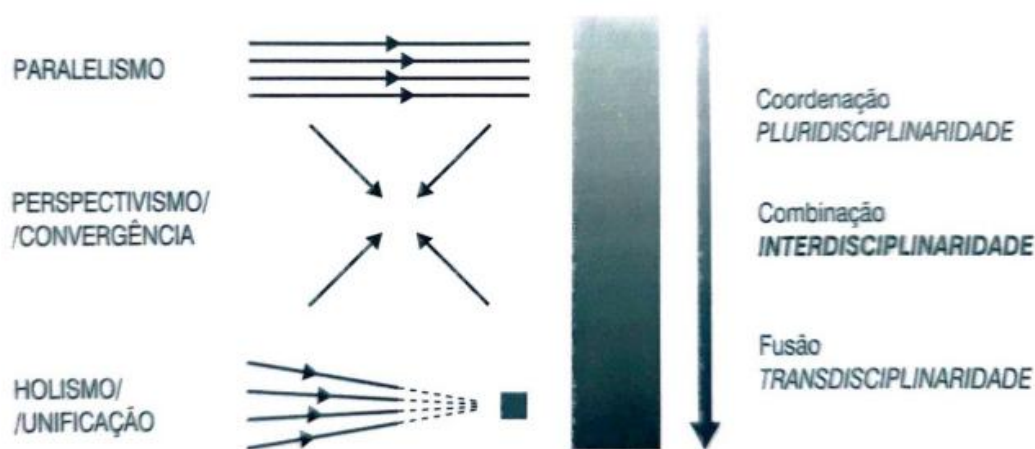
A procura pela interdisciplinaridade assenta na crescente complexidade da sociedade atual. Segundo Thiesen (2008), a evolução científica adquiriu, no século XXI, um ritmo galopante, para o qual a interdisciplinaridade se tornou uma condição imprescindível à produção de novos conhecimentos. Trindade (2018), Abreu (2014) e Fourez et al. (2008) evocam a abrangência de assuntos suscitados por vários problemas da Humanidade, cuja discussão e resolução só podem advir de uma interação entre várias disciplinas científicas.

Por conseguinte, faz sentido implementar a interdisciplinaridade em torno de uma problemática comum, cuja apropriação requer a convergência de uma ou mais disciplinas (Fourez et al., 2008). Neste sentido, a prática interdisciplinar tem em vista “elaborar uma representação ou modelização de um conceito, acontecimento, situação, problemática” (p. 71). Embora ela não encerre em si a aprendizagem, é uma ferramenta facilitadora da compreensão e da ação sobre realidades complexas.

No plano educacional, a interdisciplinaridade surge associada a outras terminologias, nomeadamente multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, que constituem “diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas” (Pombo et al., 1994, p. 11). A multidisciplinaridade/pluridisciplinaridade existe num plano de conhecimento parcelado em disciplinas, com fronteiras bem marcadas entre si. Pode existir alguma cooperação entre elas, mas os saberes estabelecem essencialmente uma relação de justaposição. A transdisciplinaridade é o mais alto nível de integração dos conhecimentos, cuja fusão não permite distinguir fronteiras disciplinares (Pombo et al., 1994; Cohen & Fradique, 2018). A interdisciplinaridade constitui um nível intermédio de integração, em que “as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista” (Cohen & Fradique, 2018, p. 52). Apesar dos seus pontos de convergência, cada disciplina mantém a sua especificidade. A figura 10 ilustra estes diferentes níveis de integração disciplinar.

Figura 10

Níveis de integração disciplinar



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

Devido às características dos referenciais curriculares, dotados de segmentação disciplinar, a interdisciplinaridade surge como iniciativa de “superação das barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente confinado” (Pombo, 2004, p. 106). Na ótica da autora, a interdisciplinaridade na educação partiu da ação pedagógica de professores que procuram maior continuidade das aprendizagens, mesmo na ausência de uma “pedagogia da interdisciplinaridade” teoricamente estabelecida. É através da gestão

curricular dos docentes, das estratégias definidas para os seus grupos/turmas, que a interdisciplinaridade tem adquirido expressão no ensino-aprendizagem (Pombo, 2004). No entanto, Roldão (2018) considera que, embora não compita aos documentos curriculares originar a interdisciplinaridade, estes devem conduzir os docentes à indução de ligações entre as várias disciplinas.

Na perspectiva de Thiesen (2008), o ensino-aprendizagem interdisciplinar “possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável” (p. 551). Uma vez que a realidade transcende as barreiras disciplinares, uma educação que também as transcende amplifica a sua compreensão, através de ligações significativas entre saberes diversos. Estas ligações impulsionam a construção de redes conceituais complexas, essenciais ao desenvolvimento do pensamento crítico (Thiesen, 2008; Fourez et al., 2008). Pais (2019) reforça o cruzamento entre a interdisciplinaridade e a criatividade, afirmando que esta “passa pela capacidade de conectar o desconectado” (p. 16).

De acordo com Roldão (2018), a aprendizagem significativa é construída a partir de duas vertentes de articulação curricular em congruência: a articulação vertical, que pressupõe a integração dos novos conhecimentos na rede de conhecimentos prévios; e a articulação horizontal, conseguida através da interação entre os conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas, possibilitando leituras diversificadas da realidade. Esta vertente de articulação curricular traduz-se em práticas interdisciplinares, ao ligar três elementos frequentemente transversais a várias áreas do conhecimento: os conceitos, as operações cognitivas e os processos de trabalho (Roldão, 2018).

Pretende-se que a interdisciplinaridade diversifique e amplie as experiências de aprendizagem, trabalhando em torno de problemas reais com potencial educativo, por oposição à acumulação de mais informação em tempo reduzido (Trindade, 2018). Deste modo, o ensino-aprendizagem interdisciplinar não prescinde de uma intencionalidade pedagógica, que o estruture em função de objetivos de aprendizagem (Fourez et al., 2008).

A gestão curricular da interdisciplinaridade exige o alargamento das competências do docente, na medida em que o domínio da área de conhecimento que leciona, previamente suficiente ao exercício da profissão, é insuficiente para a prática interdisciplinar (Cohen & Fradique, 2018; Thiesen, 2008). Mesmo no caso da monodocência, particular da EPE e do 1.º CEB, é necessário que o docente estabeleça relações conceituais e metodológicas cada vez mais amplas entre todas as áreas do conhecimento. Este pressuposto requer um grande exercício da criatividade e do

pensamento crítico do docente, para encontrar convergências significativas entre as disciplinas, sem, porém, desvalorizar o contributo singular de cada uma (Cohen & Fradique, 2018; Pombo, 2004; Thiesen, 2008; Trindade, 2018).

Sem descurar os esforços dos docentes para implementar cruzamentos interdisciplinares intencionais e significativos, alguns autores afirmam que todos praticam, inadvertidamente, alguma interdisciplinaridade no quotidiano pedagógico (Fourez et al., 2008; Pombo et al., 1994). Por vezes, a transversalidade e complementaridade entre as disciplinas é tal, que as ligações interdisciplinares surgem de forma quase espontânea. Em conformidade com Roldão (2018), a interdisciplinaridade planificada pelo docente deve respeitar este princípio de naturalidade das ligações, uma vez que relações interdisciplinares artificialmente produzidas não acrescentam significado às aprendizagens. Esta perspetiva é contraposta por Pombo et al. (1994), que reiteram a importância de valorizar o trabalho dos docentes que procuram harmonizar os conhecimentos de cada disciplina.

Lenoir (2015), citado por Trindade (2018, p. 25), relembra que a “interdisciplinaridade é da ordem dos meios e não das finalidades”. Ao reconhecer que esta estratégia não encerra em si a aprendizagem, reconhece-se também que as disciplinas adquirem, na prática interdisciplinar, o carácter de recursos, utilizados em interação a fim de criar uma representação complexa de uma determinada realidade (Fourez et al., 2008).

Em suma, a interdisciplinaridade é o ato de estabelecer pontes entre os saberes das várias disciplinas, de modo a construir representações mais completas de temas, problemáticas e realidades (Trindade, 2018). Na educação, a interdisciplinaridade proporciona “situações de formação mais ricas, do ponto de vista da utilização e da relação que estabelecem com os recursos culturais em presença” (p. 24), potenciando, nas crianças/alunos, a construção de significados mais consistentes, e uma compreensão mais ampla da realidade.

Ao longo das minhas práticas pedagógicas, estabeleci frequentemente a articulação curricular entre as disciplinas, respeitando a especialidade de cada uma e procurando ligações naturais entre estas. Na PPI, sinto que as ligações interdisciplinares foram conseguidas de forma mais fluida e espontânea do que nos restantes estágios, uma vez que cada atividade pedia a mobilização de múltiplas competências das crianças, concernentes às três Áreas de Conteúdo das OCEPE. Nas PPII e PPIII, encontrei mais limitações à prática da interdisciplinaridade, nomeadamente relacionadas com a extensão dos documentos curriculares, aliada à escassez de tempo para concretizar as respetivas

aprendizagens. Adicionalmente, respeitei os conteúdos facultados semanalmente pelas professoras cooperantes, cujas ligações horizontais nem sempre foram evidentes. No entanto, estas condições enalteciram a minha reflexão, pesquisa e criatividade, com o objetivo de tornar a aprendizagem das crianças/alunos mais significativa. Neste sentido, além das atividades estritamente interdisciplinares, procurei relacionar as aprendizagens com situações reais, para facilitar a apropriação de conhecimentos, e estabelecer transições suaves entre as atividades e respetivos conteúdos, de modo a harmonizar o tempo pedagógico.

Apesar das condições que se afiguraram na PPII e na PPIII, com as suas potencialidades e limitações, reconheço que a interdisciplinaridade se concretiza, sobretudo, “no terreno da ação concreta e estratégica dos projetos educativos e das equipas docentes” (Roldão, 2018, p. 16). Portanto, foi importante passar por uma intervenção pedagógica que impulsionou o aperfeiçoamento de competências que, enquanto futura docente, me permitirão dar continuidade ao trabalho interdisciplinar com rigor e criatividade.

Capítulo 4 | Metodologia de Investigação-Ação

Neste capítulo, procedo a uma exposição sobre a metodologia de investigação selecionada no âmbito da PPI, a I-A. Emergente no início do século XX, impulsionada por John Dewey (1859-1952), a I-A surge num contexto de democratização das várias esferas sociais, com o objetivo de levar o papel de investigador além da academia.

Na profissão docente, justifica-se a relevância da I-A por se desenvolver a partir de problemas ou potencialidades identificadas num contexto específico, tornando-a adaptável à singularidade de cada grupo ou turma (Latorre, 2005). Na PPI, desenvolvi um projeto de I-A a partir de um problema identificado no grupo de intervenção, para o qual delineei objetivos estratégicos, orientadores da minha prática pedagógica. Para o docente investigador e reflexivo, descrito nos perfis de desempenho docente em vigor (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), a I-A é uma aliada no sentido de otimização de práticas educativas.

4.1 | Elementos de Investigação-Ação

A I-A é, na sua génese, uma fusão da teoria (investigação) com a prática (ação), característica das Ciências Sociais e largamente utilizada na Investigação em Educação.

O termo investigação-ação teve origem em 1944, nos EUA, pela iniciativa de Kurt Lewin (1890-1947), psicólogo pioneiro nas teorias de psicologia social e organizacional aplicadas. Com vista a combater diversas problemáticas sociais, Lewin procurou uma metodologia de investigação que permitisse a efetiva intervenção nos contextos de estudo, para que a própria investigação fosse impulsionadora de mudanças positivas (Cardoso & Rego, 2017). Embora não tenha sido criada especificamente para a educação, depressa se reconheceram as potencialidades da I-A para aquela área científica.

Segundo Cardoso (2014), a I-A continua a seguir três linhas orientadoras fundamentais, herdadas de Lewin: “a importância das decisões de grupo; o compromisso com a melhoria de uma situação problemática concreta e a necessidade de envolvimento dos participantes em todas as fases do processo de investigação” (citado por Cardoso e Rego, 2017, p. 22).

Conforme cita uma das definições mais referidas na teorização desta metodologia, a I-A é “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliott, 1991, p. 69). Exige, por isso, a identificação de um problema num contexto social, que será alvo de aprofundamento teórico e sobre o qual serão traçadas estratégias de intervenção, com vista à sua resolução. McKernan (1998) contextualiza a I-A no âmbito de práticas profissionais, definindo-a como “uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (p. 5).

Conforme ilustra a figura 11, Lewin previu três vertentes essenciais para a I-A, interdependentes entre si: a investigação, a ação e a formação.

Figura 11*Triângulo de Lewin (1946)*

Nota. Retirado de Coutinho et al. (2009, p. 361).

Considerando as acesões explanadas no parágrafo anterior, destaca-se, na I-A, o seu carácter extraordinário ao contexto académico. Esta metodologia é flexível e transversal a vários contextos, pelo seu cariz situacional, reflexivo e cíclico. Aliás, cingir esta metodologia à academia comprometeria a amplitude de ação da mesma, além de que trairia as suas próprias potencialidades transformacionais em contextos socioprofissionais.

O problema de uma I-A deve ser identificado, dentro de um contexto, pelos atores sociais que nele se inserem e atuam (McKernan, 1998), propondo-se a resolvê-lo, por vias da melhoria das suas práticas. Por isso é designada por Bogdan e Biklen (1994) como um “tipo de investigação aplicada”, uma vez que “o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (p. 293).

O cariz situacional da I-A abrange não só o modo como esta decorre, desde a formulação da questão de partida, à recolha, análise e interpretação de dados, como também a dimensão das conclusões dela extraídas. De facto, a recolha de “informações sistemáticas”, referida por Bogdan e Biklen (1994, p. 292), tem de ser feita em campo, no decorrer natural do quotidiano do contexto estudado, e em cooperação entre os vários atores que o constituem.

Ademais, as estratégias de intervenção baseadas nessas informações são desenhadas para um grupo específico, tendo em conta as suas características únicas. Conforme Oliveira-Formosinho (2008), o conhecimento construído por meio da I-A “não pode ser conceitualizado nem como conhecimento provindo da reflexão de um prático individual, nem como conhecimento provindo da teorização de um formador individual.

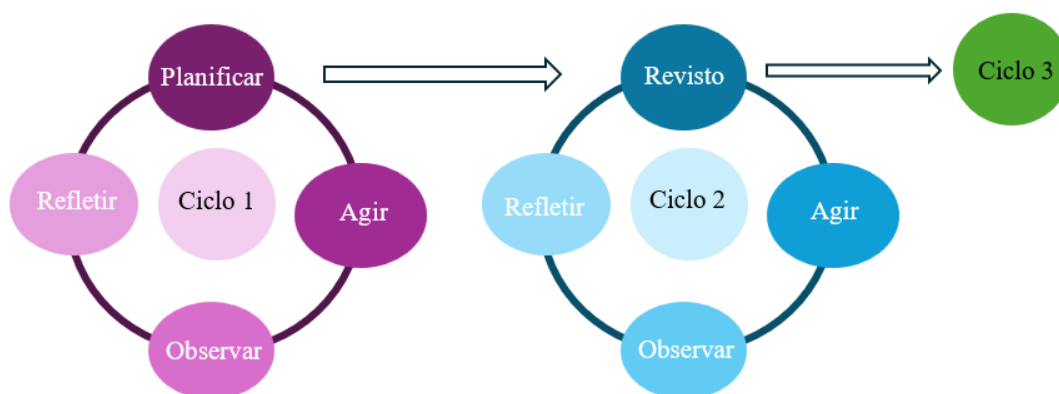
O conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos” (p. 29-30). Portanto, entende-se que as ilações retiradas da I-A são exclusivamente aplicáveis ao respetivo contexto, não sendo passíveis de generalizar.

Conforme Kemmis e McTaggart (1988, p. 9), “a I-A é uma forma de indagação introspetiva *coletiva*”, cujos resultados carecem de interpretação, por investigadores reflexivos, para que resultem em melhorias efetivas. O investigador deve permanecer objetivo, na medida em que “não é a ação que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). Pelo contrário, a ação deve decorrer o mais naturalmente possível e ser fidedignamente registada pelo investigador. Posteriormente, segue-se uma cuidada análise, reflexão sobre práticas individuais e coletivas, e interpretação dos dados recolhidos e registados. Só estes procedimentos dirão se o plano de ação carece de um reajustamento (Máximo-Esteves, 2008), ou, até, se deverá ser iniciado um novo ciclo de I-A.

De facto, como inicialmente foi proposto por Lewin (1946), a I-A é “um *processo em espiral* de planificação, ação, observação e reflexão” (p. 38). Portanto, se o problema identificado não é solucionado no primeiro ciclo de I-A, as reflexões dele resultantes servirão de base para um novo ciclo. “Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.” (Coutinho et al., 2009, p. 360). A espiral de ciclos da I-A encontra-se representada na figura 12.

Figura 12

Espiral de ciclos da I-A

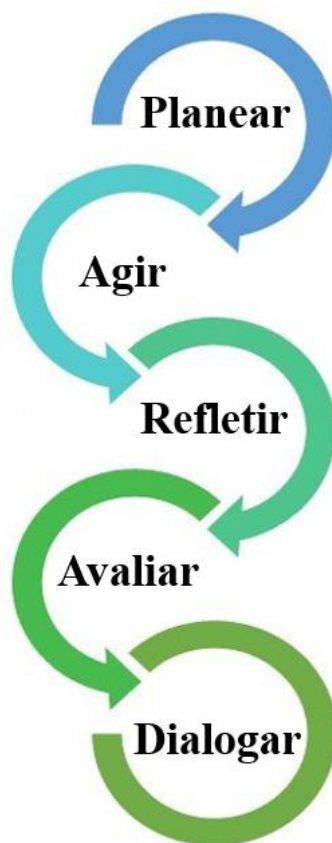


Nota. Adaptado de Coutinho et al. (2009, p. 366).

Embora a I-A ocorra por etapas, cronologicamente ordenadas, importa reforçar que essa ordem não é fixa nem taxativa. Pelo contrário, as ações que constituem as diferentes fases são interdependentes entre si, podendo, e devendo, por isso, ocorrer em simultâneo. Na medida em que cada fase proporciona novos conhecimentos ao investigador, este deve manter-se flexível à coexistência das mesmas no tempo. Deste modo, permite-se complementar os significados extraídos de cada fase, para construir o seu próprio conhecimento. Reconhecendo a disponibilidade de vários modelos de organização das fases da I-A, propostas e validadas por diferentes estudiosos da metodologia, optou-se, neste projeto, por seguir o modelo proposto por Fisher (2001, referido por Máximo-Esteves, 2008): planejar, agir, refletir, avaliar e dialogar. A figura 13 ilustra as fases da I-A, segundo a perspectiva de Fisher (2001).

Figura 13

Fases de I-A



Nota. Adaptado de Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008, p. 83).

A adequabilidade da metodologia de I-A à Educação justifica-se não só pela unicidade de cada grupo ou turma, mas também pela possibilidade de refletir e aplicar em simultâneo, enaltecendo a qualidade das práticas pedagógicas em tempo real. De acordo com Fonseca (2013), a I-A promove a “reflexão *na* e sobre a prática” (p. 80), contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes. Considerada uma metodologia qualitativa, dispõe do carácter descritivo que se preconiza ao trabalhar com grupos de crianças, únicas nas suas dimensões individual e coletiva. A construção de significados de fenómenos em contexto natural, possibilitada por esta metodologia, torna-a ideal ao dinamismo próprio da Educação. Em suma, a I-A é vista como uma ferramenta valiosa para melhorar e transformar as práticas educativas, proporcionando espaços pedagógicos contextualizados e significativos (Fonseca, 2013).

4.2 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Com vista a garantir a obtenção de dados enriquecedores e construtivos para o problema da I-A, bem como a respetiva recolha sistemática em campo, é preciso refletir sobre a escolha das técnicas e instrumentos a utilizar para esse fim. Para concretizar uma mudança positiva, o investigador tem de formar uma visão abrangente e objetiva do contexto de I-A, mediante uma análise meticulosa do mesmo (Sousa, 2009).

Para tal, o investigador tem à sua disponibilidade uma panóplia diversa de técnicas e instrumentos de recolha de dados (Coutinho, 2011). Portanto, cabe-lhe perceber quais serão os mais adequados ao problema identificado no contexto e aos objetivos da I-A (Máximo-Esteves, 2008).

No âmbito do projeto de I-A, realizado no contexto da PPI, selecionei as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação participante, entrevistas informais, diários de bordo, registos fotográficos, artefactos realizados pelas crianças e análise documental.

4.2.1 | *Observação Participante*

Na investigação qualitativa em Educação, entende-se observação como “pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão

do processo pedagógico” (Sousa, 2009, p.109). Segundo Máximo-Esteves (2008), esta estratégia em I-A “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Deste modo, é essencial o investigador se envolver sistematicamente no contexto em estudo, para que a sua observação decorra da forma mais natural possível, no quotidiano da população estudada. Pode ser levada a cabo num registo participante ou não participante, dependendo da natureza da I-A e do grau de envolvimento expectável para o mesmo por parte do investigador.

Ao longo deste projeto, desenvolvi uma prática contínua de observação participante, de modo a recolher uma miríade de dados relevantes sobre as crianças, os seus hábitos, curiosidades, interesses, necessidades e personalidades.

Após iniciar a intervenção pedagógica, foi pertinente observar como as crianças responderam às atividades propostas, analisando os momentos de maior concentração, face aos de maior agitação; os temas que mais lhes interessaram, quais as estratégias que se adaptaram melhor a elas, quais as ideias que mais enfatizaram nos diálogos estabelecidos.

No sentido de conhecer as crianças, não descurei a importância dos momentos de rotina e recreio, como oportunidades para interações informais. Nestes momentos, conheci aspetos das vidas das crianças, nomeadamente das suas culturas familiares, gostos e opiniões pessoais, que não me teriam sido tão acessíveis durante as atividades orientadas. Este é, de acordo com Sousa (2009), um dos principais objetivos da observação em investigação: “uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos” (p. 113).

No recreio, identifiquei as brincadeiras mais valorizadas por cada criança, a maneira como se organizam, em pequenos ou grandes grupos, para brincar, os conflitos que surgem e as estratégias de resolução criadas pelas crianças. Também relevei os elementos do ambiente circundante que suscitaram curiosidades nelas, e como as abordaram, para construírem o seu próprio conhecimento: observando fenómenos, manipulando objetos, trocando impressões entre si, envolvendo os adultos e colocando questões.

Este foi um contexto fundamental para a escolha da questão de partida a aprofundar a investigar neste projeto, já que me permitiu maravilhar pelas iniciativas naturais e espontâneas das crianças, querendo transmutá-las para as atividades pedagógicas. De facto, foi através da observação participante que formulei a questão de partida do projeto de I-A, e construí as atividades da PPI, com base nos interesses,

curiosidades e necessidades identificados. Contudo, foi fundamental alicerçar a observação participante em registos imediatos, nomeadamente, através de notas de campo e registos fotográficos.

4.2.2 | *Entrevistas Informais*

Na investigação em Ciências Sociais, recorre-se amiúde às entrevistas, formais ou informais, de modo a recolher testemunhos relevantes ao tópico de investigação. Segundo Máximo-Esteves (2008), a entrevista formal é uma técnica primordial de recolha de dados em I-A, já que permite “a obtenção de informações sobre as práticas dos profissionais e dos seus contextos, bem como a identificação de problemas e a formulação de questões de investigação” (p. 93).

Dada a proximidade relacional experienciada em contexto de EPE, que assume, na primeira infância, um papel de segunda casa, senti ser mais adequado conotar às entrevistas um registo dialógico informal. Estas realizaram-se em momentos variados, tanto com as crianças, como com os intervenientes pedagógicos.

Como corroboram Bogdan e Biklen (1994), em contexto de observação participante em I-A, “o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos” (p. 134). Se se distingue de uma conversa quotidiana, é pela sua *intencionalidade*, já que é utilizada com vista à obtenção de informações, para complementar os dados recolhidos através da observação (Máximo-Esteves, 2008).

Ao longo das minhas práticas pedagógicas, recorri frequentemente a entrevistas informais com as equipas pedagógicas e as crianças/alunos. A partir delas, recolhi informações relativas aos interesses, necessidades e potencialidades dos grupos, mas também quanto à cultura educativa e organizacional de cada estabelecimento. Também foi importante perceber, em conversas com as docentes cooperantes, se havia crianças abrangidas por medidas de apoio à Educação Inclusiva, e que estratégias já estavam a ser implementadas nesse sentido.

Importa ressaltar que as informações recolhidas em entrevistas, no âmbito da I-A, destinam-se a fins específicos, nomeadamente académicos, profissionais e de construção de conhecimento (Baptista et al., 2021). Cabe, por isso, ao investigador a explicitação dos objetivos da entrevista e a salvaguarda dos dados recolhidos e da

identidade dos entrevistados. Nos meus estágios, as entrevistas destinaram-se a tornar a minha intervenção pedagógica mais estratégica, em prol da aprendizagem das crianças/alunos.

4.2.3 | *Diários de Bordo*

A técnica do DB foi largamente utilizada ao longo das minhas PP, para descrever as atividades desenvolvidas, registar interações construtivas e refletir sobre as minhas estratégias pedagógicas.

De acordo com Brazão (2007), o DB deve incluir “registos de observação, informações sobre o método de pesquisa, pensamentos catárticos em forma de diário no sentido restrito” (p. 290). A elaboração de um documento desta natureza implica um registo de observação participante, de relacionamento com a comunidade, “procurando relatar em pormenor aquilo a que Malinowski chama ‘complexo natural’ ou ‘todo integral’” (Brazão, 2007, p. 290).

Para escrever os DB reflexivos, utilizei, como recurso, notas de campo, observações e elementos de feedback das crianças, docentes cooperantes e demais membros das equipas pedagógicas. Reconheço que esta técnica foi fundamental para garantir a continuidade cíclica da I-A, pois foi um meio de verbalização e concretização das minhas reflexões. Privilegiei a análise das atividades e estratégias selecionadas, refletindo sobre as potencialidades e limitações evidenciadas durante a respetiva implementação. Para as limitações identificadas, procurei formular soluções, com base nos objetivos de aprendizagem definidos, nas características do grupo e no desempenho observado durante a atividade.

Embora tenha sido desafiante conciliar a elaboração dos DB, dada a sua natureza minuciosa, com a planificação de atividades pedagógicas futuras, a interdependência entre os dois processos foi essencial à progressiva adequação das minhas estratégias ao grupo. A partir do instrumento resultante, pude adaptar e melhorar constantemente a minha prática, indo ao encontro das necessidades das crianças, dos objetivos deste projeto e da minha evolução pessoal, enquanto futura docente.

4.2.4 | *Registos Fotográficos*

Os registos fotográficos assumem, na investigação qualitativa, um papel de extrema importância na reflexão individual do investigador, posteriormente à implementação de atividades.

As fotografias evidenciam inequivocamente os momentos significativos da I-A, e constituem, para o investigador, um auxílio fidedigno à descrição das ações e produções dos intervenientes (Latorre, 2005). É certo que as fotografias fornecem dados esparsos quando analisadas independentemente. Porém, quando cruzadas com outras técnicas e instrumentos de recolha de dados, acrescentam-lhes importantes dados descritivos, e ajudam o investigador a tornar as suas interpretações mais objetivas (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao longo das PP, a análise dos registos fotográficos permitiu-me assumir uma perspetiva mais objetiva da minha intervenção, conferindo-me o distanciamento necessário a uma reflexão mais justa. Foi particularmente pertinente cruzá-las com os DB reflexivos, como evidência dos momentos relatados.

A nível da avaliação das aprendizagens, relacionando-as com a qualidade e adequação das estratégias selecionadas, as fotografias permitiram-me observar concretamente a participação das crianças. Portanto, foram ferramentas imprescindíveis, no sentido de confrontar os resultados obtidos na prática, com as minhas previsões anteriores para a mesma. A seleção das fotografias privilegiou os momentos em que a ação das crianças era central, como nas atividades sensoriais, em detrimento daqueles em que a participação delas era equivalente à minha, como foi o caso nos contos de histórias.

Importa referir que, previamente à captação de imagens, questioneei a educadora cooperante sobre quais as crianças que tinham consentimento do encarregado de educação (EE) nesse sentido. Deste modo, tive o cuidado de não fotografar as crianças que não tinham autorização para tal, bem como de salvaguardar a identidade das crianças fotografadas, ocultando os rostos, nomes e quaisquer elementos que a pudessem denunciar.

4.2.5 | *Produções das Crianças*

Importa referir a importância das produções das crianças na investigação em Educação. Na medida em que evidenciam os conhecimentos que elas retiveram e as capacidades que adquiriram em determinada atividade pedagógica (Brito, 2024), devem ocupar um lugar primordial na reflexão do educador/investigador. Além disso, numa fase prévia à mobilização da linguagem oral para a expressão emocional, as técnicas e instrumentos expressivos propostos pelo educador são ferramentas poderosas para a criança nesse sentido (Brito, 2024). Para o docente, as produções das crianças fornecem muita informação quanto ao desenvolvimento das mesmas, as suas potencialidades e fragilidades, bem como os seus interesses e necessidades.

Conforme cita Máximo-Esteves (2008), a “análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem” (p. 92). Nesta afirmação, a palavra aprendizagem é chave, já que todo o trabalho pedagógico tem como foco o indivíduo que aprende, bem como o modo de operacionalização de conhecimentos, capacidades e atitudes no seu aparelho cognitivo. Neste sentido, o educador deve procurar identificar as aprendizagens efetivadas na cognição dos educandos, procedendo, depois, à avaliação das suas estratégias.

Na PPI, a análise das produções das crianças foi uma técnica constantemente implementada e enriquecedora na avaliação das aprendizagens, das estratégias por mim escolhidas e do projeto de I-A. Nessa análise foram relevantes não só os artefactos físicos realizados pelas crianças, mas também as participações delas nos jogos dramáticos. Os artefactos físicos foram pertinentes para aferir a aquisição de determinados conceitos, explorados através do lúdico, como as cores, os tamanhos e os frutos. Os jogos dramáticos, por sua vez, importaram à avaliação da compreensão e expressão oral, bem como das competências expressivas corporais das crianças.

4.2.6 | *Análise Documental*

Aliada às técnicas baseadas na observação e na conversação, Coutinho et al. (2009) apontam a análise documental como terceira categoria de técnicas mais pertinentes na I-A. Esta consiste na “pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem

como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p. 373), englobando os documentos orientadores da instituição em que a investigação decorre.

Uma vez que estes referenciais tendem a ser extensos e minuciosos, cabe ao investigador fazer uma análise cuidadosa, de modo a extrair os dados relevantes à compreensão do contexto, do grupo e do problema selecionado.

Nas Práticas Pedagógicas, houve dois documentos cuja consulta foi imprescindível ao conhecimento das instituições e dos grupos em que estive inserida: o PEE e o Projeto Curricular de Grupo/Turma (PCG/PCT). Assumindo a postura de docente investigador, coube-me proceder a uma análise meticulosa destes documentos e filtrar as informações mais pertinentes à minha adaptação à cultura escolar e às idiossincrasias do grupo. Considerei particularmente relevantes os temas de cada projeto, os respetivos objetivos gerais e específicos, a caracterização da escola e do meio circundante, as potencialidades e fragilidades identificadas no contexto, bem como as estratégias delineadas.

Na PPI e na PPIII, senti que o PEE podia ter sido mais elaborado, particularmente no que diz respeito às potencialidades e fragilidades identificadas, pois teria sido enriquecedor para a minha integração no estabelecimento. Quanto ao PCG da PPI, creio que teria sido positiva uma distinção mais clara entre os objetivos gerais e específicos. Mediante a sua disponibilidade, estes documentos sustentaram as minhas intervenções, e surgem mais detalhadamente na Parte II do presente relatório.

4.3 | Método de Análise e Tratamento de Dados

Enquanto decorre o processo de recolha de dados, o investigador tenderá a indagar o que significa aquela coletânea de informações sem aparentes ligações entre si (Máximo-Esteves, 2008). Numa investigação de cariz qualitativo, à qual está subjacente a necessidade de construção de significados sociais, cabe ao investigador analisar os dados recolhidos, de modo a encontrar pontos de convergência entre eles.

Há que ressaltar, neste sentido, a abordagem necessariamente analítica, reflexiva, interpretativa e, inevitavelmente, algo subjetiva do investigador, face aos dados que recolheu. Tratando-se de uma investigação qualitativa, aqueles devem assumir um caráter descritivo, tanto os registos de observações e interações em campo, como as ilações retiradas a partir da análise de documentos. Dada a dimensão colossal da informação

descritiva recolhida na investigação qualitativa, é necessário organizá-la e reduzi-la, “por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (Coutinho, 2013, p. 216). De facto, na Investigação em Educação, na qual a complexidade dos comportamentos e interações humanas é central, há que recorrer a técnicas de codificação e categorização.

Segundo Coutinho (2013), há duas características básicas a reter em qualquer sistema de codificação: “a) captar a informação relevante dos dados a codificar”, isto é, a interpretar, e “b) recolher informação útil para descrever e compreender o fenómeno que se estuda” (p. 216). Deste processo emerge, então, a possibilidade de categorizar os dados, ou seja, agrupá-los em termos de significações semelhantes.

Embora a procura de significados seja inerente à postura do investigador, fazendo surgir interpretações primárias ao longo da recolha de dados (Máximo-Esteves, 2008), há que manter a objetividade, até que seja possível iniciar o processo de triangulação dos mesmos.

Segundo Máximo-Esteves (2008), a triangulação é o procedimento que “permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados”, conferindo, por isso, “qualidade à investigação” (p. 103). Portanto, previamente à triangulação, o investigador deve analisar cada formato de dados recolhidos, entre as diferentes técnicas e instrumentos que utilizou (anotações de campo, registos fotográficos, transcrições de entrevistas, artefactos produzidos em contexto). Das interpretações emergentes desta análise, o investigador deverá, então, isolar “os excertos que possuam um significado aproximado para os agregar de seguida, em torno de sentidos idênticos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Deste modo, possibilita-se a construção fidedigna de significados sociais relativos ao contexto estudado, passíveis de ser reinterpretados ou complexificados, mediante a reflexão do investigador, a recolha de novos dados e/ou o reajustamento dos objetivos da I-A.

Nas PP, utilizei amiúde as técnicas e instrumentos previamente apresentados para recolher, analisar e interpretar dados. Foi essencial recorrer a processos de triangulação, para alinhar as ilações retiradas de cada instrumento de análise (observação participante, entrevistas, DB, fotografias, análise das produções e análise documental). Também a fundamentação teórica, através da análise dos documentos orientadores e da literatura disponível sobre os desafios com que me confrontei, foi indispensável ao ajuste e melhoria das minhas práticas.

Parte II | Intervenção Pedagógica

Capítulo 5 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. (Silva et al., 2016, p. 4)

O presente capítulo incide sobre a PPI, realizada em contexto de EPE, com um grupo heterogêneo de 18 crianças, com idades entre os 3 e os 4 anos. Esta Prática decorreu entre 2 de outubro e 4 de dezembro de 2023, compreendendo 15 horas de observação participante e 120 horas de intervenção pedagógica, distribuídas por 5 horas diárias, de segunda a quarta-feira, entre as 08h00 e as 13h00.

De seguida, apresento a contextualização do ambiente educativo da PPI, o projeto de I-A nela realizado, bem como a respetiva avaliação, as estratégias e atividades implementadas e a minha reflexão crítica.

Embora reconheça a importância de envolver a comunidade local no processo de ensino-aprendizagem, entendida não apenas como comunidade escolar, mas também como comunidade do meio local, o projeto desenvolvido na PPI não integrou a colaboração de uma entidade externa ao estabelecimento educativo. Considerando que o objetivo subjacente a este tipo de projetos passa pela articulação com outros membros da comunidade, nomeadamente do meio local, trazendo “o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo” (Silva et al., 2016, p. 30), optei por não incluir este projeto no presente capítulo. Em contrapartida, nos capítulos 6 e 7, são apresentados os projetos com a comunidade desenvolvidos no âmbito da PPII e da PPIII, nos quais se concretizou a colaboração com entidades externas.

5.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo é o espaço, por excelência, de acolhimento da criança, para o desenrolar do seu desenvolvimento integral. Este deve decorrer de forma natural, lúdica e inclusiva de todas as crianças, apoiado num ambiente diversificado, adaptado às necessidades do grupo e promotor do bem-estar na infância (Silva et al., 2016).

Um ambiente educativo de qualidade está imbuído de intencionalidade pedagógica, desde a seleção dos recursos materiais à sua organização no espaço, de forma acessível às crianças e potenciadora das suas brincadeiras espontâneas. Para o educador, é sobremaneira importante analisar as potencialidades e limitações do ambiente educativo, para o enquadrar ao máximo nas necessidades das crianças, e planificar a ação pedagógica de forma significativa.

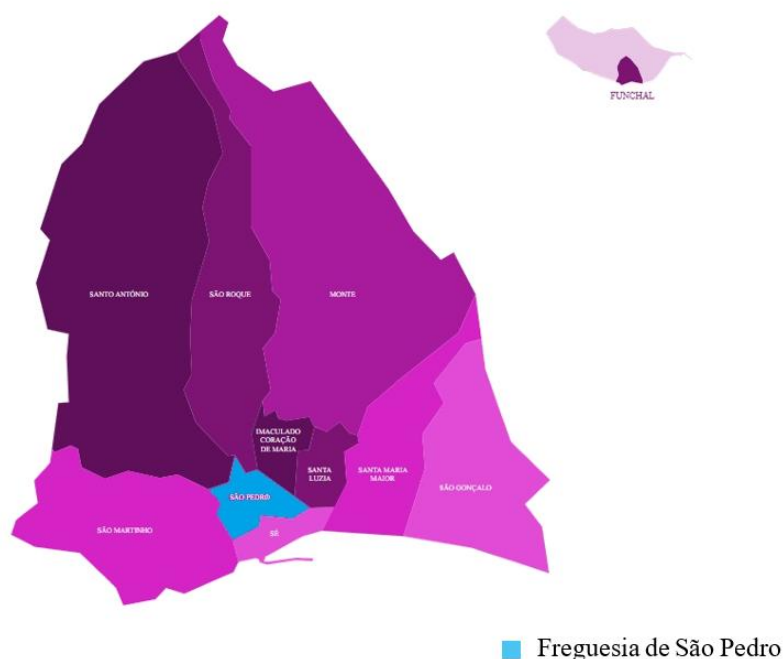
5.1.1 | *Caraterização do Meio Envolve*

A conceção cultural da educação tem se afastado progressivamente da imagem de escola fechada sobre si mesma. Numa sociedade de célere desenvolvimento social, cultural e tecnológico, o sistema educativo é incumbido de desenvolver múltiplas literacias nas crianças. Para garantir a máxima excelência deste processo, os estabelecimentos educativos devem contar com as potencialidades pedagógicas das comunidades locais (Nóvoa, 2021). Neste sentido, é do interesse do docente conhecer o meio envolvente da instituição em que está inserido, para com ele estabelecer relações de natureza pedagógica.

A instituição que me acolheu na PPI situa-se na freguesia de São Pedro, no concelho do Funchal. Com 1,49 km² e a 182 metros de altitude, situa-se no litoral sul da Madeira, e faz fronteira com as freguesias de Santa Luzia, Imaculado Coração de Maria, São Roque, Santo António, São Martinho e Sé. De acordo com os Censos de 2021, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), São Pedro, evidenciada na figura 14, conta com 7205 habitantes, numa densidade populacional de 4 881,2 hab/km². É, por isso, considerada uma das freguesias mais habitadas do Funchal.

Figura 14

Localização da freguesia de São Pedro no município do Funchal



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

Localizada na zona urbana e centro histórico da capital regional, usufrui da proximidade física dos principais espaços culturais, de lazer e serviços da cidade. No meio circundante imediato, encontra-se o Museu da Quinta das Cruzes, o Centro Cívico e Cultural de Santa Clara - Universo de Memórias João Carlos Abreu, a Casa-Museu Frederico de Freitas, o Museu de História Natural, o Convento de Santa Clara, a Igreja de São Pedro e a Santa Casa Misericórdia do Funchal. Encontra-se igualmente perto de outros estabelecimentos privados de Educação Pré-Escolar e Ensino Básico.

No meio circundante mais abrangente, destacam-se a Cruz Vermelha Portuguesa, o Jardim de Santa Luzia, a Junta de Freguesia de São Pedro, a Fortaleza de São João Baptista do Pico, o Jardim da Fortaleza do Pico, o Parque Infantil da Fortaleza, a Igreja do Colégio, a Câmara Municipal do Funchal, o Museu de Arte Sacra, o Jardim Municipal do Funchal, a Sé Catedral do Funchal, o Palácio de São Lourenço, o Teatro Municipal Baltazar Dias, a Biblioteca Municipal do Funchal e o Parque de Santa Catarina.

Dada a proximidade física com os espaços mencionados, a instituição dispõe de acesso privilegiado a atividades fora do jardim de infância, com vista a potenciar a aprendizagem das crianças, através de vivências significativas. Durante a PPI, tive

oportunidade de tirar partido da riqueza local do estabelecimento, dinamizando uma atividade de recolha de elementos naturais no Jardim da Quinta das Cruzes.

5.1.2 | *Caraterização do Estabelecimento Educativo*

O estabelecimento educativo deve organizar-se em função do desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças. Como espaço primordial de interação entre os vários intervenientes no processo educativo, “tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (Silva et al., 2016, p. 23). Por isso, o educador deve proceder a uma caraterização cuidada do estabelecimento, de modo a refletir sobre as potencialidades pedagógicas deste, bem como as suas limitações. Este é um passo essencial na planificação intencional das estratégias de ação docente (Silva et al., 2016).

O jardim de infância está integrado num edifício reconhecido como Monumento Nacional visitável, cujo fluxo decorre paralelamente ao quotidiano do infantário. De acordo com o PEE, trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de natureza religiosa católica, acessível a famílias de diversos contextos socioeconómicos, privilegiando-se, porém, a inclusão das mais carenciadas.

A instituição encontra-se em funcionamento desde 1898, tendo desempenhado diversas funções sociais de cariz religioso e educativo. Em 1991, foi inaugurado o estabelecimento educativo que até hoje se mantém, abrangendo as valências de Creche e Jardim de Infância.

No PEE, consta que o estabelecimento é frequentado por 200 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos. A população infantil e respetivas famílias provêm maioritariamente das freguesias funchalenses, mas também de outros concelhos nas imediações do Funchal. Embora a maior parte das crianças fossem de origem portuguesa, especificamente madeirense, também havia algumas de origem venezuelana, chinesa e russa.

À data da minha intervenção, o infantário contava com 54 trabalhadores, docentes e não-docentes, de natureza leiga e religiosa: 1 Diretora de Serviços, 1 Diretora Pedagógica, 12 Educadoras de Infância, 1 Educadora de Educação Especial, 1 Professor de Expressão e Educação Musical e Dramática (EEMD), 1 Professora de Expressão e

Educação Físico-Motora (EEFM), 25 Ajudantes de Ação Educativa, 12 Auxiliares de Serviços Gerais e 1 Administrativa.

Ao entrar no edifício, após a passagem pela secretaria e Gabinetes da Direção, abre-se um espaço abobadado, conducente ao parque infantil dos grupos de EPE. Ao seu redor, encontra-se o monumento histórico, a parte do edifício destinada ao infantário e um jardim hortícola. Em frente ao parque, há um claustro composto por um jardim hortícola e arborizado, ao longo do qual se encontram as instalações sanitárias da EPE e um refeitório dividido pelas duas valências, adjacente à copa e cozinha.

Neste piso, encontra-se a maioria das salas de Berçário e Creche, bem como os parques infantis, interior e exterior, destinados à última, balneários, um jardim arborizado, a lavandaria e sala de arrumos.

No 2.º piso, situa-se o Salão Polivalente, um espaço amplo com um palco e equipamentos audiovisuais, a sala de computadores, as 2 bibliotecas, a sala de reuniões e 2 salas para o pessoal docente e não docente. Neste piso, há ainda 4 salas de atividades, da Creche e EPE, bem como os balneários destinados às crianças do 2.º e 3.º pisos.

Por último, o 3.º piso, onde se situa a sala do grupo de intervenção da PPI, é composto por duas salas de atividades, destinadas à EPE, e uma sala de apoio à Educação Inclusiva. Embora os pisos superiores só fossem acessíveis por escadas, estas estavam equipadas para pessoas com mobilidade reduzida. Atendendo aos espaços mais frequentemente utilizados ao longo da PPI, apresento, na figura 15, uma compilação das respetivas imagens.

Figura 15*Espaços da instituição da PPI***5.1.2.1 | Projeto Educativo de Escola**

O PEE traduz a tendência descentralizadora do currículo vivida, no final do século XX, nos países de tradição curricular uniforme (Gaspar & Roldão, 2007). A introdução do binómio curricular em Portugal está consagrada na LBSE (1986), como meio de “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades” (Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, p. 5). Esta adaptação social é concretizada no PEE, instrumento por excelência da flexibilização do currículo.

O principal pilar ideológico da instituição de acolhimento da PPI é educar a criança com e para o amor, à luz dos valores humanístico cristãos. Preconiza uma

educação promotora do desenvolvimento global da criança, preparando-a para viver em sociedade e exercer sobre esta uma influência positiva. Pretende-se que todas as crianças sejam capazes de promover relações saudáveis consigo próprias, com os outros, com a natureza e com Deus.

O PEE foi elaborado pela equipa pedagógica da instituição, orientado por um tema relacionado com a Educação para a Cidadania e sustentado pelo Ideário institucional. A par da identificação das necessidades e interesses das crianças e famílias, aos quais o PEE procura dar resposta, a instituição preconiza a coerência com os princípios católicos que a regem, expressos no referido Ideário. Foi na procura da coexistência harmoniosa destes fatores que se definiram os objetivos, gerais e específicos, assim como as estratégias, contempladas no PEE, tal como constam na tabela 3.

Tabela 3

Objetivos gerais e específicos e estratégias do PEE da PPI

Objetivos	
Gerais	Específicos
- Educar a criança no amor, à luz dos valores humanístico-cristãos; - Desenvolver um sentido de liberdade responsável, criativa e participativa; - Reconhecer e fomentar a agência da criança no seu processo de desenvolvimento integral; - Estimular o exercício de atitudes cidadãs, cultivando valores basilares, como a justiça, a paz, a solidariedade e a dignidade de cada ser vivo; - Capacitar as crianças para a promoção de relações saudáveis, consigo própria, com as outras pessoas, com a Natureza e com Deus.	- Promover uma educação diferenciada, personalizada e totalizante; - Estabelecer relações de segurança afetiva; - Estimular o desenvolvimento da autonomia; - Fomentar o contacto com grupos sociais diversos e interculturais; - Desenvolver a expressão e comunicação das crianças, por meio de múltiplas linguagens; - Alimentar a curiosidade e o desejo de aprender; - Desenvolver o pensamento crítico; - Estabelecer relações de cooperação com a comunidade, particularmente com as famílias, incentivando a sua participação no processo educativo;
Estratégias	
- Participação ativa de todos os agentes de educação: Crianças, Famílias, Educadores, Pessoal Auxiliar, meio e comunidades envolventes; - Diálogo como base de cooperação diplomática, inclusiva e criativa entre todas as partes; - Comunicação aberta, objetiva e participativa; - Instituição aberta a todos, na aceitação e valorização das diferenças; - Ações guiadas pela solidariedade, interdependência e partilha; - Metodologia inspirada na Pedagogia de Projeto, com relevo nos acontecimentos significativos da realidade das crianças, privilegiando o protagonismo delas; - Formação contínua e atualizada de todo o pessoal ao serviço da Educação de Infância; - Avaliação formativa contínua de todo o processo educativo.	

Nota. Dados consultados no PEE (ano letivo de 2023/2024).

5.1.3 | *Caraterização do Espaço Pedagógico na Educação Pré-Escolar*

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (Silva et al., 2016, p. 26)

A sala da EPE tinha formato retangular, paredes brancas, chão de madeira escura e duas janelas altas com pequenas varandas. Como se encontravam perante outros edifícios, a sala não recebia muita luz natural. No entanto, era complementada pela iluminação proveniente do corredor, já que a delimitação entre o mesmo e o espaço de atividades se materializava numa parede de acrílico que não atingia o teto.

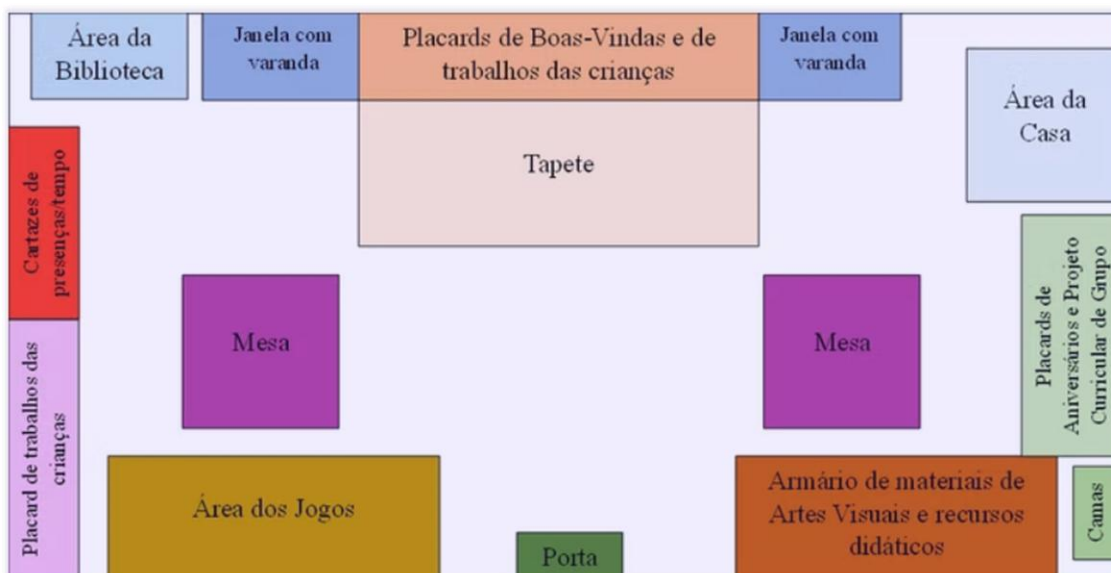
Como a sala não era muito ampla, e o espaço algo reduzido, os cabides das crianças encontravam-se no corredor. As paredes deste, tal como as da primeira, continham placards para exposição dos artefactos produzidos pelas crianças. Na sala, também estavam expostos outros elementos concernentes ao grupo, tais como os cartazes de presenças e aniversários, e o placard do PCG. Como auxiliares mnemónicos para os adultos, encontravam-se igualmente expostos a planificação mensal e os horários das terapias e das atividades extracurriculares. O educador não deve descurar a importância dos elementos expostos na parede, já que ela vai além de preocupações estéticas, constituindo um meio de comunicação muito importante para a criança. De facto, as paredes da sala devem espelhar os processos de aprendizagem desenvolvidos na EPE, tornando-os evidentes para crianças e adultos (Silva et al., 2016).

Ao centro da sala, encontrava-se a área do tapete e duas mesas circulares, passíveis de subdividir em semicírculos. Nas áreas circundantes, encontravam-se os quatro principais cantinhos de atividades: o cantinho de Expressão Plástica, cujo armário albergava os respetivos materiais em prateleiras abertas, assim como recursos didáticos, a utilizar sob supervisão da educadora, numa parte fechada; o cantinho dos jogos, cuja estante exibia uma variedade de jogos de tabuleiro, puzzles, brinquedos de encaixe e peças diversas, como animais e carros; o cantinho da biblioteca, acima da qual estavam arquivados os dossiers de documentos orientadores e processos das crianças; por fim, o

cantinho da casa, do qual destaco uma pequena cozinha e respetivos utensílios, um berço e várias bonecas. Na figura 16, é possível observar a distribuição das áreas pela sala.

Figura 16

Planta da sala de EPE



Todos os cantinhos estavam bem organizados e dispunham de brinquedos e materiais diversificados, embora alguns estivessem visivelmente gastos. A disposição dos mesmos era de fácil acesso físico às crianças, mas o uso das áreas era muito regulado pela educadora. Na tabela 4, procedo a uma descrição mais pormenorizada de cada área.

Tabela 4

Áreas da sala do grupo de EPE

Expressão Plástica	Jogos	Tapete
- Capacidade para 6 crianças; - Situada do lado direito da porta à entrada; - Materiais de artes visuais dispostos no armário (folhas A4 e A3, tintas guache, pincéis, copos, panos de limpeza, batas, cola branca, tesouras, pasta de modelar, utensílios de modelagem, plasticina, esponjas, lápis de cor, cores de cera, papéis coloridos de natureza diversa); - Numa prateleira havia recursos didáticos de utilização estruturada, nomeadamente Blocos Lógicos.	- Lotação ilimitada (os brinquedos podiam ser utilizados nas mesas e no tapete); - Situada do lado esquerdo da porta à entrada; - A estante continha diversos brinquedos de encaixe e enfiamento, puzzles, jogos de tabuleiro e peças variadas organizadas em caixas (carros, animais, bonecos de plástico); aqui encontrava-se o jogo de organização cromática, destinado à criança com Perturbação do Espectro do Autismo. 	- Lotação ilimitada; - Tapete de constituição esponjosa; - Utilizado no acolhimento, em atividades pedagógicas orientadas e em consonância com a área dos jogos; - Não continha materiais específicos; - Situado ao centro da sala, entre as duas janelas; - Encimado por zona de exposição das produções das crianças. 
Biblioteca	Casa	Mesas
- Lotação ilimitada (exploração dos livros no tapete ou numa mesa); - Situado ao lado de uma janela, diante da área dos jogos; - Seleção de livros expostos numa estante, com as capas visíveis; - Predominância de histórias adaptadas de filmes da Disney. 	- Lotação desconhecida (a área não foi utilizada durante a PPI); - Situada no canto mais recôndito da sala; - Dispunha de mobília e equipamento doméstico em miniatura (fogão/forno, armário, cama, espelho, mesa e cadeiras), bonecas, utensílios de cozinha e comida de plástico. 	- Lotação ilimitada; - Quatro mesas semicirculares, dispostas a formar dois círculos; - Um círculo em frente à área de expressão plástica e outro em frente à área dos jogos (normalmente utilizadas simultaneamente, para atividades relacionadas com as áreas mais próximas); - Utilizadas em atividades pedagógicas orientadas e nos momentos de brincadeira livre. 

Infelizmente, não presenciei uma dinâmica de rotatividade das áreas, pois a cultura do infantário preconizava, nos momentos de brincadeira livre, o ambiente exterior, particularmente o parque infantil. Reconheço que esta escolha pedagógica é intencional e positiva, pois “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças” (Silva et al., 2016, p. 27). Contudo, nunca vi as crianças brincar nos

cantinhos da casa e da biblioteca, e o da expressão plástica servia maioritariamente para atividades estruturadas. Por outro lado, a área dos jogos era largamente utilizada, por todas as crianças, com uma preferência geral pelos puzzles e brinquedos de encaixe.

A organização do espaço pedagógico pretende-se acessível e desafiadora para as crianças, em todas as etapas do desenvolvimento (Silva et al., 2016), tornando-o um verdadeiro enaltecendor de aprendizagens. Na PPI, a educadora sentiu que não seria pertinente alterar a organização da sala, mas procurei aplicar estes princípios ao modo como organizei os recursos/materiais no espaço para as atividades orientadas. Embora tenha sentido fragilidades nesse âmbito, refleti sobre o modo como a organização escolhida tinha enaltecido ou limitado as aprendizagens das crianças, com vista à melhoria progressiva da ação pedagógica.

5.1.4 | *Organização do Tempo Pedagógico na Educação Pré-Escolar*

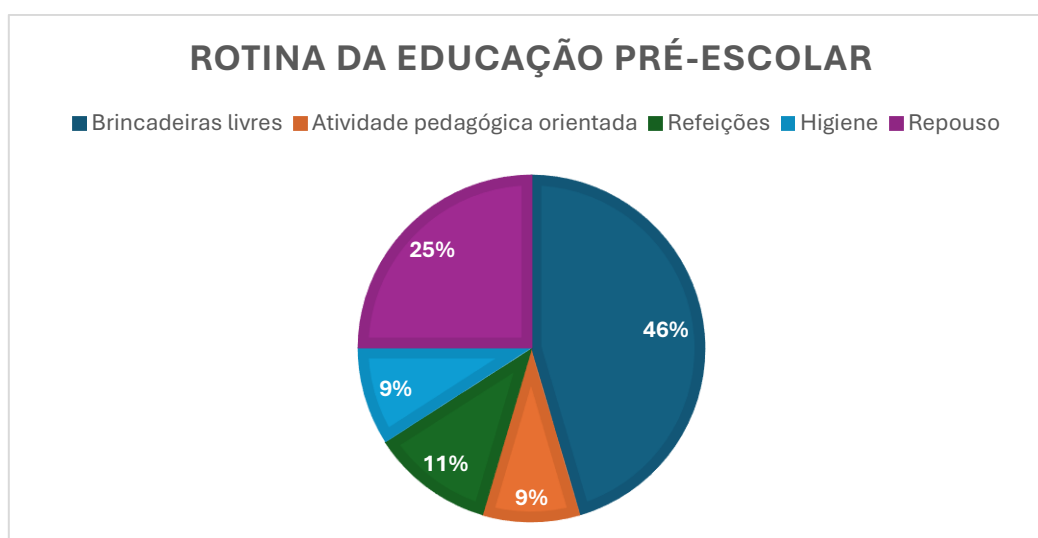
Na EPE, a organização do tempo pedagógico deve ser, simultaneamente, estruturada e flexível. O estabelecimento da rotina confere à criança um sentimento de segurança e estabilidade, ajudando-a igualmente a apropriar-se de referências temporais estruturantes. A partir dessa apropriação, as crianças podem propor modificações à rotina, consoante os seus interesses e necessidades, e cabe ao educador a flexibilidade de a ajustar ao desenvolvimento delas (Silva et al., 2016).

A rotina do grupo da EPE iniciava-se às 7h30, com a abertura do jardim de infância, e terminava às 18h30 com o respetivo fecho. O tempo pedagógico tinha uma estrutura objetiva, de fácil apreensão para as crianças, embora fosse flexível às necessidades delas. Na tabela 5, encontra-se organizada a rotina diária do grupo da EPE.

Tabela 5*Rotina do grupo de Educação Pré-Escolar*

		Alterações notadas (terça-feira)
7h30-9h30	Acolhimento das crianças (parque, salão ou sala de atividades)	
9h30-9h50	Reforço da manhã e higiene (refeitório/WC)	Expressão Musical e Dramática (9h15-9h45)
9h50-10h00	Acolhimento no tapete	Reforço da manhã e higiene (9h45-10h00)
10h00-11h00	Atividade pedagógica	
11h00-11h30	Brincadeira livre (parque)	
11h30-12h15	Almoço e higiene (refeitório/WC)	
12h15-15h00	Repouso (sala)	
15h00-15h30	Levantar/higiene (sala/balneário do 2.º piso)	
15h30-15h45	Lanche (refeitório)	
15h45-17h00	Brincadeira livre (parque)	
17h00-17h15	Higiene (WC)	
17h15-18h30	Brincadeira livre (salão polivalente)	

Ao analisar a tabela 5, é possível concluir que o grupo da EPE tinha 5 horas diárias destinadas à brincadeira livre, 2 horas e 45 minutos de repouso e cerca de 2 horas reservadas às refeições e rotinas de higiene. A atividade pedagógica orientada tinha cerca de uma hora de duração. Estes dados encontram-se sumarizados na figura 17.

Figura 17*Distribuição percentual das componentes da rotina da EPE*

Para o bom funcionamento do quotidiano na EPE, é fundamental que o tempo pedagógico “inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27). O ecletismo de ritmos e personalidades evidenciadas nos grupos heterogéneos exigem ao educador uma permanente flexibilização do tempo pedagógico. A gestão diversificada deste é chave para garantir, a todas as crianças, bem-estar emocional e aprendizagens significativas. Todavia, numa abordagem sistémica e ecológica do jardim de infância, há que conciliar a flexibilização do tempo do grupo, com uma estrutura definida em equipa pedagógica, para garantir a partilha harmoniosa dos espaços comuns.

No grupo da PPI, os horários das refeições, em particular o do almoço, nem sempre eram rigorosamente cumpridos, uma vez que as crianças tinham ritmos distintos, e muitas eram bastante seletivas com a comida. O mesmo verificava-se nos restantes grupos da EPE, gerando frequentemente grande afluência à WC após o almoço. Ainda que a partilha dos espaços comuns estivesse, no geral, bem delineada pela equipa educativa, emergia esta limitação do espaço e do tempo, que exigia às educadoras a gestão do tempo de espera das crianças.

De facto, o espaço e o tempo, são relacionais e estruturantes nas interações, experiências e aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Torná-las significativas, através da organização equilibrada daqueles dois fatores, permanece como desafio constante na EPE.

5.1.5 | *Caraterização do Grupo de Educação Pré-Escolar*

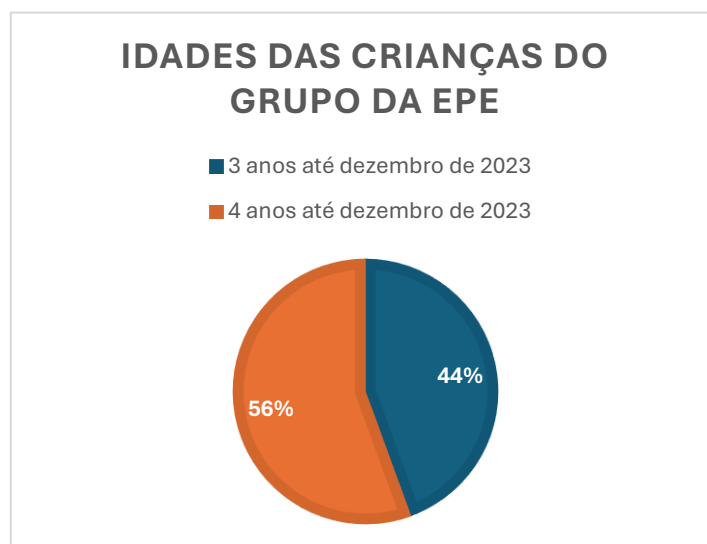
O grupo de EPE era composto por crianças dinâmicas e afetuosas, que irradiavam curiosidade, imaginação e uma enorme vontade de aprender. Todas apresentavam um bom desenvolvimento integral adequado à idade e eventual inserção nas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI).

Trata-se de um grupo heterogéneo, constituído por 18 crianças, 9 do género masculino e 9 do género feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, completados até dezembro de 2023, 1 educadora e 2 auxiliares de ação educativa. Embora a distribuição das crianças consoante o género seja equitativa, a distribuição pelas idades

era mais heterogénea, criando condições de diversificação e enriquecimento das interações e aprendizagens das crianças (Silva et al., 2016). A distribuição de idades do grupo de EPE encontra-se ilustrada na figura 18.

Figura 18

Distribuição percentual das crianças do grupo de EPE consoante a idade



As dez crianças nascidas em 2019 já integravam o grupo, com a respetiva educadora, no ano letivo anterior. Porém, entre as oito nascidas em 2020, 6 transitaram da valência de Creche e 2 iniciaram o seu percurso de Educação de Infância, em setembro. Importa referir que havia, no grupo, 3 crianças a usar fralda, paralelamente a outras 7 que tinham deixado, recentemente, de as usar, necessitando de atenção especial nesse sentido.

Este grupo contava com três crianças provenientes de famílias imigrantes, nomeadamente, duas de origem venezuelana e uma de origem chinesa, as quais estavam a adquirir o português como segunda língua e demonstravam graus de compreensão e fluência muito díspares.

Em termos de Educação Inclusiva, havia uma criança diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), num registo não verbal, e outra sinalizada com um significativo atraso no desenvolvimento da linguagem.

Quanto às Áreas de Conteúdo previstas nas OCEPE, o grupo destacava-se na Área de Expressão e Comunicação. Havia um interesse generalizado pelo Domínio da Educação Artística, particularmente nos Subdomínios de Música e Expressão

Dramática/Teatro, uma vez que, nos momentos de brincadeira livre, o faz-de-conta era muito frequente. O Subdomínio das Artes Visuais era talvez o mais fragilizado. Embora algumas crianças gostassem muito de desenhar, a maior parte do grupo precisava de explorar materiais diversificados, de modo a se interessar pelas propostas de produção. Em geral, as crianças preferiam atividades que envolvessem diálogo, musicalidade e movimento. De facto, detetei muitas potencialidades no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, já que o grupo gostava de escutar e recontar histórias, e apresentava desempenhos positivos na compreensão e expressão oral. No Domínio da EEFM, as crianças demonstravam boa coordenação motora grossa, gosto e iniciativa nos jogos e autonomia nas brincadeiras livres.

O grupo interessava-se pelas várias vertentes do Conhecimento do Mundo. Além de proporem temas pelos quais tinham curiosidade, também eram muito recetivos aos que eu propunha. Embora se interessassem particularmente pelos animais, não tinham muito contacto direto com o mundo natural, desconhecendo, em grande parte, os elementos constituintes e os fenómenos da natureza. Por isso, foi evidente a necessidade de a explorar através de atividades sensoriais.

O grupo gostava de dar e receber afeto, entre si e com os adultos, entreajudavam-se naturalmente e não havia conflitos recorrentes entre grupos/crianças específicas. Algumas crianças apresentavam desregulação emocional constante, precisando de atenção individualizada dos adultos, mas aquela não se manifestava sob forma de comportamentos nocivos para os colegas. As maiores fragilidades incidiam sobre a gestão da frustração, da partilha e da autonomia em certos momentos da rotina. As refeições eram particularmente desafiantes para as crianças, pois muitas eram seletivas com a comida.

Para sintetizar as características do grupo, fiz um levantamento das necessidades e potencialidades identificadas, distribuídas pelas Áreas de Conteúdo das OCEPE, como consta na tabela 6.

Tabela 6

Necessidades e potencialidades do grupo de EPE

Necessidades	Potencialidades
Área de Formação Pessoal e Social	
- Adquirir as normas convencionais de convivência social (pedir desculpa, licença e por favor; dizer obrigado); - Pedir a palavra, esperar a sua vez de falar e respeitar o tempo de palavra dos outros; - Resolver conflitos através do diálogo; - Variar os grupos de brincadeira; - Partilhar os espaços, brinquedos e materiais; - Consolidar os hábitos de higiene pessoal (ex. lavar as mãos); - Acompanhamento direto do adulto durante as refeições; - Adquirir atitudes autónomas.	- Afetividade espontânea, com adultos e crianças; - Hábitos de interajuda consolidados; - Autonomia na brincadeira livre; - Identificação de emoções; - Sentimento de empatia e consciência de comportamentos nocivos ao bem-estar dos colegas; - Expressão verbal de necessidades, interesses e preferências; - Reconhecimento de pertença a vários grupos sociais (família, jardim de infância, comunidade).
Área de Expressão e Comunicação	
Domínio de Educação Física	
- Cumprir as regras dos jogos; - Respeitar o tempo dos colegas para a utilização dos aparelhos individuais (ex. baloiço) e cedência do seu lugar; - Adquirir habilidades motoras fundamentais; - Adquirir noções de orientação espacial; - Utilizar simultaneamente o garfo e a faca.	- Gosto pelas atividades físicas; - Gosto e iniciativa na participação em jogos; - Utilização autónoma dos aparelhos do recreio; - Tomada de riscos controlados; - Cooperação na utilização de aparelhos não individuais.
Domínio de Educação Artística	
- Pegar corretamente nos lápis e tesouras; - Colorir dentro dos limites; - Representar correta e completamente o corpo humano e objetos previamente visualizados; - Adquirir autonomia nas produções visuais/plásticas; - Coordenar a motricidade grossa com o ritmo da canção/lenga lenga; - Desenvolver a consciência corporal, individual e coletiva, nas danças de roda; - Criar gestos para mimar canções, lenga lengas, rimas e histórias musicadas.	- Gosto pela dramatização; - Espontaneidade e expressividade no jogo simbólico; - Interesse pela exploração de materiais e experimentação de várias técnicas visuais/plásticas; - Destreza na rasgagem e colagem; - Gosto por atividades musicais; - Memorização e reprodução de canções, lenga lengas, rimas e histórias musicadas; - Identificação e reprodução de modos rítmicos; - Espontaneidade na dança.
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
- Articular corretamente os sons da língua portuguesa; - Folhear livros autonomamente; - Contar histórias a partir de imagens; - Adequar as características do discurso ao contexto de fala; - Produzir frases progressivamente mais longas.	- Interesse por escutar histórias; - Capacidade de concentração nos contos de histórias; - Reconto correto de histórias; - Representação de histórias através do desenho; - Aquisição de jogos de linguagem; - Reconto de acontecimentos vivenciados; - Vocabulário diversificado.
Domínio da Matemática	
- Classificar de tamanhos formas geométricas; - Adquirir noções espaciais, temporais e respetivos vocábulos; - Associar o número à quantidade.	- Interesse pela exploração de materiais manipuláveis; - Classificação correta de cores; - Capacidade de observação e perceção; - Identificação de semelhanças e diferenças em imagens; - Contagem até dez.
Área de Conhecimento do Mundo	
- Identificar os diferentes estados do tempo; - Explorar a natureza; - Desempenhar atividades sensoriais; - Identificar os constituintes do corpo humano; - Conhecer o meio envolvente.	- Interesse pelo conhecimento do meio circundante; - Interesse pelos animais; - Identificação dos animais e algumas das suas características; - Identificação das estações do ano e algumas das suas características; - Interesse pela exploração de materiais.

Nota. Dados recolhidos através da observação direta e de entrevistas informais com a educadora cooperante.

Dada a heterogeneidade do grupo, os dados expostos na tabela apresentam variações entre as crianças, que foram consideradas na intervenção pedagógica. Embora se destaquem certos interesses e necessidades, cada criança é única, e manifesta elementos de convergência e divergência relativamente às tendências do grupo, sobre as quais cabe ao educador refletir e desenhar estratégias de diferenciação pedagógica.

Conhecer o grupo foi fundamental, no sentido de estruturar as aprendizagens em torno dos interesses das crianças. De modo a desenvolver as Áreas/Domínios identificados como mais fragilizados, estabeleci ligações entre eles e os que se evidenciaram enquanto preferências do grupo. A caracterização foi também uma mais-valia, no sentido de prever estratégias de diferenciação pedagógica para as crianças abrangidas por MSAI. As atividades sensoriais, a criação de fantoches e objetos simbólicos para exploração de histórias e o contacto com a natureza são algumas das estratégias que mais beneficiaram a inclusão das referidas crianças.

5.1.6 | *Projeto Curricular de Grupo*

O PCG assume-se como um instrumento orientador da prática pedagógica em EPE. Centrado no desenvolvimento global e harmonioso das crianças, auxilia à construção de aprendizagens significativas, a partir de experiências diversificadas e planificadas em torno dos interesses e necessidades do grupo.

Com base num tema relacionado com as emoções, o PCG do grupo de EPE valoriza a dimensão afetiva como eixo estruturante das interações e aprendizagens, reconhecendo a importância da expressão emocional na construção da identidade e no desenvolvimento da empatia e da consciência social (Galvão, 1996). A afetividade é concebida como um aspeto fundamental para a aquisição de aprendizagens, precedidas imperativamente pela formação de vínculos seguros e significativos (Freire, 2003). Na tabela 7, figuram os objetivos gerais e as estratégias do PCG do grupo de EPE.

Tabela 7*Objetivos gerais e estratégias do PCG da PPI*

Objetivos Gerais	• Incentivar o interesse e a curiosidade das crianças para as aprendizagens; • Desenvolver na criança a observação e a percepção; • Estimular a memória e a compreensão oral; • Incentivar a participação das famílias no processo educativo; • Estimular um desenvolvimento harmonioso e integral das capacidades da criança a nível: psicomotor, afetivo, cognitivo, linguístico e perceptivo; • Promover uma perspetiva básica do mundo que as rodeia; • Desenvolver na criança autoestima, autonomia e confiança em si própria e nos que a rodeiam; • Proporcionar à criança o uso de materiais adequados à idade, que visem promover a descoberta, a imaginação e o desenvolvimento; • Auxiliar a criança na sua socialização (respeito pelo outro e por regras simples); • Respeitar a individualidade e o ritmo/evolução de cada criança; • Desenvolver e implementar atividades para a valorização das emoções e dos afetos; • Promover interações criança/criança e criança/adulto; • Criar momentos direcionados para a descoberta consciente das emoções; • Compreender as potencialidades pedagógicas da exploração de atividades ligadas às emoções.
Estratégias	• Dialogar sobre os interesses, as emoções e as novas aprendizagens das crianças; • Realizar de jogos de movimento e de exploração dos espaços; • Implementar atividades em pequeno e grande grupo; • Contar e explorar histórias; • Divulgar, expor e valorizar verbalmente os trabalhos realizados pelas crianças; • Promover o convívio entre todas as crianças do grupo; • Criar rotinas diárias consistentes; • Incentivar a criança a exprimir a sua opinião; • Encorajar as iniciativas das crianças; • Realizar jogos de mímica e cantar canções mimadas; • Promover a elaboração de artefactos, por meio da Expressão Plástica; • Dinamizar jogos de interação nas diferentes áreas (brincar ao faz-de-conta); • Proporcionar a descoberta das expressões e dos sentimentos, nomeadamente através do diálogo e do jogo; • Elaborar indicadores gráficos/quadros para registo dos sentimentos e emoções; • Elaborar quadros de presenças e aniversários.

Nota. Adaptado a partir dos dados do PCG.

Ao analisar os objetivos do PCG, destaca-se a importância das manifestações de afeto, na medida em que contribuem para a consolidação do sentimento de pertença, da autoestima e do bem-estar emocional das crianças, fatores essenciais ao desenvolvimento integral delas. Como tal, o PCG traduz uma visão integrada do relacionamento interpessoal, valorizando, em igual medida, momentos de convivência entre os pares e interações significativas entre crianças e adultos. Pretende-se, assim, criar condições para que cada criança se conheça melhor a si própria, e aos outros, através de uma abordagem que reconhece as emoções como conteúdo pedagógico primordial (Saltini, 2022).

A operacionalização do PCG concretiza-se através de um conjunto de estratégias pedagógicas ajustadas à realidade do grupo. Privilegia práticas pedagógicas

favorecedoras da expressão individual da criança, integradas, particularmente, no Domínio da Educação Artística. A brincadeira simbólica, por exemplo, surge em destaque como meio de exploração de emoções, resolução de conflitos e desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Ancorado nos valores de escuta ativa, do afeto e da agência das crianças, este PCG procura proporcionar-lhes vivências ricas em relações e aprendizagens significativas, respeitando os ritmos e interesses próprios de cada uma.

5.2 | Projeto de Investigação-Ação

O presente projeto de I-A foi desenvolvido no âmbito da PPI, ao longo de nove semanas, entre os dias 2 de outubro e 4 de dezembro de 2023, inserido na intervenção pedagógica em EPE. De modo a sistematizar as fases deste projeto, inerentes à I-A (Máximo-Esteves, 2008), apresento-as no cronograma da Tabela 8.

Tabela 8

Cronograma do Projeto de I-A no grupo de EPE

Cronograma													
Fases	Procedimentos	Duração											
		Outubro					Novembro				Dezembro		
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a
Planear	Observação												
	Identificação do Problema												
	Formulação da Questão												
	Revisão Preliminar da Literatura												
	Definição de Estratégias												
Agir	Operacionalização das Estratégias												
Refletir	Recolha e Análise de Dados												
Avaliar	Avaliação do Processo												
Dialogar	Apresentação do Projeto												

A primeira semana foi dedicada à observação participante, de modo a conhecer a dinâmica, a rotina, as potencialidades e as limitações do grupo, bem como as necessidades e os interesses das crianças. Como consta no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, este “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o

grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Para aprofundar os dados recolhidos através da observação participante, realizei as primeiras entrevistas informais à educadora cooperante, obtendo uma visão mais abrangente dos percursos das crianças previamente à minha chegada. Ao longo do tempo, destacou-se, para mim, uma fragilidade da Área de FPS, que identifiquei, de forma generalizada, nas crianças do grupo da EPE. A mesma deu o mote para a formulação do problema da I-A, no qual centrei a recolha de dados, com vista à criação de estratégias de intervenção adequadas. De facto, o docente reflexivo “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Desta forma, constrói as suas estratégias com intencionalidade pedagógica e promove, nas crianças, a aquisição de competências diversificadas.

5.2.1 | *Enquadramento do Problema*

A relevância de trabalhar o problema escolhido surgiu em vários momentos de observação participante e intervenção pedagógica, ao longo do primeiro mês de estágio. Ao observar e interagir com as crianças nos três contextos mais determinantes do seu quotidiano, brincadeira livre, atividades estruturadas e rotinas, apercebi-me de disparidades significativas nos seus níveis de autonomia entre o primeiro e os dois restantes. Ao aprofundar a observação dos momentos de brincadeira livre, notei ainda uma grande diferença entre o contexto de sala e o de recreio.

Já que observei poucas atividades orientadas antes de iniciar a minha intervenção, procurei aliar, a essas observações, um levantamento dos artefactos das crianças, realizados nos dias de semana não referentes à minha Prática Pedagógica. Aqueles revelaram-se muito baseados em preenchimento de imagens e estruturas pré-existentes, fornecidas pela educadora. O uso de materiais e cores esteve, por isso, restringido às condições e temas impostos pelas imagens fotocopiadas e/ou elementos previamente elaborados pelas profissionais. Inclusivamente em momentos de desenho livre, reconheço que as crianças estavam limitadas a um único material disponível, continuando a receber orientações quanto às cores a utilizar e formas a executar. Porém, segundo Gaspar (2016):

Ao promover um trabalho na Educação Artística, nomeadamente nas Artes Plásticas deve-se pensar inicialmente em promover a criatividade e o prazer de fazer, a motivação, a apreciação, na originalidade e expressão da criança, facultando materiais e técnicas dinâmicas e apropriadas. (p. 16)

Por isso, nas atividades que orientei, excetuando em momentos de introdução de uma nova técnica artística, optei por intervir o mínimo possível nos registos efetuados pelas crianças. Na Tabela 9, apresento algumas linhas orientadoras, propostas por Lowenfeld (1977) para a abordagem de pais/educadores quanto às atividades de expressão plástica das crianças.

Tabela 9

Ações que o adulto deve implementar e evitar em atividades de expressão plástica

O que o adulto deve fazer	• Considerar a expressão artística da criança como uma projeção da sua personalidade em formação. • Compreender que enquanto trabalha, a criança está a adquirir experiências importantes para o seu desenvolvimento. • Valorizar o esforço da criança quando esta consegue transmitir a sua própria experiência. • Aprender que as perceções da criança, a respeito da arte, são diferentes das dos adultos. • Na colaboração com as crianças em tarefas criadoras, estimular a tolerância e o respeito pelo trabalho dos outros.
O que o adulto não deve fazer	• Privar a criança de atividades que lhe proporcionem a sua livre expressão. • “Corrigir” ou “ajudar” a criança no seu trabalho, impondo-lhe a personalidade do adulto. • Considerar que o “produto final” do esforço infantil tenha muita importância. • Esperar que as manifestações artísticas da criança sejam sempre agradáveis aos olhos dos adultos. • Limitar a atividade infantil, privando a criança de ter um local adequado para trabalhar.

Nota. Adaptado de Sousa (2003, p. 182).

Em resultado, verifiquei várias inseguranças por parte das crianças quanto à qualidade dos seus trabalhos, perguntando, frequentemente, se estava a ficar bonito e/ou

se estava certo. Esta fragilidade manifestou-se desde o período de observação participante, como consta no DB do primeiro dia de PPI, conforme indica a tabela 10.

Tabela 10

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 02 de outubro de 2024

No entanto, reparei que as crianças se sentiam constrangidas a tomar iniciativa nos desenhos. Muitos meninos me perguntaram, mais do que uma vez, se o trabalho estava bom/bonito; algumas crianças perguntaram, antes e durante a execução do desenho, o que era para desenhar, ou de que cor deviam pintar determinado elemento; a criança P, por exemplo, antes de começar, disse que não sabia desenhar e precisou de muito reforço positivo antes de a produção.

DB PPI, 02 de outubro de 2023, semana de observação participante

Nas brincadeiras em sala, fora dos momentos de atividade orientada, também não verifiquei muita autonomia conferida às crianças, no sentido de lhes ser dado escolher onde, com que e com quem brincar (Silva et al., 2016). Apesar de a sala ter áreas temáticas definidas, não observei a distribuição das crianças pelas mesmas, nem vi serem retirados brinquedos e livros das áreas menos utilizadas, como a casa e a biblioteca. Neste contexto, observei apenas brincadeiras com legos, puzzles e outros brinquedos de encaixe, a partir da orientação do adulto. Apesar de saber que a educadora sugeria estas brincadeiras consoante os interesses previamente identificados, creio que teria sido pertinente explorar mais as potencialidades do ambiente educativo e conferir mais liberdade de movimento às crianças.

Quanto às rotinas, também detetei momentos em que as crianças poderiam ser mais autónomas, nomeadamente no que concerne à responsabilidade pela própria segurança e bem-estar (Silva et al., 2016). Por exemplo, na hora do descanso, era preconizado que as crianças dormissem cerca de duas horas e trinta minutos, mas algumas não conseguiam dormir a maior parte do tempo ou de todo. Neste sentido, teria sido pertinente dar ferramentas às crianças, para que pudessem escolher como descansar. Atividades como folhear livros, desenhar ou fazer puzzles, promoveriam uma prática diferenciada, sem comprometer, à partida, a serenidade de todo o grupo. Contudo, tenho

em consideração que esta estratégia poderia ser difícil de gerir com os recursos humanos disponíveis durante o horário de descanso.

Por outro lado, no recreio, observei as crianças na totalidade da sua essência. Logo na primeira semana, efetuei o registo presente na tabela 11.

Tabela 11

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 03 de outubro de 2023

De facto, os meninos deste grupo demonstram muita autonomia na brincadeira, tomando decisões sobre onde, com quem e a que brincar, sem procurar a ajuda do adulto para se entreterem.

DB PPI, 03 de outubro de 2023, semana de observação participante

Naquele local, as crianças exploravam livremente as potencialidades do espaço e as suas curiosidades e interesses pessoais, observando, questionando, discutindo hipóteses, experimentando, arriscando e mudando de aparelho, consoante as suas necessidades. Neste contexto, observei-os em brincadeiras de faz-de-conta muito variadas, nas quais recriaram vivências, evocaram a sua imaginação e criaram cenários, personagens e situações hipotéticas. Por isso, afigurou-se-me propício transferir estas ricas capacidades das crianças para os restantes momentos do dia no jardim de infância, dando-lhes maior autonomia sobre a própria aprendizagem.

5.2.2 | *Questão de Investigação-Ação*

A questão inicial constitui o ponto de partida de qualquer investigação, independentemente da sua natureza, devendo ser clara e objetiva quanto ao tema ou problema sobre o qual se debruçará a investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Após as situações observadas na prática e relatadas anteriormente, afigurou-se-me pertinente promover a autonomia das crianças do grupo de EPE. Na perspetiva atual da EPE, “a criança não é vista como um ser incompleto e desprovido de competência, pelo

contrário, é-lhe aplicado o conceito de agência de Giddens (2005) investindo-a de capacidade de ação sobre a sua cultura” (Mendes, 2015, p. 115).

Tendo observado inequivocamente as crianças em agência no contexto de recreio, interessou-me transferi-la para outros contextos situacionais do quotidiano da EPE, nomeadamente as rotinas e as atividades pedagógicas. No entanto, não me foi possível alterar a dinâmica das rotinas de refeição e higiene, devido aos horários designados para a partilha dos espaços comuns no estabelecimento. Por isso, optei por colocar o foco na planificação de atividades pedagógicas promotoras de autonomia. Assim, formulou-se a seguinte questão de partida deste projeto de I-A:

Como promover a autonomia das crianças do grupo de EPE nas atividades pedagógicas orientadas?

5.2.3 | Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica I

No processo de ensino-aprendizagem, “o termo estratégia implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a objectivos previamente fixados, traduzindo-se esse plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esses resultados.” (Lopes & Silva, 2010, p. 135). Para cada objetivo de aprendizagem, há uma miríade de estratégias passíveis de implementar, cuja eficácia se justifica na medida em que se adequam às características do/a grupo/turma. Portanto, as estratégias formuladas no âmbito da I-A tiveram em consideração o problema identificado e contemplado na questão de investigação, os objetivos de aprendizagem estabelecidos e as necessidades e interesses das crianças do grupo de EPE.

A planificação das atividades foi cuidadosamente orientada pela adequação à faixa etária das crianças, garantindo simultaneamente que estas fossem exequíveis com o mínimo de orientação por parte do adulto. Procurei, ainda, integrar em cada proposta elementos desafiantes, promovendo nas crianças um sentimento de conquista face às tarefas realizadas. De facto, o educador deve garantir que “cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (Portugal & Laevers, 2018, p. 15). Portanto, para assegurar um equilíbrio entre exequibilidade e desafio, tendo em conta a individualidade de cada criança, foram previstos diferentes níveis de dificuldade, potenciando experiências ajustadas às suas competências e ritmos de desenvolvimento.

A minha intervenção privilegiou particularmente o domínio da EA, como campo de ampliação da expressão espontânea das crianças (Silva et al., 2016). No subdomínio das Artes Visuais, facultei materiais diversificados e acessíveis, quer nas suas propriedades físicas e adequação à faixa etária, quer na sua disposição no espaço, promovendo a exploração livre e significativa. Segundo Lowenfeld (1977), a expressão plástica deve advir da exploração livre de materiais pela criança, pois “é necessário que ela disponha, em quantidade suficiente, das várias espécies desses materiais capazes de estimular sua expressão artística” (p. 46).

Ainda no Domínio da EA, optei pelo subdomínio de Jogo Dramático/Teatro, como atividade “própria do ser humano e espontânea na criança” (Silva et al., 2016, p. 51), o qual foi identificado como interesse do grupo a partir da observação de momentos de brincadeira livre. Nesse sentido, planifiquei atividades de jogo simbólico, ancoradas na ludicidade, no conto de histórias e na iniciativa das crianças. Nesses momentos, foram disponibilizados objetos simbólicos que contribuíram para o reforço da autoestima das crianças nas personagens que criaram e desenvolveram (Cunha, 2022).

No que concerne às atividades desenvolvidas no âmbito da EA, considerou-se fundamental assegurar a liberdade de expressão das crianças, sem comprometer as suas escolhas estéticas e dramáticas. Consoante Gonçalves (1976), “O adulto deve deixar que a criança se exprima de acordo com os seus desejos e tendências. O adulto deve deixar que a criança se esclareça e se revele através do que faz” (p. 11). Este princípio assenta numa perspetiva de confiança plena nas competências e inteligências das crianças, reconhecendo-as como sujeitos capazes e criativos no seu processo de aprendizagem (Giddens, 1989).

Perante as dificuldades ou impasses emergentes no decurso das atividades, optei por dar espaço às crianças para avaliar as situações, refletir e encontrar soluções para os obstáculos. Perante uma estagnação prolongada face ao mesmo problema, ofereci propostas de raciocínio, através da formulação de perguntas pertinentes, em vez de soluções diretas (Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto). A intervenção direta ficou, assim, reservada a situações em que as crianças solicitassem colaboração, ou quando a observação fundamentasse a necessidade de intervir.

Deste modo, todas as estratégias delineadas visaram a criação de um contexto educativo que valorizasse a iniciativa, a experimentação, a expressão pessoal e a capacidade de decisão das crianças, promovendo efetivamente a sua autonomia no

quotidiano da EPE. Em síntese, defini as seguintes estratégias de intervenção como orientadoras da PPI:

- a) Garantir a exequibilidade das atividades por parte das crianças, com a mínima orientação possível, equilibrando-a com elementos desafiantes, para conferir um sentimento de conquista à criança;
- b) Prever níveis de dificuldade diferenciados, para adequar o equilíbrio de exequibilidade/desafio à individualidade de cada criança;
- c) Privilegiar o Domínio da EA, como espaço de amplificação da expressão espontânea da criança;
- d) Nas Artes Visuais, facultar materiais diversificados, acessíveis às crianças, tanto nas suas propriedades, como na sua disposição no espaço;
- e) Proporcionar atividades de Jogo Dramático/Teatro, indo ao encontro da brincadeira primordial da iniciativa das crianças (faz-de-conta);
- f) Permitir um registo livre destes subdomínios;
- g) Aquando do surgimento de dificuldades/impasses na atividade das crianças, dar-lhes espaço para avaliar a situação, refletir e, eventualmente, criar soluções para os obstáculos encontrados;
- h) Perante a retenção da criança no mesmo problema, oferecer propostas de raciocínio, em vez de soluções, formulando perguntas pertinentes.

5.3 | Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica I

Ao longo da PPI, desenvolvi vários momentos de aprendizagem sedimentados nas OCEPE e nos documentos orientadores para o grupo de EPE, tais como o PEE, o Plano Anual de Atividades (PAA) e o PCG. Também foram pertinentes à planificação os objetivos definidos no âmbito da I-A, bem como os interesses e necessidades das crianças.

Mantendo o enfoque no desenvolvimento da autonomia das crianças, procurei, contudo, garantir o equilíbrio entre todas as componentes do desenvolvimento emocional delas. Neste sentido, procurei variar entre uma postura não interventiva, e uma mediação orientada pelas necessidades das crianças, conforme as condições dos momentos as justificassem.

Segundo Arvinitis et al. (2024), o apoio à autonomia da criança não constitui “uma forma passiva de não interferência, mas sim um esforço ativo e intencional do educador

de aceder aos interesses das crianças, de modo a envolvê-las construtivamente em atividades *self-growing*” (p. 103). Portanto, abordei esta competência como uma coconstrução, entre mim, as crianças e o ambiente, garantindo a segurança e bem-estar das crianças, bem como as trocas de afeto necessárias a um desenvolvimento saudável.

As atividades desenvolvidas na PPI integraram-se, maioritariamente, em sequências, como consta na tabela 12, referente às abrangidas pelo projeto de I-A. Devido à extensão das mesmas, apenas uma sequência de aprendizagem será analisada neste capítulo. Porém, as restantes podem ser consultadas nos DB da PPI, no apêndice 2 da pasta B do CD-ROM.

Tabela 12

Atividades e estratégias operacionalizadas no âmbito do projeto de I-A

Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de I-A			
Sequências de Aprendizagem	Atividades	Data	Objetivos estratégicos
À Descoberta do Outono	Exploração sensorial de cheiros e texturas do outono.	17-10-2023	a), g), h)
	Jogo de associação do cheiro à imagem.	17-10-2023	a), b), g), h)
	Exploração da história <i>A Branca de Neve e os Sete Anões</i> adaptada, com objetos simbólicos.	18-10-2023	a), g), h)
	Recolha de elementos da natureza na Quinta das Cruzes.	18-10-2023	a), g), h)
	Dança de roda com lenga lengas tradicionais de outono.	18-10-2023	a), c), e), f)
	Estampagem de elementos da natureza no barro.	19-10-2023	a), c), d), f), g), h)
Biscoitos saudáveis do Pão por Deus	Exploração da história <i>A Galinha Ruiva</i> , com fantoches e cenário.	30-10-2023	a), b), g), h)
	Confeção de biscoitos com um fruto do Pão por Deus (banana).	30-10-2023	a), b), g), h)
	Registo da receita em cartolinas, com imagens destacáveis.	30-10-2023	a), b), g), h)
	Partilha dos biscoitos no lanche do Pão por Deus.	31-10-2023	a), g), h)
Ver Crescer: da Semente à Seara	Exploração da história <i>Ainda Nada?</i> com fantoches e objetos cênicos.	13-11-2023	a), b), g), h)
	Decoração dos copos com papéis diversos (rasgagem/recorte livre).	13-11-2023	a), b), c), d), f) g), h)
	Canção tradicional mimada <i>Semente, Sementinha</i> .	14-11-2023	a), b), e), f), g), h)
	Semeio das searas de trigo.	14-11-2023	a), b), g), h)
	Preenchimento da cartolina sobre a vida das plantas com elementos destacáveis.	15-11-2023	a), b), g), h)
	Cuidado das searas de trigo.	14-11-2023 - 04-12-2023	a), b), g), h)
Da História à Ação	Exploração da história <i>Chibos Sabichões</i> , com maquete, objetos cênicos e fantoches.	08-11-2023	a), b), e), f), g), h)
	Lenga lengas dramatizadas sobre as personagens da história e as suas características (tamanhos).	08-11-2023	a), b), e), f), g), h)
	Dramatização da história <i>Chibos Sabichões</i> , com maquete, objetos cênicos e fantoches.	08-11-2023	a), b), e), f), g), h)
	Desenho sobre a história, com representação dos tamanhos das personagens.	08-11-2023	a), b), c), f), g), h)
	Exploração da história <i>Baralhando Histórias</i> (conto do <i>Capuchinho Vermelho</i> com erros cómicos), com dedoches.	04-12-2023	a), b), e), f), g), h)
	Dramatização da história <i>Capuchinho Vermelho</i> com dedoches.	04-12-2023	a), b), e), f), g), h)
	Desenho sobre a história.	04-12-2023	a), b), c), f), g), h)

5.3.1 | *Ver Crescer: da Semente à Seara*

A sequência de atividades “Ver Crescer: da Semente à Seara” teve como principal objetivo a sementeira de trigo, proporcionando às crianças a oportunidade de cuidar diariamente da planta e observar o seu desenvolvimento. Esta decorreu entre os dias 13 e 15 de novembro de 2023, durante a sexta semana de intervenção, prolongando-se o acompanhamento das searas ao longo do restante período da PPI.

Esta sequência de aprendizagem contemplou vários objetivos, das três Áreas de Conteúdo das OCEPE, conforme ilustra a tabela 13.

Tabela 13

Objetivos de aprendizagem da sequência "Ver Crescer: da Semente à Seara"

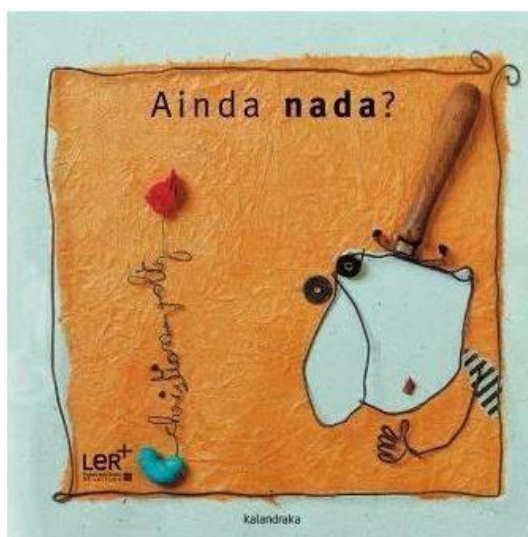
Áreas de Conteúdo	Objetivos de Aprendizagem (Silva et al., 2016)
Formação Pessoal e Social	• “Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (p. 36); • “Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam” (p. 38); • “Cooperar com outros no processo de aprendizagem” (p. 38); • “Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia” (p. 40).
Expressão e Comunicação	• “Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (p. 50); • “Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos)” (p. 56); • “Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação” (p. 62); • “Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)” (p. 62); • “Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação” (p. 71); • “Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância” (p. 71); • “Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação” (p. 80).
Conhecimento do Mundo	• “Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas” (p. 91); • “Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural” (p. 91); • “Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente” (p. 91).

5.3.1.1 | *História Ainda Nada?*

De modo a contextualizar a atividade de forma lúdica, o respetivo ponto de partida foi a exploração de uma história sobre o tema, intitulada *Ainda Nada?*, da autoria de Christian Voltz, no dia 13 de novembro de 2023. Esta foi contada com recurso a fantoches e objetos simbólicos, no âmbito da dramatização, e ao livro, colocado sobre uma cadeira, como apoio ao conto da história. A figura 19 ilustra a capa do respetivo livro.

Figura 19

Capa do livro Ainda Nada?, de Christian Voltz



Nota. Imagem retirada de [Ainda Nada? - Cartonado - Christian Voltz - Compra Livros na Fnac.pt](https://www.fnac.pt/livros/infancia/9789722000000/Ainda-nada-?ref=fnac).

A história incide sobre a personagem principal, o senhor Luís, que decide semear uma planta, e anseia vê-la nascer e crescer. No entanto, a planta demora a brotar, pelo que o senhor Luís fica progressivamente mais impaciente. A personagem secundária, o pássaro, acompanha o senhor Luís todos os dias, aparecendo nos momentos em que ele verifica se a planta já brotou. Certo dia, após o senhor Luís desistir de visitar o local onde plantou a semente, a planta nasceu e tornou-se numa linda flor. O pássaro, que continua a visitar o local, decide levar a flor, para a oferecer à sua namorada. No desfecho, surge o senhor Luís a encontrar o local vazio, uma vez mais, e a proferir, uma última vez: ainda nada? Em suma, é uma narrativa pertinente “não só para pensar, mas também para ensinar como proceder e agir em determinadas situações de vida” (Silva, 2003, p. 286).

O conto revelou-se dinâmico, fruto do ritmo narrativo, dos recursos expressivos, dos elementos cênicos atrativos e da participação ativa das crianças. *Ainda Nada?* é uma história com qualidades literárias pertinentes à faixa etária do grupo de EPE, com vocabulário acessível e ritmo adequado ao tempo de atenção das crianças. Para além de constituir uma introdução pertinente ao tema das plantas, aborda emoções de difícil gestão, como a impaciência e a frustração. Quanto às características inerentes à literatura para a infância, identifiquei a animização, na personagem do pássaro, e a repetição (Bastos, 2010). Esta foi particularmente importante para o envolvimento das crianças na dramatização, tal como infiro na seguinte entrada no DB, presente na tabela 14.

Tabela 14

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 13 de novembro de 2023

Embora o livro demonstrasse que a sementinha já germinava debaixo da terra, razão pela qual optei por mantê-lo no conto, não havia nada por cima daquela, pelo que, todos os dias, o senhor Luís, com a ajuda das crianças, repetia a fala: “Ainda nada?” A cada visita da personagem ao jardim, passava por lá um pássaro a quem dizia algumas falas. Porém, tal como repetimos, “o pássaro não disse nada nem piou”.

DB PPI, 13 de novembro de 2023

Optei por utilizar fantoches e objetos simbólicos, contemplados na figura 20, pois senti que seria uma forma mais envolvente de contar a história. Embora a maioria das crianças gostasse de ouvir histórias e conseguisse concentrar-se quando estas eram narradas com recurso aos respetivos álbuns, as mais inquietas precisavam de um estímulo mais concreto para conseguirem acompanhar a narrativa na íntegra. Além disso, objetos com ligação significativa à obra explorada desenvolvem a competência narrativa das crianças (Cairney e Langbien, 1989).

Figura 20

Objetos cênicos utilizados na dramatização da história Ainda Nada?



Além disso, reconheci que os objetos alusivos a atividades de jardinagem constituíam uma mais-valia, na medida em que permitiram às crianças visualizar e compreender melhor o processo de semear uma planta. Este foi dramatizado repetidamente, acompanhado por uma lengalenga que explicitava os passos. Sobre esta estratégia, efetuei o seguinte registo no DB, conforme ilustra a tabela 15.

Tabela 15

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 13 de novembro de 2023

A dramatização da história correu muito bem, pois as crianças estavam concentradas e tiveram gosto em participar. Enquanto o senhor Luís semeava a sua planta, imitámo-lo com movimentos, sons e, no meu caso, com adereços: utilizei a colher para “cavar o buraco”, um pedaço de rolha para colocar a “semente”, novamente a colher para “tapar o buraco”, o pano para esconder a “semente” e o regador para a “regar”; incentivei os meninos a fazer os mesmos movimentos que fiz e a empregar onomatopeias, como “shhh”, “ploc” e “grrrr”, ao que eles aderiram alegremente.

DB PPI, 13 de novembro de 2023

Após o conto da história, implementei um diálogo sobre ela, em grande grupo, como consta na tabela 16, que culminou na proposta de que cada criança semeasse a sua própria planta, responsabilizando-se pelo cuidado da mesma.

Tabela 16

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 13 de novembro de 2023

Após a dramatização, tivemos um pequeno diálogo acerca da história. Em primeiro lugar, recorri a perguntas, para conduzir as crianças num reconto sucinto da mesma. (...) Depois, coloquei perguntas mais abertas, para ouvir a opinião delas: “o que é que acharam da atitude do senhor Luís? O que é que ele poderia ter feito diferente?”.

DB PPI, 13 de novembro de 2023

Embora esta atividade tenha sido positiva, reconheço nela aspetos que a teriam tornado ainda mais proveitosa.

Em primeiro lugar, não teria exposto o livro durante o conto da história. Creio que não foi pertinente, pois a maioria do grupo estava concentrado na dramatização com os objetos cénicos. Enquanto algumas crianças dividiram a atenção entre o álbum e a dramatização, para a maior parte delas o primeiro constituiu um elemento de distração. Além disso, da forma que foi possível expor o álbum, havia crianças que não o conseguiam visualizar.

Ainda que lhe tenha atribuído importância na altura, reconheço que o livro teria sido mais bem aproveitado como recurso posterior de análise e reconto da história, uma vez que as ilustrações representavam o crescimento progressivo da raiz, ajudando as crianças a compreender o desenvolvimento da planta.

Em segundo lugar, teria sido pertinente implementar uma dramatização, em pequenos grupos, após a exploração. Além de veicular uma apropriação mais significativa de histórias previamente narradas, “a expressão dramática dá às crianças oportunidades de explorar, discutir e lidar com assuntos difíceis e de expressar as suas emoções, num ambiente seguro” (Usakli, 2018, p. 13). Como a história era de compreensão acessível às crianças, e tinha os fantoches como objetos simbólicos de fácil manipulação, sinto que podia ter tornado este momento de aprendizagem mais significativo.

5.3.1.2 | *Decoração dos Copos para Semear as Searas*

Após a exploração da história, implementei a atividade de decoração dos copos, nos quais cada criança iria semear a sua própria seara de trigo, através da colagem de papéis diversificados. Para este fim, disponibilizei recipientes com pedaços de papel de lustro, kraft, embrulho e goma eva, para que as crianças os rasgassem e/ou recortassem, de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento da motricidade fina. Os papéis eram de cores, padrões e texturas diversificados, de modo a ampliar o estímulo sensorial da atividade. Na ótica de Silva et al. (2016), “é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos”, como “papel de diferentes dimensões e texturas” (p. 49). Neste contexto, a exploração tátil foi importante para as crianças perceberem quais os papéis que conseguiam, ou não, rasgar.

Esta atividade foi positiva, na medida em que lhes permitiu a escolha, exploração e manipulação livre dos materiais. Este processo fomentou nas crianças processos de decisão individuais, consoante os seus gostos e modos de expressão, como reflito na tabela 17.

Tabela 17

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 13 de novembro de 2023

Num grupo em que, há algumas semanas, muitas crianças ficavam à espera de orientação, quando lhes era pedido que comesçassem, fiquei muito feliz ao verificar, neste dia, que quase todos começaram a escolher e a retirar dos recipientes os papéis que queriam. De facto, as crianças foram muito autónomas ao longo da atividade, tanto na rasgagem, como no recorte, tendo requisitado esparsamente a minha ajuda.

DB PPI, 13 de novembro de 2023

Depois de procederem à seleção e rasgagem e/ou recorte livre dos materiais, as próprias crianças espalharam a cola branca pelo copo, com ajuda das adultas presentes, e colaram os seus pedaços de papel a gosto, conforme ilustra a figura 21.

Figura 21

Decoração dos copos para as searas de trigo



O maior desafio desta atividade foi apoiar as crianças que estavam a iniciar o recorte, como reflito na tabela 18. Embora a tarefa tenha sido adequada a esta iniciação, pois era recorte livre, senti dificuldade em perceber os níveis de preparação das crianças para a aquisição desta competência, assim como em ajudar a adquirir a pega correta da tesoura.

Tabela 18

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 13 de novembro de 2023

O menino AD ainda não estava preparado para o recorte. Explorou muito a tesoura, colocando-a em várias posições nas mãos, rodando-a e olhando-a de vários ângulos, mas não a aplicou ao papel. A menina F conseguiu recortar alguns pedaços de papel de lustro, mas com muito esforço. A certa altura, pedi-lhe que trocasse para a rasgagem, para que conseguisse obter alguns pedaços de papel e decorar o seu copo. O mesmo sucedeu com o menino D, que, embora, já apresentasse mais destreza no recorte do que os dois meninos anteriores, ainda apresentava uma pega muito rudimentar. Ainda assim, conseguiu recortar vários pedaços de papel de lustro e dois de goma eva antes de passar à rasgagem. Por outro lado, a menina B, que, possivelmente, já havia recortado em casa, adaptou-se muito bem à tesoura, apresentando uma boa pega e tendo recortado, com sucesso, ambos os tipos de papéis. Aos meninos que trocaram para a rasgagem, fiz questão de dar especial reforço positivo, dizendo que iam rasgar para poderem decorar o copo, mas que iam continuar a melhorar no recorte em atividades seguintes, valorizando sempre o esforço das crianças.

DB PPI, 13 de novembro de 2023

Sinto que esta atividade teria beneficiado de mais tempo. Se tivesse implementado a dramatização referida no âmbito da história *Ainda Nada?*, a decoração dos copos teria sido efetuada no dia seguinte, ao longo de uma hora. Deste modo, as crianças teriam tido mais tempo para exploração livre, experimentação de técnicas e desenvolvimento do recorte, desenvolvendo o “processo expressivo ao seu ritmo” (Silva et al., 2016, p. 51).

Mediante esta forma de organização, também poderia ter distribuído as crianças por dois grupos, atribuindo-lhes um turno para realização da atividade. Assim, cada grupo teria trinta minutos para a atividade orientada, e trinta minutos de brincadeira livre nas áreas. Esta estrutura ter-me-ia permitido maior proximidade com cada criança, na orientação da tarefa, criando um ambiente mais propício à experimentação. Também teria

sido uma oportunidade para fomentar o uso das áreas, implementando uma dinâmica de escolha das crianças, para desenvolver a autonomia em contexto de brincadeira (Hohmann & Weikart, 2003).

5.3.1.3 | *Semeio das Searas de Trigo*

No dia 14 de novembro de 2023, as crianças do grupo de EPE semearam as suas próprias searas de trigo, no copo decorado no dia anterior. Esta atividade realizou-se no jardim arborizado adjacente ao recreio da EPE, com o objetivo de tornar mais envolvente a tarefa de jardinagem. Segundo Silva et al. (2016), “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (p. 27).

Para contextualizar a atividade, cantámos a lengalenga representada na figura 22, a partir da história *Ainda Nada?*, mimando-a, e recorrendo aos objetos simbólicos utilizados no dia anterior.

Figura 22

Lengalenga a partir da história Ainda Nada?, com indicações de movimento e objetos simbólicos

Cavei, cavei, cavei (fazendo o gesto de cavar, com uma **colher**);
Pus a sementinha (pegando na **rolha** em pinça e pousando-a);
Tapei, tapei, tapei (fazendo o gesto de tapar, com a **colher**);
Saltei, saltei, saltei (batendo com a mão na relva três vezes);
Reguei, reguei, reguei (fazendo o movimento de regar, com o **regador**).

Nota. Lengalenga de autoria de Alícia Camacho.

Para semeio das searas, disponibilizei recipientes com terra e sementes de trigo, e um regador, cujo enchimento com água ficou à responsabilidade das crianças. Na tabela 19, demonstro como decorreu a tarefa de jardinagem, de acordo com o DB.

Tabela 19

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 14 de novembro de 2023

Como tal, distribuí os copos pelas crianças e chamei três ao centro do meio círculo, para semearem as suas searas de trigo, permitindo às restantes assistir ao processo. Atribuí a cada uma colher de molho, para retirarem terra do saco e encherem o copo com a mesma. Porém, percebi que isso era mais difícil do que tinha previsto e consumia muito tempo. Por isso, incentivei-as a retirar a terra com as mãos. Assim, as crianças encheram os copos mais depressa e tiveram um contacto sensorial com a terra, o que foi, até, mais benéfico do que o que tinha planeado. De seguida, pedi aos meninos para tirarem uma mão cheia sementes de trigo, colocando-as no copo, até não vermos muita terra. Depois, dei-lhes as colheres, para colocarem um pouco de terra em cima das sementes, e o regador para as regarem. Como a terra acima das sementes tinha de ser escassa, as colheres foram úteis nesta parte do processo.

DB PPI, 14 de novembro de 2023

Considerei esta atividade muito rica, pois propiciou o contacto sensorial com elementos naturais, colmatando uma fragilidade previamente identificada no grupo. Na perspetiva de Whitfield et al. (1994), estimular os cinco sentidos é imprescindível ao conhecimento do mundo e ao desenvolvimento de competências perceptoras na criança. Entre as mesmas, esta atividade promoveu o desenvolvimento da coordenação óculo manual e da motricidade fina, assim como a descoberta da germinação das plantas, por meio de uma metodologia ativa. Independentemente das diferenças observadas nos graus de precisão e destreza de cada criança, todas conseguiram efetuar a atividade autonomamente. A figura 23 ilustra a implementação desta atividade.

Figura 23

Semeio das searas de trigo



O principal constrangimento desta atividade foi o esquecimento dos copos das crianças na sala, que deu azo a algum tempo de espera e de atraso para o começo da atividade. No entanto, preenchi esse tempo com a interpretação da canção mimada “Semente, Sementinha”, representada na figura 24, previamente introduzida em momentos de rotina. Esta estratégia foi pertinente, pois “trabalhar as letras das canções relaciona 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” (Silva et al., 2016, p. 55).

Figura 24

Letra da canção "Semente, Sementinha"

Semente, sementinha
Que da terra dá flor
Semente, sementinha
Verde, branca ou de outra cor

Força, força
Força para nascer
Ai que linda *(bis)*
Já vem a aparecer!

Nota. Canção popular de autoria desconhecida.

Ao longo das semanas seguintes, as crianças continuaram a cuidar da respetiva planta, regando-a diariamente, e observando a sua evolução.

5.3.1.4 | *Cuidado das Plantas*

Durante o resto da PPI, pedi a duas crianças, diariamente, para colocar as searas na varanda e regá-las, com a minha orientação. Embora fosse ideal que cada criança se responsabilizasse autonomamente pela própria planta, não foi possível coordenar essa dinâmica com a rotina já estabelecida. Todavia, esta estratégia também foi ao encontro dos objetivos de FPS previstos para o projeto de I-A.

Como consolidação da atividade, analisámos, em grande grupo, um cartaz acerca dos elementos que garantem a vida das plantas, na última semana da PPI. Ainda que a rotina de cuidado das plantas tenha sido consistente, e todas as searas tenham brotado, considero que esta etapa foi a mais fragilizada da sequência.

Creio que teria sido pertinente semear uma seara à qual não seriam dadas as devidas condições de germinação, nomeadamente água ou luz solar, para que pudesse, ao

fim de alguns dias, estabelecer uma comparação entre o meu copo e os das crianças. Deste modo, poderia ter desenvolvido um debate rico, que permitiria ao grupo inferir as razões pelas quais aquelas sementes não haviam germinado. Esta estratégia teria conferido um carácter mais experimental à atividade, com manipulação de variáveis, facilitando a aprendizagem pela descoberta das crianças, e permitindo-lhes apropriar-se de fundamentos do método científico (Martins et al., 2007).

A este debate, deveria ter-se seguido a análise do cartaz, representado na figura 25, ao qual sinto que teria sido importante regressar consistentemente, por breves períodos, ao longo da PPI, acompanhando o processo de cuidados que implementei com o grupo. Com efeito, o cartaz estava sucinto e apelativo, pelo que teria permitido uma consolidação significativa das aprendizagens, caso tivesse sido usado mais ativamente como ferramenta pedagógica (Matos, 2006).

Figura 25

Cartaz sobre a vida das plantas



Reconheço que poderia, também, ter pedido às crianças para desenharem o progresso das suas searas, num protocolo experimental, com alguns dias de intervalo. Creio que estas estratégias teriam sustentado uma aprendizagem mais significativa, e observável na posteridade, através do registo (Figueiroa, 2012).

5.4 | Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

Finalizar um trabalho investigativo pressupõe inevitavelmente uma fase de avaliação dos resultados obtidos. Numa investigação de natureza qualitativa, a referida avaliação assume um carácter descritivo e interpretativo, a fim de perceber se os objetivos inicialmente definidos foram atingidos (Máximo-Esteves, 2008). Para tal, há que seleccionar critérios de avaliação que tornem identificável o cumprimento, ou não, dos objetivos. Considerando os deste projeto, foram escolhidos os seguintes critérios observáveis:

- As crianças manipularam os materiais e ferramentas à sua disposição, tendo em vista a execução da tarefa;
- As crianças fizeram as atividades com pouca ou nenhuma ajuda de um adulto;
- Ao se deparar com obstáculos, as crianças experimentaram possíveis soluções, até encontrar a mais viável;
- Os artefactos realizados pelas crianças são todos diferentes e denunciam a individualidade da criança que os realizou.

O primeiro parâmetro verificou-se em todas as atividades, assim como o último, naquelas em que as crianças realizaram artefactos. O segundo, que considero o mais crucial à questão de investigação, também se cumpriu na sequência de atividades “Ver Crescer: da Semente à Seara”, e na confeção de biscoitos do Pão-por-Deus. Na atividade de dramatização da história *Chibos Sabichões*, muitas crianças precisaram de ajuda para dramatizar a sua personagem. No entanto, admito que a ajuda necessária não se prendeu tanto com a motivação para interpretar as histórias, como com a dificuldade em evocá-las e reproduzi-las cronologicamente, característica da faixa etária das crianças. Ainda assim, dada a importância de atividades desta natureza para a promoção do autoconhecimento e regulação emocional das crianças, competências intrínsecas à autonomia (Branden, 1992), não posso afirmar que tenha sido desadequada ao tema ou ao grupo.

Quanto ao terceiro parâmetro, verificou-se em todas as atividades, embora não em todas as crianças. Enquanto algumas esperaram pela ajuda de um adulto, pelo que ainda precisariam de mais oportunidades para desenvolver atitudes autónomas, outras tiveram-nas de uma forma que não tinha, previamente, considerado. Por um lado, há crianças que

foram autónomas no molde previsto, experimentando objetos e técnicas. Por outro lado, outras crianças foram autónomas na observação das anteriores e na reprodução e/ou melhoramento das suas técnicas. Paralelamente, também houve trocas de impressões e diálogos muito construtivos entre as crianças.

Portanto, admito que os objetivos deste projeto de I-A foram parcialmente cumpridos, pois notei maior regularidade de atitudes autónomas nalgumas crianças, nos momentos de atividades estruturadas. No recreio, também evidenciei mais autoconfiança por parte delas, de uma forma mais generalizada do que nas atividades orientadas, para experimentar brincadeiras novas e correr riscos calculados (Bilton et al., 2017). Ainda assim, se fosse possível, iniciaria um novo ciclo de I-A, para enraizar as atitudes adquiridas nos hábitos quotidianos das crianças, e reajustar as estratégias de intervenção, em função das crianças nas quais não verifiquei aumento de atitudes autónomas.

De facto, há características das crianças que só vim a conhecer no final deste ciclo de I-A, nomeadamente respeitantes aos seus estilos de aprendizagem, cujo conhecimento prévio me teria consciencializado para uma melhor e mais abrangente diferenciação pedagógica nas atividades. Contudo, estas aprendizagens da minha parte resultarão em prol das crianças que encontrarei ao longo do meu percurso profissional, para as quais serei uma docente progressivamente mais reflexiva e consciente, como prevê a I-A na educação (Bogdan & Biklen, 1994).

5.6 | Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I

No culminar de uma Prática Pedagógica, urge retrazar o percurso percorrido, para refletir sobre ele na sua globalidade. Este processo exige decompor a amálgama de acontecimentos ocorridos durante a prática, reinterpretando-os por meio da análise dos instrumentos de recolha de dados produzidos ao longo do estágio. Este processo de triangulação “permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Deste modo, constrói-se uma reflexão mais rica e objetiva, não só sobre as estratégias e atividades selecionadas e implementadas, mas também sobre as posturas e atitudes do educador, nos vários momentos da sua prática.

Ao ler as reflexões expressas nos DB, retiro, da generalidade desta prática, um balanço positivo. Não obstante as estratégias e atividades menos bem conseguidas,

particularmente no subdomínio das Artes Visuais, reconheço que o fator primordial para uma Educação de Infância rica esteve sempre presente: o estabelecimento de relações positivas e afetivas com as crianças. Se assumirmos a determinação das relações do indivíduo, com o meio e as pessoas que nele se inserem, para a sua aprendizagem, como ressalvam Wallon (1968) e Vygotsky (1993) (referidos por Belo et al., 2021), o papel do educador no estabelecimento de relações afetivas e harmoniosas com as crianças é essencial. Não só para lhes fornecer modelos saudáveis de socialização e um vínculo seguro, mas também porque deste depende a qualidade da mediação pedagógica. Portanto, o grau de aprendizagem das crianças é indissociável da natureza da relação que mantém com o educador (Leite, 2012).

Neste sentido, sinto que um dos aspetos mais positivos da PPI foi a minha presença afetiva em momentos de regulação emocional e resolução de conflitos. Embora nem sempre soubesse qual seria a melhor abordagem para a situação em causa, procurei ouvir todas as crianças envolvidas, validar os sentimentos delas e orientá-las num raciocínio com base na empatia (Zabalza, 1992). Na medida do possível, tentei encaminhá-las para a criação das suas próprias soluções, colocando-lhes perguntas diplomáticas, como previsto no perfil geral dos educadores de infância e professores do ensino básico (Decreto-Lei N.º 240/2001).

Sinto que os recreios foram particularmente importantes na identificação das necessidades emocionais das crianças. Nesses momentos de ludicidade, procurei dar atenção individual a todas, juntando-me aos diversos grupos de brincadeira, e com todas estabelecer um vínculo harmonioso, por meio de conversas informais e gestos de carinho. Tal como consta no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, este “relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Relativamente ao meu desempenho didático, enfatizo a qualidade dos materiais concebidos para as atividades. De facto, foram estimulantes, diversificados e adequados aos conteúdos visados. A maior dificuldade sentida, relativamente aos materiais, foi a organização destes no ambiente educativo. Segundo Silva et al. (2016), a organização dos materiais no espaço “é expressão das intenções do/a educador/a” (p. 26). Porém, nem sempre senti que a disposição escolhida por mim favorecesse a intencionalidade pedagógica da atividade. De facto, houve momentos em que os materiais não estiveram suficientemente acessíveis às crianças, limitando o desenvolvimento da autonomia, ou em que os elementos em exposição não estavam totalmente visíveis para todas as

crianças. Porém, reconheço que estas limitações também dependeram das condições físicas dos espaços pedagógicos, e da partilha dos espaços comuns, fatores aos quais procurei sempre adaptar as atividades.

Entre os aspetos positivos da minha intervenção na PPI, destaco a promoção de atividades pedagógicas fora da sala de EPE. Além de espaços interiores de uso comum, privilegiei particularmente espaços exteriores, pois “o espaço ao ar livre proporciona oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (Libânio, 2019, p. 47). Com efeito, orientei atividades no recreio, no jardim, no refeitório e na Quinta das Cruzes. Uma vez que a escolha dos locais se adequava às atividades e respetivos objetivos pedagógicos, a mudança de espaço funcionou como potenciadora das aprendizagens das crianças.

No âmbito das atividades desenvolvidas em tapete, consegui envolver as crianças através de histórias, canções, lengalengas, jogos e dramatizações ricas em aprendizagens. De facto, reconheço que a minha prática se destacou particularmente nos Subdomínios de Música e Jogo Dramático/Teatro, assim como no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Recorri amiúde à literatura para a infância, pela sua riqueza no âmbito do desenvolvimento de competências linguísticas, como a consciência fonológica e o alargamento do vocabulário, e da imaginação criativa (Couto, 2003). Além disso, a literatura também proporcionou vários momentos de articulação significativa com temas do Conhecimento do Mundo e com o desenvolvimento de atitudes e valores. Conforme sustenta Sim-Sim et al. (2008), utilizei recursos diversificados, tais como livros, adereços, fantoches e meios audiovisuais, e contei cada história mais do que uma vez.

A dramatização de histórias previamente contadas também foi uma estratégia recorrente na minha intervenção pedagógica, pois, além de se ter revelado uma atividade muito querida pelo grupo, promove competências diversificadas, como a criatividade e a apropriação de situações sociais do quotidiano da criança (Silva et al., 2016). A Música, aliada ao Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, sob forma de canções, histórias musicadas e lengalengas, foi uma ferramenta importante na promoção da consciência fonológica, da memória verbal e da correção gramatical (Politimou et al., 2021). O recurso à Música não só nas atividades orientadas, mas também nos momentos de rotina foi muito positivo, uma vez que permitiu aproveitá-los para desenvolver aprendizagens significativas, de forma lúdica e natural.

As minhas maiores dificuldades fizeram-se sentir no Subdomínio das Artes Visuais. Embora as tenha trabalhado regularmente, promovendo várias técnicas e

materiais, senti dificuldade em gerir o grupo durante as atividades. Quando introduzi técnicas novas, distribuí, frequentemente, o grupo por duas mesas, uma para brincadeira livre, e outra para realizar a atividade. Apesar de ter facilitado a minha orientação, senti-me desorganizada na gestão das trocas de mesas, consoante as crianças terminavam as tarefas. No entanto, evolui consideravelmente na explicação e demonstração das técnicas, pois notei, nalgumas atividades, que a minha linguagem não era suficientemente clara, ou que as crianças precisavam de uma demonstração mais concreta.

Em consonância com o projeto de I-A, procurei desenvolver atitudes autónomas nas crianças, reconhecendo a sua agência no processo educativo (Silva et al., 2016). Entre as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto, destaco a sequência “Ver Crescer”, que creio ter sido a mais adequada à questão de partida, e a mais completa face aos objetivos que lhe estão subjacentes. Ao longo das atividades desta sequência, as crianças foram autónomas quanto à decoração dos copos, guiadas pela sensibilidade estética individual, ao semeio das searas de trigo e aos respetivos cuidados, pelos quais demonstraram iniciativa.

Urge ainda destacar o trabalho em equipa que enriqueceu a minha intervenção pedagógica. Segundo Lopes (2017):

o trabalho colaborativo entre os professores é assim considerado uma mais-valia (...) pelas possibilidades que oferece para os professores enfrentarem os inúmeros desafios que a docência coloca face ao objetivo de promoverem não só a aprendizagem dos alunos como a sua extensão e êxito. (p. 3)

A minha prática melhorou significativamente ao planificar em conjunto com a educadora cooperante, ao conversar com a docente de Educação Especial, que me ajudou a incluir as crianças sinalizadas, e com as ajudantes de sala, que me ajudaram a conhecer as crianças. Ademais, acrescento a cooperação constante entre mim e a minha colega de estágio, cuja abertura para desenvolver projetos conjuntos resultou em atividades ricas para ambos os grupos.

Assim, findo esta reflexão com a convicção de ter adquirido, na PPI, aprendizagens essenciais a um bom desempenho na Educação de Infância, bem como com o reconhecimento de ainda muitas me faltarem. Todavia, há, também, a crença no espírito colaborativo desta profissão, tendo em vista o aperfeiçoamento contínuo das práticas docentes, em prol dos educandos.

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

Básico

“Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (Freire, 1996, p. 29).

O presente capítulo incide sobre a PPII, realizada em contexto de 1.º CEB, com uma turma heterogénea de 19 alunos, com idades entre os 6 e os 7 anos. A PPII decorreu entre 26 de fevereiro e 13 de maio de 2024, compreendendo 15 horas de observação participante e 120 horas de intervenção pedagógica, distribuídas por 5 horas diárias, de segunda a quarta-feira, entre as 09h00 e as 15h00.

De seguida, apresento a contextualização do ambiente educativo da PPII, as estratégias e atividades implementadas, o projeto com a comunidade educativa (PCE) e a minha reflexão crítica.

6.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

Na perspetiva de Forneiro (2008), o ambiente educativo compreende quatro dimensões indispensáveis: física, funcional, temporal e relacional. Portanto, abarca o modo de organização do espaço, as potencialidades e limitações na sua utilização, a distribuição do tempo pedagógico e as relações estabelecidas entre todos os atores do processo de ensino-aprendizagem. Apesar destas dimensões serem interdependentes entre si, cada qual influencia a aprendizagem das crianças/alunos.

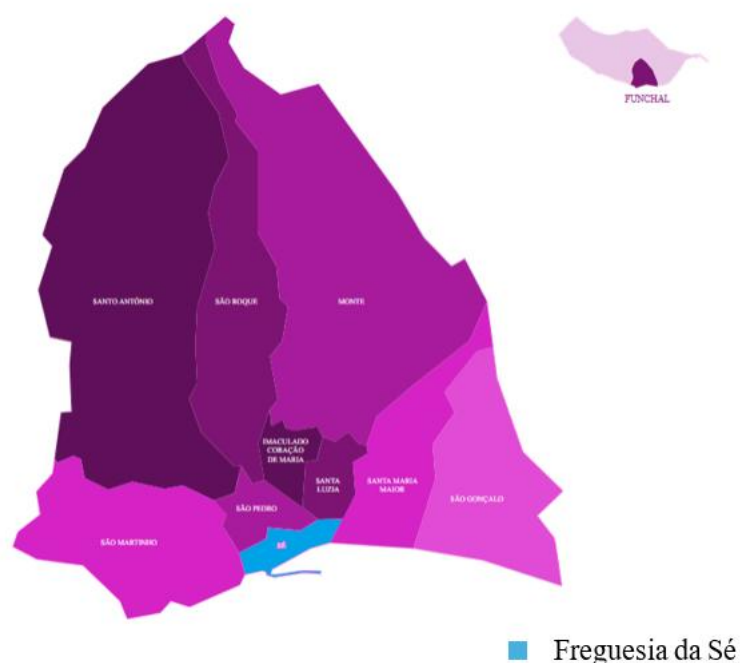
O conhecimento do ambiente educativo, desde o meio envolvente ao próprio estabelecimento, é uma ferramenta indissociável da intencionalidade pedagógica, já que permite tirar partido das suas potencialidades, em prol da aprendizagem de todos os alunos.

6.1.1 | *Caraterização do Meio Envolverte*

A instituição de acolhimento da PPII está localizada na freguesia da Sé, no concelho do Funchal. Com uma área de 3,67 km², faz fronteira com o mar e com as freguesias de São Martinho, São Pedro, Santa Luzia e Santa Maria Maior. De acordo com os Censos de 2021, disponibilizados pelo INE, a freguesia da Sé, evidenciada na figura 15, alberga 2875 habitantes, numa densidade populacional de 783,4 hab/km².

Figura 26

Localização da freguesia da Sé no município do Funchal



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

Localizada no coração do Funchal, usufrui da proximidade física dos principais espaços culturais e de lazer da cidade. No meio circundante imediato, encontra-se, por exemplo, o Parque de Santa Catarina, a Biblioteca Municipal do Funchal, o Jardim Municipal, o Teatro Municipal Baltazar Dias, o Palácio de São Lourenço e a Sé Catedral do Funchal. Devido à proximidade geográfica com a freguesia de São Pedro, os espaços culturais recolhidos na PPI também são acessíveis à instituição da PPII.

Portanto, esta dispõe de oportunidades diversificadas para estabelecer relações colaborativas com a comunidade educativa local, potenciando aprendizagens contextualizadas e significativas. Durante a PPII, observei tais atividades, em parceria com a Feira do Livro e a Câmara Municipal do Funchal, e dinamizei uma atividade com o Museu de História Natural.

6.1.2 | *Caraterização do Estabelecimento Educativo*

Fundado em 1937, o estabelecimento educativo da PPII é de ensino privado, integrado numa IPSS de cariz religioso católico, e engloba as valências de EPE e 1.º CEB. O horário de funcionamento da instituição é das 08h00 às 18h00. O acolhimento aos alunos decorre entre as 08h00 e as 09h00, o período letivo do 1.º CEB entre as 09h00 e as 15h00 e as AEC decorrem entre as 16h00 e as 18h00.

À data da PPII, contava com cerca de 350 crianças/alunos, com idades compreendidas, sensivelmente, entre os 3 e os 10 anos. Com três turmas por ano de escolaridade, a instituição dispõe de 12 docentes titulares, 2 professores de apoio pedagógico, 2 docentes de EEMD, 4 professores especializados nas áreas disciplinares de Artes Visuais, EEMF, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) e uma professora de Educação Especial.

O edifício era amplo, arejado e bem iluminado, tendo sido planeado e construído exclusivamente como estabelecimento educativo. A secção principal do edifício, onde decorria o tempo pedagógico do 1.º CEB, é composta por três pisos. No rés-do-chão, havia dois refeitórios, um para a EPE e outro para o 1.º CEB, uma copa e duas instalações sanitárias. Existia ainda um ginásio, com um palco, balneários para alunos e professores e arrecadações, bem como um recinto polivalente, no exterior.

No 1.º andar, localizavam-se duas salas de apoio à Educação Inclusiva, uma sala de TIC, uma biblioteca, cinco salas de EPE, ladeadas por um parque infantil exterior, um dormitório, uma sala de acolhimento/polivalente, um espaço de arrumação e sanitários. No 2.º andar, existiam doze salas, para o 1.º CEB, uma sala de TIC, um espaço destinado à terapia da fala, uma reprografia, um arquivo, duas arrecadações e instalações sanitárias.

Separada da secção principal por um recreio exterior coberto, a secção secundária continha quatro pisos, utilizados para várias atividades, quer curriculares, quer AEC,

como as salas de Expressão Plástica e do Clube de Expressões, a sala de EEMD, a de judo e a de catequese. Adjacente ao recreio, existia ainda uma capela e uma sala que estava em vias de se tornar a Sala de Estimulação Multissensorial. Finalmente, havia um edifício anexo, composto por uma sala de atendimento, zonas de convívio e reunião para os profissionais e o gabinete da Direção.

As infraestruturas da PPII estavam bem concebidas e os recursos bem organizados no espaço. Contudo, creio que podia beneficiar de mais espaço natural nos recreios, como impulsionador que seria do imaginário e da iniciativa das crianças/alunos (Neto, 2020).

6.1.2.1 | *Projeto Educativo de Escola*

O PEE é o documento por excelência que concretiza a Autonomia e Flexibilidade Curricular das escolas. Como prevê o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (1998), “as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo” (p. 2). Este deve ser elaborado pela equipa pedagógica, mediante as potencialidades e fragilidades identificadas no estabelecimento e no meio envolvente.

O PEE da instituição da PPII (2022-2026) tinha um tema relacionado com a Educação Ambiental, sustentado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), aprovados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2016.

A missão do PEE era responder às necessidades da comunidade educativa, privilegiando o trabalho colaborativo, e formar cidadãos ativos e conscientes, proporcionando-lhes a aquisição de competências diversificadas, através de uma educação holística e diferenciada. A visão era de constante inovação em todos os níveis organizacionais, possibilitando, por parte de toda a comunidade educativa, a aquisição de competências e atitudes enquadradas nos desafios emergentes da sociedade.

Com base na missão e na visão definidas, o PEE definiu princípios orientadores da ação pedagógica, entre os quais destaco os seguintes:

- Inclusão, como agregadora da diversidade sócio cultural dos alunos e garantia de uma escola democrática;
- Sustentabilidade, enquanto competência essencial no século XXI;
- Estabilidade, como promotora de um ambiente de aprendizagem saudável;
- Responsabilidade e integridade, na medida da formação dos alunos para a empatia, respeitando-se a si próprios e aos demais.

Na tabela 20, apresento uma síntese dos objetivos gerais e das estratégias de intervenção definidas no PEE.

Tabela 20

Objetivos gerais e estratégias do PEE da PPII.

Objetivos Gerais	Estratégias
Promover o sucesso educativo e o desenvolvimento integral do aluno	• Promover o trabalho cooperativo e ativo com os Encarregados de Educação; • Aplicar diferenciação pedagógica; • Aconselhar os docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; • Promover o gosto pela atividade física e desportiva e educação para a saúde; • Promover o gosto pela leitura; • Dinamizar ofertas educativas que respondam aos interesses e necessidades dos alunos; • Promover projetos e atividades de enriquecimento do currículo, nos domínios cívico, científico, artístico, desportivo, ambiental, ecológico e tecnológico que contribuam para a formação global dos alunos; • Promover o trabalho colaborativo; • Dinamizar a sala de Estimulação Multissensorial; • Disponibilizar materiais de recurso à prática de autorregulação emocional.
Sustentar a identidade e a qualidade da instituição	• Promover formações a todos os elementos da comunidade educativa; • Munir a escola de um nível de segurança eficaz; • Promover momentos de reflexão e autoavaliação (um por período) entre a equipa pedagógica; • Estender a toda a equipa pedagógica o uso da plataforma Microsoft Teams, como suporte básico de comunicação no ensino presencial e à distância; • Proporcionar atividades de interdisciplinaridade; • Promover a multiculturalidade; • Criar parcerias com entidades externas que desenvolvam dinâmicas de enriquecimento; • Criar dinâmicas internas no âmbito artístico, desportivo e ecológico.
Reforçar as relações com e para a comunidade educativa	• Promover pelo menos uma ação de sensibilização/atividades por cada ano letivo; • Realizar visitas de estudo com cada grupo/turma; • Realizar uma ação de sensibilização de curta duração/workshop destinada ao pessoal docente, ao pessoal não docente e aos encarregados de educação; • Fomentar a participação dos encarregados de educação, pelo menos, em duas atividades propostas e desenvolvidas pela instituição; • Organizar ações que impliquem a envolvimento das famílias, aproveitando as suas valências pessoais e profissionais; • Promover a recolha de sugestões de encarregados de educação; • Criar uma horta biológica.

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

Considero o PEE da PPII bem estruturado, fundamentado e objetivo, com pertinência quanto ao contexto da escola e aos desafios sociais vigentes. Ademais, proporciona linhas orientadoras para a elaboração de projetos interdisciplinares, articulando vários agentes educativos e integrando componentes regionais/locais ao currículo (Cohen & Fradique, 2018). Entre as estratégias, destaco a criação da horta

biológica, que, embora ainda não estivesse concretizada à data da PPII, vai ao encontro do tema de Educação Ambiental do PEE, respondendo à falta de espaço natural, identificada como fragilidade.

6.1.3 | Caracterização do Espaço Pedagógico do 1.º ano

Na perspetiva de Zabalza (1992), o espaço pedagógico constitui “uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras” (pp. 120-121). Ao conciliar estas componentes, o docente deve aspirar à criação de “uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1992, p. 120) para múltiplas aprendizagens significativas.

A sala do 1.º A tinha forma retangular, com as mesas dispostas em “U”. Entre os dezanove alunos, havia oito cujas mesas não se encontravam integradas nesse “U”: seis estavam dispostas a pares e duas individualmente. Esta organização foi definida pela docente de acordo com as necessidades dos alunos, permitindo-lhe movimentar-se rapidamente entre o quadro e os alunos que precisavam de ajuda (Teixeira & Reis, 2012). Todavia, ao longo da PPII, experimentei, em cooperação com a docente, outros modelos de organização do espaço. A figura 27 representa a planta da sala.

Figura 27

Planta da sala 1.º ano



Nota. Planta elaborada por A. Camacho no programa *FloorPlanner*.

Na parte frontal da sala, está a secretária da professora, um painel interativo, o cantinho da reciclagem e um armário com recursos matemáticos. Na parede frontal, está representada uma “escada” numérica com as peças do Cuisenaire e um cartaz, elaborado para efeitos de cálculo, com uma flor, em cujas folhas estão coladas várias joaninhas. Já que se trata de uma instituição católica, estão expostos, na mesma parede, um crucifixo e uma imagem de Nossa Senhora.

A parede do lado direito é quase inteiramente constituída por janelas, decoradas com flores em papel autocolante. A parte de trás da sala está destinada à arrumação de objetos diversos: no lado direito, há uma mesa com várias caixas, sobre e debaixo dela, compostas por materiais de Expressão Plástica e trabalhos dos alunos; há, igualmente, uma caixa de livros, encimada por uma faixa a sinalizar a “Biblioteca”. Ao centro, há alguns armários, nos quais a professora guarda vários recursos pedagógicos, tais como materiais manipuláveis de matemática e letras móveis, bem como dossiers dos alunos e kits de primeiros socorros. Do lado esquerdo, encontram-se várias estantes, contendo os manuais, livros de fichas, sebatas, cadernos e capas de trabalhos dos alunos, ordenados segundo a respetiva sinalética.

Na parede do lado esquerdo, existe um quadro de ardósia e um placard, que são utilizados para expor recursos visuais, tais como cartazes alusivos às letras e números já aprendidos, uma faixa do alfabeto e um quadro silábico. Estes encontram-se ilustrados na figura 28.

Figura 28*Paredes da sala da PPII*

A sala estava bem organizada e dotada de MM diversificados. Embora a docente os tenha arrumado de forma facilitadora à utilização pedagógica, notava-se alguma desorganização nos materiais de Artes Visuais, devido à falta de mobília adequada.

Também consideraria benéfica uma rotação mais frequente dos recursos expostos nas paredes. De facto, estes devem ser selecionados estrategicamente, como apoios visuais à aprendizagem, evitando a criação de ruído visual (Matos, 2006). Para que tal suceda, os recursos expostos devem ser atualizados consoante as aprendizagens.

6.1.4 | Organização da Rotina Diária do 1.º ano

O acolhimento da turma ocorre no recreio coberto, onde estão sinalizados, no chão, os lugares onde cada turma forma uma fila, poucos minutos antes do início das atividades letivas. Por volta das 09h00, a professora vai buscar os alunos, dirigindo-os para a sala. As aulas decorrem em três blocos, como ilustra a figura 29. Importa referir

que a matriz curricular só contemplava os horários definidos para as aulas com os docentes especializados.

Figura 29

Horário letivo do 1.º A

Horário	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
09h00-10h30			EMRC 09h00-09h30		
10h30-11h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h00-12h00					
12h00-13h00	Artes Visuais	Inglês	EMD		EF
13h00-14h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h00-15h00					TIC

Nos intervalos, a professora dirige as crianças ao refeitório. Depois do lanche e almoço, elas brincam no recreio coberto, ou no campo polivalente, mediante um esquema de rotação semanal entre turmas. Na hora de regresso, sentam-se em fila, no lugar designado, e aguardam a chegada da professora. Às 15h00, dirigem-se sozinhas ao recreio coberto.

O horário estava bem organizado, respeitando o tempo de atenção das crianças, com apenas um bloco letivo a exceder 01h30. Embora a docente dirija a turma ao refeitório, por motivos de segurança das crianças, as crianças são autónomas na gestão da sua rotina durante os intervalos. No entanto, seria importante definir os horários das restantes áreas disciplinares, de modo a conferir consistência ao tempo pedagógico, e auxiliar a docente na gestão das atividades letivas, cumprindo as cargas horárias semanais contempladas no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

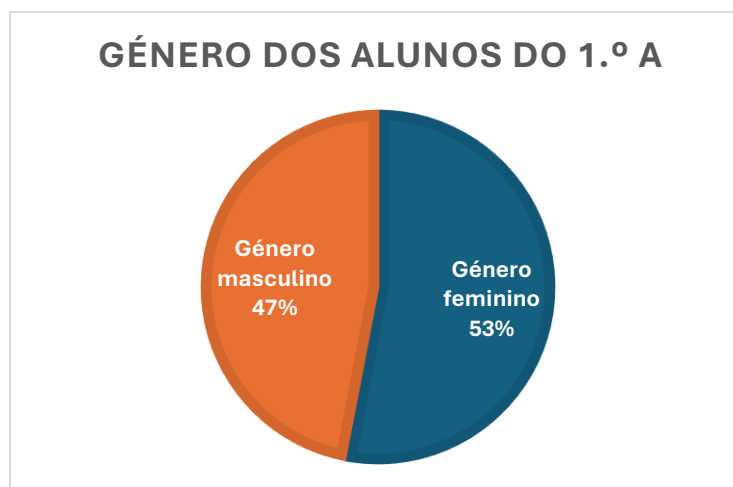
6.1.5 | *Caraterização da Turma do 1.º ano*

Conhecer os alunos, nas suas dimensões individual e coletiva, é uma das tarefas mais importantes da ação docente. No processo de ensino-aprendizagem, importa adaptar estratégias e recursos às particularidades dos alunos e do contexto, no sentido de gerar aprendizagens mais significativas, garantindo o bem-estar e a autoestima dos alunos (Cortesão & Torres, 2018).

O 1.º A conta com 19 alunos, entre os quais 10 são do género feminino e 9 do género masculino, conforme ilustra a figura 30. No início do meu estágio, 17 alunos tinham seis anos, tendo apenas dois completado já os sete anos em 2024. Uma das crianças tinha nacionalidade espanhola, falando o português fluentemente, embora transportando, por vezes, palavras da língua espanhola.

Figura 30

Percentagem dos alunos do género feminino e do género masculino na turma da PPII



Os alunos eram muito afetuosos e curiosos, demonstrando grande interesse e entusiasmo em aprender. No entanto, tinham elevados níveis de energia, pelo que precisavam de conversar e movimentar-se regularmente. Uma vez que estavam no início da escolarização, já tinham adquirido um ritmo de trabalho formidável, embora se distraíssem facilmente com vários estímulos.

Havia alguns casos recorrentes de indisciplina, pelo que parte do tempo pedagógico diário era utilizado para diálogo, com vista à resolução de conflitos e regulação emocional. Em termos relacionais, havia uma certa harmonia entre todas as

crianças, embora tenha detetado uma situação de risco de exclusão, de um aluno que tinha dificuldade em se relacionar pacificamente com os colegas. Apesar de ter observado várias situações espontâneas de entreajuda, estas atitudes pareciam restringidas aos grupos de amigos já formados. Entre os valores que precisavam de ser mais desenvolvidos, destaquei o da partilha.

A nível de competências, a turma era muito heterogénea, particularmente na leitura e na escrita. Na tabela 21, encontram-se algumas disparidades identificadas quanto àquelas competências.

Tabela 21

Potencialidades e fragilidades identificadas nos alunos da PPII, quanto à aquisição da leitura e da escrita

Aquisição da leitura e da escrita	
Potencialidades	Fragilidades
Leitura	
• Decodificação fluente de palavras/decodificação correta sílaba por sílaba; • Associação de significado à palavra lida; • Leitura fluente de frases.	• Decodificação letra por letra; • Não associação da palavra lida ao significado; • Impreparação para leitura de frases.
Escrita	
• Pega correta do lápis; • Motricidade fina e controlo manual; • Noção de espaço para organização da escrita; • Tamanho de letra regular.	• Controlo manual (escrita retilínea/desordenada); • Excesso/falta de força aplicada ao lápis; • Pega incorreta do lápis; • Excesso/falta de espaço entre as palavras; • Tamanhos de letra irregulares.

Em termos de MSAI, havia um aluno diagnosticado com Síndrome de Sotos. Embora tivesse algumas dificuldades a nível da oralidade e da coordenação óculo manual, o seu desenvolvimento cognitivo não se encontrava em risco. Ao longo da PPII, mais nenhuma criança foi sinalizada, mas vários alunos apresentavam desafios de aprendizagem a considerar. Estes encontram-se ilustrados na tabela 22.

Tabela 22*Principais fragilidades identificadas no 1.º A*

Aluno	Fragilidades identificadas
Aluna A	Articulação de determinados sons; Aplicação de pouca força no lápis; Desenho muito pequeno em relação à dimensão da folha.
Aluna B	Identificação das letras e respetivos sons; Decodificação de sílabas; Cálculo mental.
Aluno C	Orientação espacial; Motricidade fina (escrita desordenada).
Aluno D	Orientação espacial; Motricidade fina (aplicação de muita força no lápis e tamanhos de letra irregulares); Articulação de determinados sons;
Aluno E	Motricidade fina (escrita trémula e desordenada); Desenho muito pequeno em relação à dimensão da folha.

Apesar de serem muito curiosos, os alunos do 1.º A tinham particular interesse no Estudo do Meio, na Música e no Português. Neste último, destacavam-se as atividades que incluíam histórias, canções e lengalengas. Não apresentavam um interesse generalizado nas Artes Visuais, à exceção do desenho, nem na Matemática. No entanto, ao longo da PPII, notei um aumento de motivação da parte deles, quando esta incluía jogos ou MM.

Conhecer estes fatores sobre os interesses, preferências, necessidades e potencialidades da turma foi essencial à minha ação reflexiva, no sentido de formular estratégias e atividades direcionadas às particularidades dos alunos.

6.1.6 | Projeto Curricular de Turma

O PCT do 1.º ano (2023-2027) foi elaborado pela docente titular, em cooperação com a equipa pedagógica da instituição, com base no PEE (2022-2026) e nas características dos alunos. O principal objetivo do PCT era orientar a ação docente com vista ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes nos alunos, com base

nas AE e no PASEO, maximizando as potencialidades e colmatando as fragilidades dos alunos.

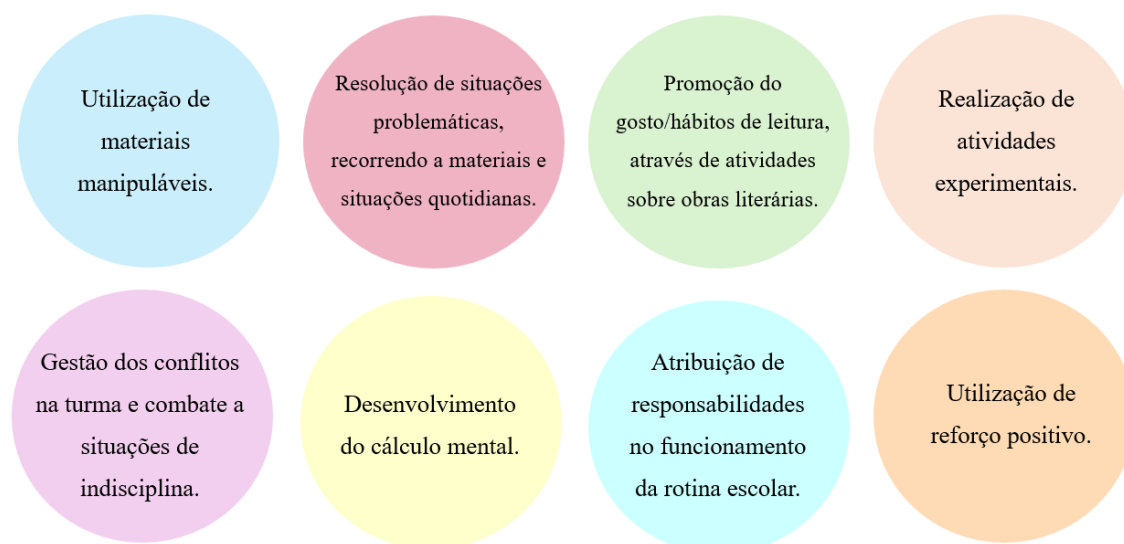
Estes aspetos foram registados no PCT, com vista à definição de objetivos e estratégias. Entre as potencialidades identificadas, destaco a curiosidade e gosto pela aprendizagem, a criatividade, as relações interpessoais, a participação e a assiduidade. Entre as fragilidades, identificaram-se lacunas na autonomia, na concentração, na expressão oral e na motricidade fina.

Nos objetivos específicos, constavam o desenvolvimento da autonomia, a melhoria da atenção/concentração, a diferenciação pedagógica, direcionada à superação de desafios na aprendizagem, e o aperfeiçoamento das capacidades de trabalho em grupo e de entreajuda. Também realço a importância atribuída às competências no domínio das linguagens básicas – leitura/escrita, matemática e das TIC, assim como ao desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo autónomo.

Para alcançar os objetivos definidos, considerando as características dos alunos, foram definidas estratégias de ação, contempladas na figura 31.

Figura 31

Estratégias do PCT do 1.º ano



Nota. Dados adaptados do PCT (2023-2027).

As estratégias apresentadas denotam um ambiente de aprendizagem diversificado, ativo e afetivo, assente na aquisição de competências. Realço a importância atribuída à

criação de hábitos de leitura, sustentada no conto e análise de obras literárias. Esta estratégia deve ser transversal à aprendizagem do código alfabético, como promotora do gosto pela leitura e fator motivacional para a formação de leitores fluentes (Ferraz, 2024).

Gostaria ainda de destacar a resolução de problemas a partir de situações reais. Embora seja relevante desenvolver o cálculo mental, também contemplado no PCT, o mesmo carece de significado quando trabalhado de forma abstrata. A aprendizagem das ideias e processos matemáticos é tão mais significativa, quanto mais partir da resolução de problemas. Estes devem assentar na realidade social, transpondo a matemática para o quotidiano dos alunos (Rodrigues, 2018).

Também considerei muito relevante a atribuição de responsabilidades aos alunos, quanto ao funcionamento da rotina escolar, enquanto estratégia facilitadora do desenvolvimento da autonomia. Numa turma em que foram identificadas fragilidades nesta competência, é urgente criar momentos de tomada de decisões partilhadas, pois “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (Freire, 1996, p. 41).

6.2 | Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica II

Apesar de não ter implementado um projeto de I-A na PPII, formulei estratégias de intervenção com base nas potencialidades, fragilidades e interesses identificados, de modo a conferir intencionalidade à ação pedagógica. Este processo iniciou-se na semana de observação participante, e prolongou-se até ao fim do estágio, sustentado no conhecimento contínuo dos alunos (Ferreira, 2021).

Como referi previamente, os alunos tinham interesse em histórias, música e temas do Estudo do Meio. Demonstravam muito entusiasmo na aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente através de atividades lúdico-pedagógicas. Por outro lado, não tinham muito interesse em Matemática, mas gostavam de manipular materiais.

Deste modo, planeei muitas atividades com base em histórias, canções e lengalengas. Estas desempenharam um papel fundamental na introdução de novas letras, mas também abriram portas à interdisciplinaridade, através dos diálogos exploratórios. De facto, a exploração oral de textos “possibilitam o diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o co-construtor activo de significados textuais, potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo” (Balça, 2007, p. 134). A combinação entre as

potencialidades pedagógicas daquelas ferramentas e o interesse dos alunos por elas tornou-as fulcrais na PPII.

Sustentada no Estudo do Meio, como ponto de partida do interesse dos alunos, a interdisciplinaridade foi uma estratégia essencial na PPII. Além de motivar os alunos para a aprendizagem nas áreas que não lhes suscitam interesse, a interdisciplinaridade amplia os saberes e promove aprendizagens significativas (Cohen & Fradique, 2018). O Estudo do Meio foi um alicerce essencial a esta estratégia, conferindo conteúdos concretos de conhecimento do mundo aos saberes mais abstratos do Português e da Matemática.

Neste sentido, importou planificar atividades lúdico-pedagógicas, não só como forma de motivar os alunos, mas também como “ferramenta que proporciona a aquisição de conhecimentos” (Marques, 2021, p. 651). Na aquisição da leitura e da escrita, por exemplo, implementei frequentemente jogos de linguagem, com associações entre grafema e fonema, palavra e imagem. Estas atividades colocaram o foco na participação ativa dos alunos e potencializaram aprendizagens.

Frequentemente alicerçados em atividades lúdico-pedagógicas, os MM promoveram várias aprendizagens significativas na PPII, tendo o seu uso se destacado na área disciplinar da Matemática. Além de serem do interesse dos alunos, permitem “partir do contacto directo para o conhecimento, chegar à técnica e à reflexão que domina o elemento” (Caldeira, 2009, p. 235). Através dos MM, é possível promover a aprendizagem pela experimentação, colocando o foco na ação do aluno.

Devido aos conflitos evidenciados na turma, provenientes de fragilidades identificadas na regulação emocional, e ao aluno que se encontrava em risco de exclusão pelos colegas, optei por implementar situações de aprendizagem cooperativa. Segundo Lopes e Silva (2009), esta “promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula em ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos” (p. 50). Portanto, foi uma metodologia promotora de aquisição transversal de conhecimentos, capacidades e atitudes.

Como referi previamente, em análise ao PCT, é importante construir a aprendizagem a partir da realidade das crianças. No PCT, esta estratégia surge aliada à matemática, mais concretamente à resolução de situações problemáticas. Todavia, creio que qualquer aprendizagem adquire mais significado, quando assenta na realidade do aprendiz. Por isso, procurei implementar esta estratégia de forma mais abrangente.

Ao considerar os interesses, necessidades e potencialidades identificados nos alunos, bem como os objetivos e estratégias contemplados no PEE e no PCT, defini as seguintes estratégias de intervenção para a PPII:

- a) Promover atividades sustentadas na literatura infantil;
- b) Implementar a interdisciplinaridade em diversos momentos do tempo pedagógico;
- c) Planificar atividades lúdico-pedagógicas;
- d) Recorrer a MM para concretizar aprendizagens;
- e) Promover situações de aprendizagem cooperativa, como impulsionadora de múltiplas competências;
- f) Criar situações de aprendizagem relacionadas com o quotidiano dos alunos.

6.3 | Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica II

Ao longo da PPII, implementei vários momentos de aprendizagem, em função dos conteúdos programáticos selecionados pela docente cooperante, planificando-os de acordo com os interesses, necessidades, potencialidades e fragilidades identificados na turma. Neste sentido, apliquei as estratégias de intervenção previamente apresentadas à planificação das atividades.

Para tal, tive em consideração as áreas de conteúdo inseridas nas AE do 1.º CEB, particularmente do 1.º ano, bem como as competências previstas no PASEO. Também importou conciliar a intervenção pedagógica com os objetivos definidos no PEE e com as estratégias previstas no PCT. Entre as atividades pedagógicas realizadas, selecionei três, provenientes da sequência de aprendizagem “À Descoberta dos Animais”, que serão apresentadas de seguida.

Devido à extensão da sequência de aprendizagem, selecionei apenas três atividades para análise. Contudo, todas as que a integraram constam na tabela 23, com as respetivas datas e objetivos estratégicos, e podem ser consultadas mais detalhadamente nos DB da PPII, disponíveis no apêndice 2 da pasta C do CD-ROM.

Tabela 23*Atividades da sequência "À Descoberta dos Animais"*

À Descoberta dos Animais			
Semana de intervenção	Atividades	Datas	Objetivos estratégicos
3.ª semana	História <i>A Joanelinha Resmungona</i> , de Eric Carle.	12-03-2024	a), b), c)
	Itinerários dos animais da história <i>A Joanelinha Resmungona</i> .	12-03-2024	a), b), c), d), e)
4.ª semana	História <i>Há um Tigre no Jardim</i> , de Lizzy Stewart.	18-03-2024	a), b), c), f)
	Conjuntos dos animais em categorias (revestimento, locomoção, alimentação, selvagens/domésticos) com materiais manipuláveis.	18-03-2024	a), b), c), d), e)
	Jogo fonológico com os animais das histórias abordadas (revisão do caso de leitura ge/gi e introdução da letra j).	19-03-2024	a), b), c), d)
	Preenchimento dos bilhetes de identidade dos animais favoritos dos alunos.	19-03-2024	b), c), f)
	Elaboração do gráfico de pontos dos animais favoritos do 1.º A.	19-03-2024	b), e), f)
	Apresentações orais dos bilhetes de identidade dos animais favoritos.	20-03-2024	b), f)
	Conto da <i>História do Pedrito Coelho</i> , de Beatrix Potter.	20-03-2024	a), b), c)
	Leitura do excerto da <i>História do Pedrito Coelho</i> , de Beatrix Potter, no manual de Português e resolução de exercícios.	20-03-2024	a), b)
5.ª semana	Jogo da “batata quente” dos animais, de acordo com as características aprendidas.	08-04-2024	c), d), e)
	Preenchimento das tabelas de características dos animais, através de desenhos.	08-04-2024 - 10-04-2024	b), c)
	Visita de estudo virtual à Quinta Pedagógica dos Prazeres.	09-04-2024	b), c), f)
	Preenchimento da tabela de inventário dos animais observados na visita.	09-04-2024	b), c), e), f)
	Construção de um pictograma a partir da tabela de inventário.	10-04-2024	b), c), e), f)

6.3.1 | À Descoberta dos Animais

A sequência de aprendizagem “À Descoberta dos Animais” teve como elemento agregador o tema dos animais, inserido nas AE de Estudo do Meio do 1.º ano. Iniciou-se na terceira semana de intervenção e prolongou-se até à quinta, com atividades de revisão após a interrupção letiva da Páscoa.

Além das características dos animais, esta sequência permitiu desenvolver aprendizagens no âmbito do Português (oralidade, leitura, escrita, educação literária), da Matemática (capacidades matemáticas, dados, geometria e medida) e da EA (Artes Visuais). Na tabela 24, figuram as AE selecionadas para esta sequência de aprendizagem.

Tabela 24

AE a promover na sequência “À Descoberta dos Animais”

Aprendizagens Essenciais a promover (1.º ano do 1.º CEB)	
Estudo do Meio	
Natureza	• “Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas” (p. 7); • “Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento” (p. 7).
Português	
Oralidade	• “Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades” (p. 6); • “Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos” (p. 6); • “Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras” (p. 6); • “Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos” (p. 6).
Leitura-Escrita	• “Pronunciar segmentos fônicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos” (p. 7); • “Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula” (p. 7); • “Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada” (p. 8); • “Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades” (p. 8); • “Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos” (p. 7); • “Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica” (p. 7); • “Identificar especificidades gráficas do texto escrito” (pp. 7-8); • “Elaborar respostas escritas a questionários e a instruções, escrever legivelmente com correção (orto)gráfica e com uma gestão correta do espaço da página” (pp. 8-9);
Educação Literária	• “Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias” (p. 9); • “Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos” (p. 9); • “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e nos textos visuais” (p. 9); • “Compreender textos narrativos e poemas” (p. 10); • “Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens” (p. 10); • “Distinguir ficção de não ficção” (p. 10); • “(Re)contar histórias” (p. 10).
Matemática	
Resolução de problemas	• “Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas, em diversos contextos” (p. 13).
Pensamento computacional	• “Extraír a informação essencial de um problema” (p. 15); • “Desenvolver um procedimento passo a passo (algoritmo) para solucionar um problema” (p. 16); • “Procurar e corrigir erros, testar, refinar e otimizar uma dada resolução apresentada” (p. 17).
Comunicação matemática	• “Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente” (p. 18); • “Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos” (p. 19).
Conexões matemáticas	• “Aplicar ideias matemáticas na resolução de problemas de contextos diversos” (p. 21).
Números naturais	• “Contar de 1 em 1, de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10, usando modelos estruturados de contagem” (p. 22).

Cálculo mental • “Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para obter o resultado de adições/subtrações” (p. 25); • “Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e as propriedades da adição e da subtração para realizar cálculo mental” (p. 25); • “Calcular mentalmente, recorrendo a representações múltiplas, nomeadamente à representação na reta numérica e à representação horizontal do cálculo” (p. 26); • “Descrever oralmente, com confiança, os processos de cálculo mental usados por si e pelos colegas” (p. 26). Questões estatísticas, recolha e organização de dados • “Recolher dados através de observação ou inquirição” (p. 32); • “Usar tabelas de contagem para registar e organizar os dados à medida que são recolhidos” (p. 32). Representações gráficas • “Representar conjuntos de dados através de pictogramas (correspondência um para um), incluindo fonte, título e legenda” (p. 33); • “Representar conjuntos de dados através de gráficos de pontos, incluindo fonte, título e legenda” (p. 33). Análise de dados • “Ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, identificando o(s) dado(s) que mais e menos se repete(m) e dados em igual número, ouvindo os outros e discutindo de forma fundamentada” (p. 34); • “Retirar conclusões, fundamentar decisões e colocar novas questões suscitadas pelas conclusões obtidas, a prosseguir em eventuais futuros estudos” (p. 34). Orientação espacial • “Descrever a posição relativa de pessoas e objetos, usando vocabulário próprio e explicando as suas ideias” (p. 35).
Artes Visuais
Experimentação e Criação • “Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (...) nas suas experimentações” (p. 8); • “Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (...) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações” (p. 8); • “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (p. 9).

6.3.1.1 | *Cada Um no Seu Círculo: Organização dos Animais em Conjuntos*

Esta atividade realizou-se no dia 18 de março de 2024, na sequência da exploração da história *Há um Tigre no Jardim*. A narrativa proporcionou uma transição suave para a abordagem das características dos animais, tendo despoletado um diálogo sobre a distinção entre os animais selvagens e domésticos, como ilustra a tabela 25.

Tabela 25

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 18 de março de 2024

A transição da história para uma abordagem científica aos animais foi muito suave: as crianças identificaram quais os animais da história que podemos ter em casa (pássaros) e quais não podemos (girafas, ursos polares e tigres). Como não sabiam, porém, a sua nomenclatura, expliquei-lhes que os animais que podem viver na nossa casa, ou na quinta, com as pessoas, são os animais domésticos. Os restantes, que não vivem junto com as pessoas, mas sim na floresta, na selva, no mar, por exemplo, e que não podemos ter casa, são os animais selvagens.

DB PPII, 18 de março de 2024

A partir deste diálogo, passámos à atividade de formação de conjuntos de animais em categorias, cujo enquadramento geral se encontra na tabela 26.

Tabela 26

Enquadramento geral da atividade "Cada um no seu Círculo"

Objetivos de aprendizagem	• Distinguir animais selvagens de animais domésticos; • Identificar os tipos de revestimento dos animais (pelos, escamas e penas); • Identificar diferentes meios de locomoção dos animais (terrestre, aquático e aéreo); • Identificar diferentes regimes alimentares dos animais (herbívoro/carnívoro); • Formar conjuntos de animais consoante as categorias, mobilizando os conceitos de “pertence” / “não pertence”.
Estratégias chave	<u>Promover atividades sustentadas na literatura infantil:</u> A exploração da história possibilitou uma transição suave para a abordagem científica dos animais, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. <u>Recorrer a materiais manipuláveis para concretizar aprendizagens:</u> construir os conjuntos através da manipulação promoveu um ambiente de aprendizagem lúdico e cooperativo, resultando em aprendizagens significativas; estas evidenciaram-se nas atividades de consolidação.
Recursos	Arcos, imagens de animais, palavras para cada conjunto, saquinho das surpresas.

Ao transitar da história para os conjuntos, o diálogo foi uma ferramenta essencial. Embora os alunos tenham identificado corretamente os animais selvagens e domésticos da história, pedi-lhes que me dessem exemplos de outros animais que conhecessem. Estes exemplos foram pertinentes para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, pois eles “atribuem significados ao conhecimento adquiridos a partir de seus conhecimentos prévios estabelecidos/enraizados em suas estruturas cognitivas” (Silva, 2020, p. 6). Portanto, importou tomar este ponto de partida como alicerce para aprendizagens significativas.

Comecei pelos animais domésticos, por estarem mais presentes na realidade dos alunos, e eles nomearam vários exemplos sem dificuldade. Os animais selvagens foram mais difíceis de evocar, pelo que recorri a adivinhas como auxílio. Esta estratégia revelou-se positiva, pois os alunos conseguiram nomear corretamente os animais. A figura 32 ilustra um exemplo de uma adivinha utilizada para este fim.

Figura 32

Exemplo de adivinha

Sou grande, muito grande, Tenho pelo alaranjado, Às riscas, E dentes bem afiados! Quem sou eu?
--

Nota. Adivinha de autoria de Alícia Camacho.

Os conjuntos dos animais domésticos e selvagens foram elaborados à medida que as crianças nomeavam exemplos. De seguida, formámos os conjuntos das categorias do revestimento e da locomoção. Para tal, acrescentei um arco, associando a cada um as palavras referentes a cada categoria, para os alunos reorganizarem as imagens dos animais nos respetivos conjuntos. Sinto que foi pertinente iniciar a abordagem científica aos

animais com processos de categorização, uma vez que esta facilita a associação de conhecimentos, a introdução de informação na arquitetura do conhecimento, ou mesmo a sua reestruturação (Borém Lima, 2007).

Este processo não levantou dificuldades significativas dos alunos, que inferiram as características dos animais através da observação. O mais difícil foi a aquisição das nomenclaturas científicas, “revestimento” e “locomoção”, que precisaram, posteriormente, de vários momentos de consolidação. Porém, a identificação das características e classificação dos animais foi positiva.

Importa referir que tive em atenção que todas as crianças participassem ativamente na atividade (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), classificando um animal em cada categoria abordada. A figura 33 ilustra um exemplo de três conjuntos realizados para a categoria “revestimento”.

Figura 33

Conjuntos dos animais consoante o revestimento



As fragilidades desta atividade fizeram-se sentir na organização do espaço e do tempo. Assim como ocorreu no conto da história, teria sido mais pertinente organizar os

alunos em semicírculo, permitindo a todos a visualização integral dos materiais em permanência.

Além disso, como demonstra a figura 33, alguns conjuntos requeriam um arco maior, para albergar todas as imagens pertencentes. Do modo que organizámos, por exemplo, o conjunto “pelos”, os alunos perceberam que os animais dispostos à volta do arco também lhe pertenciam. Todavia, a representação visual de um conjunto ficou cientificamente incorreta. Embora tenha usado os arcos que a instituição disponibilizava, devia ter antecipado esta fragilidade e previsto outro material delimitador, mediante uma planificação flexível às “situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5573).

Reconheço que a restrição de tempo para a realização da atividade também pode ter constrangido as aprendizagens. É certo que planifiquei a atividade de modo a conseguir conciliar os conteúdos pedidos pela docente cooperante, mas uma hora revelou-se muito reduzido para abordar tudo o que tinha previsto.

Dado tratar-se de um conteúdo novo, creio que devia ter abordado apenas duas categorias de classificação dos animais nesta atividade, nomeadamente a distinção selvagens/domésticos e o revestimento. No dia seguinte, faria atividades de consolidação sobre as categorias aprendidas, e, posteriormente, repetiria a manipulação de conjuntos para as categorias “locomção” e “regime alimentar”. Embora os alunos tenham inferido corretamente as classificações dos animais, creio que a distribuição das aprendizagens ao longo do tempo, e respetiva consolidação, teria promovido aprendizagens mais significativas (Lima, 2017), assim como aumentado os períodos de aprendizagem lúdica.

6.3.1.2 | *O Meu Animal Favorito*

Realizada nos dias 19 e 20 de março de 2024, esta atividade consistiu na elaboração de bilhetes de identidade dos animais favoritos dos alunos, preenchidos de acordo com as aprendizagens previamente adquiridas, e posterior apresentação oral. Esta estratégia teve em vista o desenvolvimento da expressão oral e da comunicação interpessoal (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Na tabela 27, encontra-se o enquadramento geral da atividade.

Tabela 27*Enquadramento geral da atividade "O Meu Animal Favorito"*

Objetivos de aprendizagem	• Distinguir animais selvagens de animais domésticos; • Identificar os tipos de revestimento dos animais (pelos, escamas e penas); • Identificar diferentes meios de locomoção dos animais (terrestre, aquático e aéreo); • Identificar diferentes regimes alimentares dos animais (herbívoro/carnívoro); • Ler frases simples; • Escrever palavras previamente lidas; • Desenhar o animal escolhido, tornando-o identificável; • Incorporar elementos criativos no desenho, relacionados com o ambiente do animal; • Selecionar informação pertinente para uma apresentação oral; • Organizar o discurso de forma coerente para o ouvinte; • Adquirir uma postura corporal adequada à apresentação oral.
Estratégias chave	<u>Implementar a interdisciplinaridade em diversos momentos do tempo pedagógico:</u> Esta atividade permitiu aliar aprendizagens de Estudo do Meio, Português e Artes Visuais, partindo do desenho, como ponto de interesse dos alunos; concluído o mesmo, os alunos desenvolveram a leitura, a escrita e a oralidade, consolidando, simultaneamente, aprendizagens de Estudo do Meio, do Domínio da Natureza. <u>Criar situações de aprendizagem relacionadas com o quotidiano dos alunos:</u> O bilhete de identidade do animal favorito possibilitou a consolidação das aprendizagens, contextualizando-as nas vivências e gostos das crianças; além de um fator de motivação, constituiu uma base sólida de atribuição de significado à aprendizagem.
Recursos	Bilhete de identidade do animal (a preencher), lápis, borracha, lápis de cor.

No bilhete de identidade (BI) que atribuí aos alunos constava um espaço para desenhar o animal favorito, e frases a preencher com informações descritoras do mesmo: nome, grau de convivência com o ser humano, revestimento, meio de locomoção e regime alimentar. O BI foi um fator de motivação significativo para a aprendizagem dos alunos, pois permitiu aliar o conteúdo curricular à individualidade e interesse deles (Ferreira, 2021).

Em primeiro lugar, os alunos desenharam os animais autonomamente. Nesta fase, não foi necessária muita intervenção da minha parte, pois consegui identificar, em todos os desenhos, os animais escolhidos pelos alunos. Na mancha gráfica, identifiquei elementos criativos relacionados com o ambiente do animal, ou às características a eles atribuídas culturalmente. Alguns alunos, por sua vez, desenharam os seus animais de estimação, incorporando, no desenho, elementos provenientes dos seus lares. Contudo, surgiu a necessidade de advertir algumas crianças para algumas questões gráficas:

proporcionalidade de tamanho entre os elementos desenhados, aproveitamento total da mancha gráfica, gestão da força exercida no lápis. A figura 34 ilustra esta parte da atividade.

Figura 34

Elaboração dos BI dos animais



De seguida, preencheram as frases coletivamente, com a minha orientação. A tabela 28 ilustra como se procedeu este exercício.

Tabela 28

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 19 de março de 2024

Neste sentido, escrevi os nomes dos animais no quadro interativo, para os meninos copiarem. Para tal, já tinha circulado, previamente, pela sala, a observar os desenhos dos meninos e a interagir com eles sobre o animal que escolheram. Procedi da mesma forma com as palavras relativas às características dos animais (locomotoção, revestimento e alimentação), sem dizer, porém, que palavra tinha de ser escrita para cada animal. Foi com grande satisfação que verifiquei, nos trabalhos dos alunos, que tinham conseguido identificar corretamente as características do animal que escolheram, mesmo os alunos que tinham tido dúvidas. Estas incidiram sobre animais que as crianças não observam, na realidade ou nos media, tão frequentemente, como o golfinho (revestimento e alimentação) e o pinguim (alimentação).

A maior dificuldade que senti nesta atividade foi a verificação do trabalho de cada aluno, principalmente no que concerne à escrita do nome do animal, pois as escolhas da turma foram muito diversificadas. Inicialmente, procurei ajudar cada aluno individualmente, mas esta estratégia tornou-se inexequível, pois consumia muito tempo e não foi eficaz com a maioria dos alunos, que precisavam de visualizar a palavra antes de a escrever. Portanto, decidi trabalhar coletivamente e fazer uma lista dos nomes dos animais no painel interativo. Além de ter sido mais eficaz, esta estratégia permitiu-me avaliar os alunos, no sentido de identificar uma palavra escrita a partir da sonoridade, estabelecendo a “correspondência entre unidades sonoras e unidades gráficas” (Sim-Sim, 2006, p. 140).

No dia seguinte, os alunos apresentaram oralmente os seus animais favoritos, nomeando as características expressas no BI e explicando porque o escolheram como preferido. A tabela 29 ilustra algumas reflexões sobre as apresentações, efetuadas no DB.

Tabela 29

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 20 de março de 2024

Foi a primeira vez que apresentaram em aula, portanto, possivelmente, a primeira vez que a maior parte das crianças falou para um público; como tal, foi uma excelente oportunidade para desenvolver nelas habilidades intrínsecas à expressão oral; por um lado, relacionadas com o aparelho fonador, como a adequação da projeção de voz e da velocidade da fala, bem como a dicção e articulação de palavras; por outro lado, habilidades ligadas ao discurso, desde a formulação de frases completas, à coerência entre as ideias expressadas, à fundamentação das opiniões. Também procurei adaptar a postura das crianças, de modo que falassem, efetivamente, para o público. De facto, nas primeiras apresentações, mantive-me na parte frontal da sala, em proximidade da criança que estava a apresentar. No entanto, apercebi-me que a tendência delas era falar só para mim. Por isso, fui para o fundo da sala, para que os alunos falassem para a turma, aproximando-me da criança apenas consoante sentisse necessidade para tal.

DB PPII, 20 de março de 2024

Apesar de ter dado sugestões de melhoria diferenciadas a vários alunos, algumas foram comuns à maioria da turma, tais como o discurso pausado, o contacto visual com os interlocutores e a formulação de frases completas. Embora não tenha identificado

muitos casos de supressão de palavras necessárias à sintaxe, considerei importante incentivar os alunos a formar frases cada vez mais longas, referindo, na íntegra, sujeito e predicado, para desenvolver neles a consciência sintática (Ferraz et al., 2018).

Alguns alunos evidenciaram incoerências intra e interfrásicas, pelo que foi necessário fornecer-lhes perguntas orientadoras, para os auxiliar a formular um discurso conciso, de acordo com os critérios expressos na figura 35.

Figura 35

Critérios orientadores para as apresentações dos BI dos animais



Além da oralidade, sinto que esta atividade foi uma mais-valia para o desenvolvimento da FPS dos alunos, pois teve um momento designado à escuta ativa dos colegas, desenvolvendo valores como o respeito e a responsabilidade (Martins et al., 2017). Embora tenha sido necessário, por vezes, advertir os alunos ao respeito pela

palavra do colega, senti, da parte deles, interesse mútuo pelas apresentações. Exemplos destas constam na figura 36.

Figura 36

Apresentações dos BI dos animais



A maior fragilidade das apresentações foi a sua realização num único momento, não obstante interrompido pelo intervalo da manhã, que se prolongou por duas horas. Sinto que devia ter distribuído as apresentações por dois dias, de modo a torná-las menos desafiantes à concentração das crianças. Não só as teria ajudado a manter a escuta ativa aos colegas, como acima referi, mas também a teria tornado mais interessante e proveitosa. Como havia algumas repetições de certos animais favoritos, esta distribuição poderia ter sido estratégica, no sentido de tornar menos repetitivas as intervenções dos alunos. No entanto, não tendo procedido desta forma, recorri à estratégia ilustrada na tabela 30.

Tabela 30

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 20 de março de 2024

Apesar de haver alguns animais repetidos, houve variações em cada apresentação, que procurei fomentar, através de questões: tens algum gato/cão em casa (no caso dos animais domésticos)? Já alguma vez viste um tigre/leão/... ao vivo? Onde? (no caso dos animais selvagens). Deste modo, desencadeou-se uma partilha de várias vivências das crianças, que espero ter contribuído para estreitar os laços entre elas. Numa turma em que existem vários conflitos entre pares, importa criar um espaço de partilha, em que as crianças encontrem, umas nas outras, sentimentos, gostos e experiências em comum, que as possam aproximar.

DB PPIL, 20 de março de 2024

A partir desta atividade, foi elaborado, coletivamente, um gráfico de pontos sobre os animais favoritos do 1.º A. Embora não conste neste relatório, o mesmo pode ser consultado no DB de 19 de março de 2024, disponível no apêndice 2 da pasta C do CD-ROM.

6.3.1.3 | Encontra os Animais Domésticos! Visita de Estudo Virtual à Quinta Pedagógica dos Prazeres

Esta atividade realizou-se no dia 9 de abril de 2024, com o objetivo de rever os conhecimentos de Matemática e de Estudo do Meio, após a pausa letiva da Páscoa. Na tabela 31, consta o enquadramento geral da atividade.

Tabela 31

Enquadramento geral da atividade "Visita de Estudo Virtual à Quinta Pedagógica dos Prazeres"

Objetivos de aprendizagem	• Analisar textos visuais; • Identificar animais domésticos; • Distinguir animais selvagens de animais domésticos; • Preencher uma tabela de dados, utilizando a contagem com traços; • Efetuar um inventário; • Realizar contagens de 5 em 5 e de 10 em 10; • Mobilizar estratégias de cálculo mental.
Estratégias chave	<u>Implementar a interdisciplinaridade em diversos momentos do tempo pedagógico:</u> Esta atividade permitiu rever conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente a diversidade de animais domésticos e os contextos em que os podemos encontrar, e de Matemática, através do inventário de animais observados na visita de estudo virtual. Partindo do interesse das crianças, foi possível promover uma situação matemática assente na realidade. <u>Planificar atividades lúdico-pedagógicas:</u> A visita de estudo virtual criou uma situação imaginária, com a simulação das interações dos alunos com os animais e a recriação do entusiasmo inerente a uma visita de estudo. Apelando ao instinto do faz-de-conta, encetou o envolvimento dos alunos e deu lugar a trocas de ideias muito positivas.
Recursos	PowerPoint da visita de estudo virtual, vídeos da Quinta Pedagógica dos Prazeres (YouTube), painel interativo, tabela de dados.

Esta atividade foi planificada pelas suas potencialidades a nível da motivação dos alunos e dinâmica da aula, principalmente no primeiro dia de aulas após a pausa letiva. Além disso, ao jogar o jogo da “batata quente” dos animais, identifiquei algumas lacunas de compreensão quanto aos animais domésticos, nomeadamente a associação dos animais de quinta a um estado de vida selvagem, pelo que a atividade ganhou ainda mais pertinência.

Antes de iniciar a exploração do PowerPoint (PPT), dinamizei um diálogo introdutório, procurando ligar a atividade às vivências prévias das crianças, como demonstra a tabela 32.

Tabela 32

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 09 de abril de 2024

Antes de iniciarmos a visita, dialoguei com a turma acerca da visita de estudo que realizaram, ainda no Pré-Escolar, à Quinta do Santo da Serra, perguntando-lhes o que se lembravam da mesma. Ainda conversámos sobre outras quintas que alguns meninos já tinham visitado, inclusive a própria Quinta Pedagógica dos Prazeres. Nesta fase, a nomeação de animais de quinta, pelos alunos, ainda foi pouco diversificada.

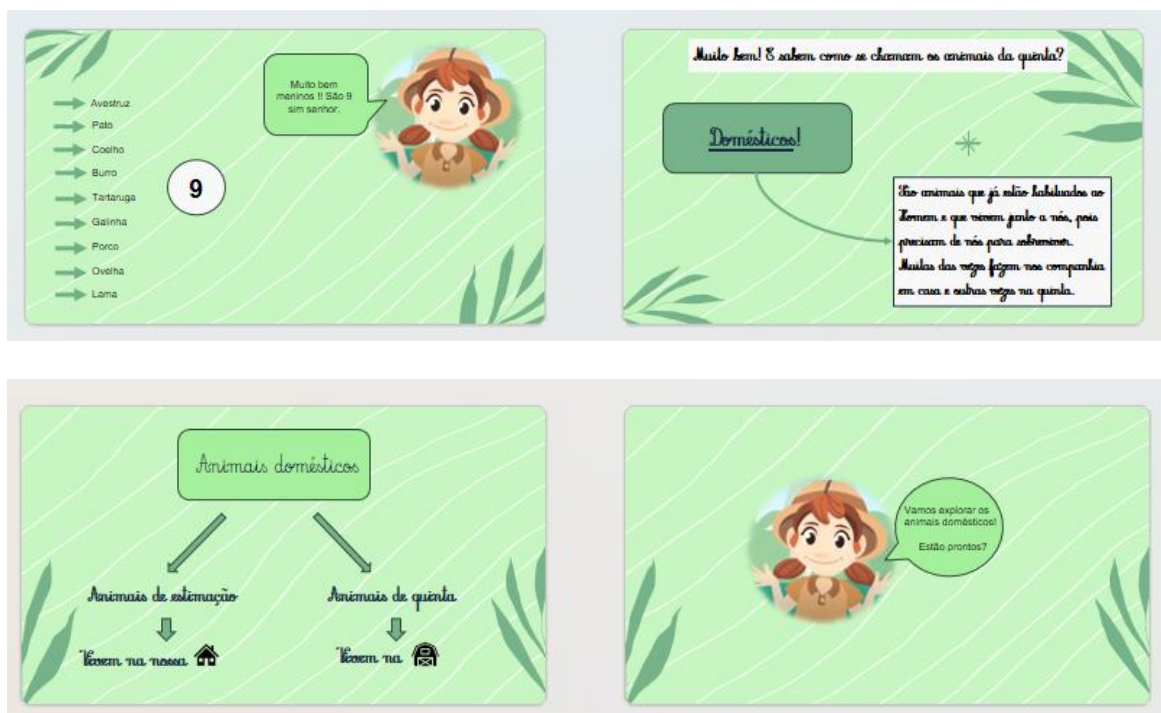
DB PPII, 09 de abril de 2024

Este diálogo inicial permitiu ampliar a motivação, mas também a construção da aprendizagem dos alunos, já que a mesma se desenvolve “a partir do seu próprio sistema cognitivo, das suas experiências e vivências” (Gago, 2012, p. 24). Sustentada na experiência das crianças, a exploração do PPT foi mais significativa. Este começava com a apresentação da “guia” da visita de estudo, personagem através da qual fiz uma pequena introdução à quinta. Houve um breve diálogo sobre a entrada da quinta, através de três imagens analisadas coletivamente. Também surgiram algumas imagens de animais selvagens, para averiguar se os alunos achavam que veríamos algum deles na quinta. Os diapositivos da visita de estudo virtual encontram-se na figura 37.

Figura 37

Diapositivos do PPT da visita de estudo virtual à Quinta Pedagógica dos Prazeres





Embora o PPT esteja apelativo e bem elaborado, reconheço que o diapositivo que contém imagens de animais selvagens induz os alunos em erro. Além daquelas, o mesmo devia conter imagens de animais domésticos, tanto de estimação como de quinta, para que os alunos pudessem identificar os intrusos. Mediante esta condição, poderia ter implementado a técnica de avaliação formativa (TAF) “caça ao intruso”, solicitando aos alunos uma justificação pela escolha do intruso (Lopes & Silva, 2020). Deste modo, teria promovido e avaliado aprendizagens simultaneamente.

Após a introdução, passámos à visualização dos dois vídeos de visita à Quinta Pedagógica dos Prazeres. O primeiro consistia numa breve passagem pelos principais espaços da quinta e do seu ambiente circundante (jardim, galeria, igreja, casa de chá). A tabela 33 ilustra algumas reflexões sobre a exploração deste vídeo.

Tabela 33

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 09 de abril de 2024

Embora a aula fosse essencialmente sobre os animais, considerei importante contextualizar esta visita, explorando o local e ambiente como se, realmente, lá estivéssemos. Nesta parte, fiz questão de destacar alguns aspetos que poderiam enriquecer a cultura das crianças. Perguntei-lhes, por exemplo, se sabiam o que eram as placas brancas que estavam espalhadas pelo jardim, explicando-lhes, posteriormente, que eram essencialmente bilhetes de identidade das plantas lá presentes. Tal como os que elaborámos sobre os nossos animais favoritos, aquelas placas serviam para conhecermos melhor as plantas.

DB PPII, 09 de abril de 2024

Este vídeo foi reproduzido apenas uma vez, com algumas pausas para o explorar. O segundo vídeo, que mostrava os vários animais presentes na quinta, foi visualizado duas vezes. Na primeira visualização, não pausei o vídeo, pois pretendia que os alunos identificassem e memorizassem os animais observados, para posterior levantamento, uma vez que “sem o desenvolvimento da atenção e da percepção, o raciocínio, a memória, a criatividade, o pensamento, entre outras competências não se desenvolvem” (Mateus, 2016, p. 27). Além disso, como havia muitos alunos que não tinham muito contacto com a natureza, achei benéfico dar-lhes tempo para a apreciarem, ainda que indiretamente. A tabela 34 demonstra o diálogo que se seguiu à primeira visualização.

Tabela 34

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 09 de abril de 2024

Entre as duas visualizações, pedi aos alunos para identificarem os animais que observaram no vídeo. Os alunos foram muito assertivos nesta tarefa, confundindo, apenas, alguns animais com os quais ainda não tinham contactado, nem de forma indireta: o ganso, a ema e o lama. Apesar de terem nomeado todos, projetei o slide com a lista dos animais, “feita” pela Joana, para se certificar de que tínhamos detetado todos. Neste sentido, lemos as palavras coletivamente e contámos o número de diferentes espécies que vivem naquela quinta.

DB PPII, 09 de abril de 2024

Ao diálogo exploratório, seguiu-se a segunda visualização, intercalada com o inventário dos animais observados, através do preenchimento da tabela de dados, apresentada na figura 38, com marcas de contagem.

Figura 38

Tabela de dados para contagem dos animais observados

Animais observados na visita de estudo virtual à Quinta Pedagógica dos Prazeres								
								
Total: _____ = _____								

Deste modo, a segunda visualização do vídeo teve várias pausas, para as crianças contarem e registarem a contagem de cada um dos animais. Neste exercício, surgiram vários desafios, particularmente na passagem de um conjunto de cinco para o próximo, e na compreensão da continuidade das contagens. Inicialmente, foi possível preencher a tabela individualmente, com monitorização, mas, conforme as contagens se complexificaram, foi necessário completar o exercício coletivamente, recorrendo a ilustrações no quadro. A tabela 35 ilustra um exemplo das dúvidas que surgiram.

Tabela 35

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 09 de abril de 2024

Por exemplo, quando observámos uma imagem com sete gansos, tendo já registado quatro, foi-lhes muito difícil perceber que tinham de fazer um tracinho na diagonal, e depois registar mais seis.

DB PPII, 09 de abril de 2024

Como escasseava tempo para somar as contagens de cada espécie de animais, a visita de estudo culminou numa revisão formal dos conceitos de animais selvagens e domésticos. A estratégia escolhida para a revisão foi pertinente, pois parti das participações de alguns alunos, cujas explicações se complementaram, comparando-as com a definição presente no PPT. Sinto que foi benéfico fazer a subdivisão dos animais domésticos em animais de estimação e de quinta, presente num esquema no PPT, para colmatar as dúvidas identificadas, ao início do dia letivo, sobre este tema, através da visualização da informação em organizadores gráficos (Lopes & Silva, 2010). Na figura 39, é possível observar a realização desta atividade.

Figura 39

Realização da visita de estudo virtual à Quinta Pedagógica dos Prazeres



A contagem absoluta de cada espécie observada na visita de estudo virtual realizou-se no dia seguinte. Esta foi pertinente em termos de avaliação das aprendizagens, uma vez que os alunos as efetuaram através da adição das marcas de contagem. Após uma breve revisão do traço diagonal como representante da quinta unidade, os alunos realizaram as operações individualmente, à base de contagens de cinco em cinco. A soma da totalidade de animais observados, por sua vez, foi feita em grande grupo, recorrendo à operação na horizontal e ao cálculo mental.

Considerei esta atividade muito rica, pelo aproveitamento das potencialidades das TIC para criar uma situação de aprendizagem imersiva sem sair da sala. Sinto que as mobilizei de forma consciente, tornando-as ferramentas pedagógicas, e não apenas acessórios à atividade (Lopes, 2016). Foi pertinente realizar um estudo estatístico de raiz, recolhendo dados numa vivência lúdica da turma, posteriormente analisados e organizados sob diferentes representações gráficas. O desempenho dos alunos, a nível da identificação dos animais domésticos de quinta e do cálculo mental, foi muito positivo.

Após esta atividade, a turma construiu, coletivamente, um pictograma a partir dos dados recolhidos. As reflexões sobre a construção do pictograma podem ser consultadas no DB, que consta no apêndice 2 da pasta C do CD-ROM.

6.4 | Projeto com a Comunidade Educativa

Conforme Gouveia e Pereira (2023), as parcerias entre a escola e a comunidade educativa constituem “uma mais-valia na melhoria das ofertas educativas, na medida em que viabiliza o contacto direto com a realidade do quotidiano e tende a convocar as várias áreas do conhecimento, tornando os contextos educativos mais ricos e significativos” (pp. 267-268).

Na PPII, o PCE foi desenvolvido em conformidade com a sequência de aprendizagem “À Descoberta dos Animais”. Alinhado com o tema de Educação Ambiental previsto no PEE, o projeto teve como principal objetivo de aprendizagem o conhecimento da fauna endémica do arquipélago da Madeira.

O mesmo consistiu numa visita de estudo ao Museu de História Natural do Funchal, guiada por um técnico da instituição. Decorreu na 9.ª semana de intervenção pedagógica, dia 8 de maio de 2024, sob organização das estagiárias, para as turmas do 1.º ano do 1.º CEB. Por respeito ao número máximo de crianças previsto por visita de estudo,

as turmas foram distribuídas por dois horários, no período da manhã, entre as 10h00 e as 12h00. Assim, cada docente cooperante e estagiária acompanhou as turmas num dos horários. O grupo que acompanhei, juntamente com uma docente cooperante e uma colega estagiária, era composto por 27 alunos, do 1.º A e do 1.º C, cuja visita se realizou entre as 11h00 e as 12h00.

Por volta das 10h40, dirigimo-nos ao museu a pé. À chegada, fomos recebidos pelo técnico responsável e iniciámos a visita guiada. Esta começou com a análise de uma maquete da ilha da Madeira, ilustrada na figura 40, identificando as diferenças observáveis quanto à orografia, vegetação e presença de ribeiras. Esta primeira parte foi pertinente para relacionar os animais posteriormente observados com as zonas que habitam na ilha.

Figura 40

Exploração da maquete da ilha da Madeira



Ao longo da visita, observámos diversos espécimes de animais e plantas: mamíferos, terrestres e aquáticos (marinhos), peixes, aves, e até alguns invertebrados, como insetos e corais. Entre os animais que mais fascinaram os alunos, destaco a foca-monge (lobo-marinho), os tubarões, a raia, a espada preta, o coelho bravo, as corujas e as borboletas. Também se interessaram particularmente por algumas aves que o técnico os incentivou a procurar em passeios na serra, como o francelho, a freira-da-madeira e a manta, e junto ao mar, como a cagarra e o alcatraz.

A visita foi positiva, na medida em que os alunos puderam conhecer vários animais endémicos da Madeira, relacionando-os com as características previamente

aprendidas de classificação dos animais: revestimento, locomoção e alimentação. Adicionalmente, adquiriram algumas curiosidades que despoletaram o interesse do grupo, entre as quais destaco a presença do segundo tubarão mais comprido do mundo no espaço marítimo madeirense. Este encontrava-se representado, em tamanho real, na parede de uma sala do museu, como indica a figura 41.

Figura 41

Silhueta em tamanho real do segundo tubarão mais comprido do mundo



Importa referir que, não obstante a orientação do técnico do museu, mantive uma postura participativa durante a visita de estudo. Procurei intervir o mínimo possível, para não interferir com a apresentação planeada, mas, por vezes, foi pertinente complementá-la, de modo a tornar os factos mais compreensíveis para os alunos. A tabela 36 ilustra um exemplo destas intervenções.

Tabela 36

Diário de Bordo, A. Camacho, segunda-feira, 08 de maio de 2024

Apesar de o senhor ter explicado factos muito interessantes, estes, por vezes, foram explicados de forma muito complexa para a faixa etária das crianças. Por isso, quando foi possível, procurei complementar as suas explicações, de modo a se tornarem mais tangíveis para elas. Por exemplo, quando observámos a coruja, o senhor técnico explicou que elas conseguiam virar a cabeça a 360°. Por isso, sugeri que os alunos virassem a cabeça o máximo que conseguissem. Perguntei se conseguiam virar a cabeça completamente e ver o que estava atrás delas, ao que me responderam que não. Então, disse-lhes que as corujas o conseguiam, e as crianças já reagiram de uma forma mais evidente.

DB PPII, 8 de maio de 2024

Após a visita guiada, dirigimo-nos a uma exposição temporária sobre o bioma marinho madeirense. Na sala multimédia, assistimos a um vídeo, filmado no fundo do mar, no qual observámos várias espécies de animais marinhos do nosso arquipélago, alguns dos quais estiveram patentes na visita guiada. Reconheço que esta sala possibilitou um desfecho muito positivo para a visita de estudo, uma vez que o vídeo dispunha de música calma, tons de azul vibrantes e o ritmo ondulante do mar, proporcionando um momento de relaxamento. Além disso, foi uma experiência imersiva muito rica, que permitiu consolidar aprendizagens, e foi marcante para os alunos. A figura 42 ilustra este momento.

Figura 42

Vídeo da exposição temporária sobre o bioma marinho madeirense

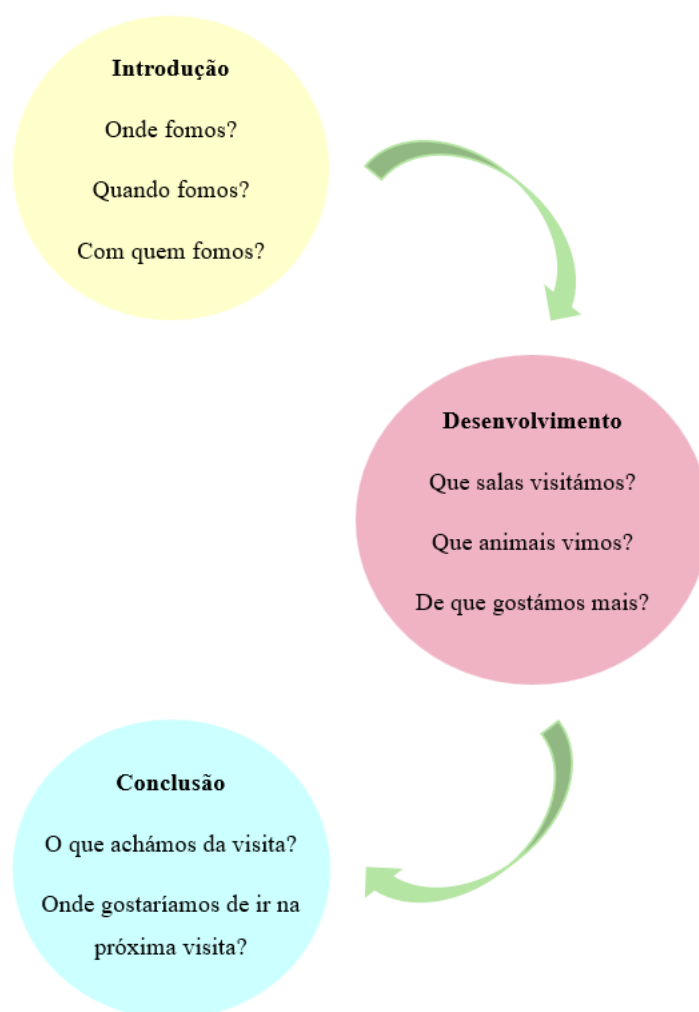


Neste momento, procurei reduzir as minhas intervenções, para que as crianças pudessem fruir desta experiência imersiva. Os momentos de intervenção ocorreram quando detetei pormenores interessantes de explorar, no sentido de consolidar e ampliar aprendizagens.

Depois da visita, afigurou-se-me importante efetuar um registo sobre a mesma. Portanto, optei por escrever um resumo da visita de estudo, em grande grupo, orientando os alunos numa das suas primeiras produções escritas. Para começar, fizemos a planificação do texto, estruturando-o em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), a partir de um esquema previamente elaborado no painel interativo. De modo a orientar os alunos, anotei algumas ideias que deveriam constar em cada parte, ilustradas na figura 43.

Figura 43

Critérios definidos para a escrita do resumo da visita de estudo



A escrita do resumo foi desafiante, pois procurei que todos os alunos participassem no processo e contribuíssem com frases ou expressões. Todos tiveram ideias pertinentes, pelo que a respetiva seleção foi difícil. Por vezes, decidi pela inclusão

da ideia de um aluno, em detrimento de outro de quem já tivesse incluído uma contribuição.

Além de fornecer ideias, queria que os alunos formulassem frases. Este objetivo foi conseguido sobretudo no parágrafo do desenvolvimento, para o qual os alunos formaram frases completas, com as informações necessárias, em que fiz apenas pequenos ajustes. Porém, nos parágrafos da introdução e conclusão, os alunos começaram por formar frases com informações do desenvolvimento, e não estavam a conseguir colocar as informações pretendidas numa estrutura coerente. Por isso, tive de fornecer a estrutura das frases, pedindo aos alunos que me ajudassem a completá-los com as ideias corretas.

Ao findar este projeto, considero-o enriquecedor da aprendizagem dos alunos uma vez que permitiu estabelecer uma relação significativa entre as aprendizagens adquiridas nas aulas e a realidade (Monteiro, 1995). Evidenciar o entusiasmo e curiosidade das crianças longo da visita de estudo foi, para mim, fonte de grande satisfação por ter optado por uma atividade neste formato. Sendo a motivação um pré-requisito para a aprendizagem, as visitas de estudo constituem um impulso importante, independentemente do conteúdo em foco e do interesse prévio dos alunos em relação ao mesmo.

Em conformidade com Lourenço e Afonso (2012), seria empobrecedor conceber uma educação científica sem recorrer a instituições de educação não-formal, cujos equipamentos, recursos e materiais didáticos ultrapassam, em quantidade e qualidade, aqueles que estão disponíveis nas escolas. Roldão (2004) corrobora esta ideia, aferindo que uma aprendizagem sem suporte prático distancia o conhecimento da realidade, impossibilitando a sua integração na estrutura cognitiva do aluno.

Além da vertente científica patente neste projeto, não descuro a importância dos museus enquanto espaços promotores de cultura, independentemente dos seus focos de interesse. O Museu de História Natural permeou aos alunos uma visão da ciência como fator determinante da vida humana, estabelecendo a “interligação entre ciência e património histórico e cultural” (Vasconcelos et al., 2015, p. 655).

6.5 | Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II

Ao findar a PPII, na valência de 1.º CEB, com uma turma de 1.º ano, emerge a necessidade de refletir sobre o meu percurso, as aprendizagens adquiridas, e os aspetos a

melhorar. A prática no 1.º CEB em muito diferiu da de EPE, colocando-me perante novos desafios que foram essenciais ao meu crescimento acadêmico e profissional. Na transição entre valências, mantive a atenção às necessidades e interesses das crianças, como pilares de aprendizagem, agora sustentados nas AE e no PASEO.

Para orientar uma turma de 1.º ano, foi necessário considerar os desafios da transição da EPE para a escolaridade. Este processo é difícil para as crianças e, não obstante a PPII se realizar entre o segundo e o terceiro períodos, os tempos de adaptação dos alunos divergem entre si. Segundo Ferraz (2011), pretende-se que “a transição entre o jardim-de-infância e a escola seja benéfica e aposte numa continuidade entre níveis de ensino para que se promova o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças” (p. 34). Para garantir esta continuidade, importa transmutar metodologias e estratégias da EPE para o 1.º CEB, partindo das competências previamente adquiridas pelas crianças. Este aspeto foi particularmente positivo no meu estágio, pois adaptei várias estratégias de intervenção preconizadas na EPE. Entre elas, destaco as promotoras de consciência fonológica, competência essencial à aquisição da leitura e da escrita (Ferraz, 2011): a escuta ativa de histórias, seguida de diálogos exploratórios, a interpretação de canções e lenga lengas, e os jogos de linguagem, com identificação de fonemas e associação a grafemas.

Também realço, como aspeto positivo da minha prática, a utilização de MM, especialmente no que concerne à Matemática. Desde o início da PPII, identifiquei particulares fragilidades naquela Área de Conteúdo, pelo que se me afigurou necessário trabalhá-la com ferramentas que a tornassem concreta na estrutura cognitiva dos alunos. Por conseguinte, utilizei materiais em formatos diversificados, desde objetos do quotidiano, a materiais estruturados para o ensino-aprendizagem da Matemática, alguns pré-existent, outros criados por mim. Alguns objetos quotidianos foram eficazes para a aprendizagem de processos e conceitos, entre os quais destaco o estendal de meias utilizado na introdução dos números pares e ímpares (cf. apêndice 2 da pasta C do CD-ROM). Porém, o material Cuisenaire foi consistentemente utilizado ao longo da PPII, contribuindo para aprendizagens significativas dos alunos. Como identifiquei fragilidades no raciocínio lógico e no cálculo mental, aquele material foi muito importante na descoberta dos processos de composição e decomposição, na visualização da adição e subtração, e na resolução de problemas. Reconheço igualmente os benefícios de o ter utilizado em atividades em grande grupo, pequenos grupos e pares, criando situações de aprendizagem cooperativa e desenvolvimento de competências interpessoais.

Neste estágio, a organização das mesas no espaço pedagógico foi flexível, consoante as características das atividades, o que se revelou muito positivo para o ambiente educativo e a aprendizagem dos alunos. De facto, o espaço pedagógico deve ser, para os docentes, “um recurso polivalente que possam utilizar de muitas maneiras e do qual podem extrair grandes possibilidades para a formação” (Forneiro, 2008, p. 229). Embora tenha utilizado frequentemente a estrutura em U, previamente organizada pela docente cooperante, também implementei várias atividades de aprendizagem cooperativa com as mesas dispostas em ilhas. Este formato começou por ser um grande desafio, devido à frequência das conversas e ao aumento progressivo do volume das mesmas. Ainda assim, continuei a aplicar este modelo de organização, pelas suas vantagens a nível do desenvolvimento de competências interpessoais, desde argumentação e escuta ativa, à diplomacia e cooperação. Ao longo do estágio, adquiri estratégias para melhor funcionamento desta organização, das quais destaco as pequenas pausas nas atividades, em momentos de maior azáfama, para respirar fundo coletivamente. Consoante a habituação dos alunos, as atividades realizadas neste formato tornaram-se progressivamente mais proveitosas. Além da organização das mesas, também não descuro a importância das atividades realizadas no chão, em círculo, semicírculo ou pequenos círculos, em grande grupo ou pequenos grupos. A informalidade deste formato traduzia-se em maior entusiasmo da parte dos alunos, resultando num ambiente de aprendizagem enriquecedor.

Um dos aspetos mais desafiantes do estágio foi a conciliação das atividades dos manuais, preconizadas na instituição, com atividades criadas por mim. Por vezes, senti que não conseguiria cumprir com os objetivos propostos, garantindo simultaneamente o respeito pelas estratégias da instituição e o meu estilo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, este desafio apresentou-me diversas oportunidades para desenvolver a minha criatividade, integrando atividades originais em sequências de aprendizagem, intercaladas com exercícios dos manuais, garantindo uma distribuição estratégica do tempo. Frequentemente, o horário entre as 14h00 e as 15h00 esteve reservado a atividades lúdicas, uma vez que os alunos já estavam cansados e precisavam de estratégias mais motivadoras. Além disso, aquando da introdução de novos conteúdos, foram particularmente pertinentes as atividades de cariz lúdico, pois “a ludicidade pode em um primeiro momento tornar o processo de aprender mais suave e agradável” (Kindel & Oliveira, 2017, citado por Cosme et al., 2021, p. 99). Por sua vez, os manuais foram ferramentas muito pertinentes em momentos de consolidação de conhecimentos. Importa

ainda referir que a cooperação com a docente titular foi imprescindível a esta gestão. Pude sempre contar com o seu apoio, aconselhamento e acolhimento aberto das minhas ideias, que foram essenciais à coordenação dos dois registos de ensino-aprendizagem.

No entanto, com este desafio e a minha ambição de realizar várias atividades, ou atividades muito longas, em curtos períodos de tempo, surgiram fragilidades na minha gestão do tempo pedagógico. Nem sempre consegui cumprir a planificação na sua totalidade, e senti que os alunos podiam ter usufruído mais de algumas atividades, mediante um planeamento coerente com o tempo disponível. Embora o objetivo máximo tenha sido garantir a aprendizagem dos alunos, também me preocupei em proporcionar prazer na aprendizagem e o bem-estar na escola, e sinto que este objetivo ficou comprometido quando reduzi atividades que entusiasmaram os alunos com maior veemência.

Neste sentido, a planificação foi imprescindível, na medida em que me permitiu considerar as características dos alunos, desenhando as atividades não só em torno dos conhecimentos, mas também das capacidades e atitudes a adquirir. Foi nos momentos de planificação que as minhas ideias adquiriram substância, desenvolvendo-se e moldando-se conforme as condições do espaço, os recursos disponíveis e as características da turma. Cada obstáculo identificado impulsionou a criação de soluções, de recursos e estratégias alternativas que garantiram a máxima qualidade das atividades. Apesar de não ter eliminado as fragilidades na gestão de tempo, a boa estruturação das planificações conferiu-me segurança e ajudou-me a tomar decisões face aos desafios dos momentos de implementação.

Apesar de fazer um balanço positivo do meu desempenho na PPII, gostaria de ter feito mais avaliação formativa, utilizando instrumentos e técnicas mais diversificados. Em cada planificação, coloquei questões para reflexão, alinhadas com os objetivos de aprendizagem da atividade. As mesmas sustentaram as minhas reflexões nos DB, que decerto me ajudaram a fazer um balanço das aprendizagens dos alunos, e orientaram a minha ação pedagógica. Porém, teria sido pertinente combinar esta estratégia com técnicas de avaliação mais imediatas, como as grelhas de observação e as 50 TAF de Lopes e Silva (2020). Estas teriam permitido uma aferição mais objetiva das aprendizagens dos alunos, e fundamentado mais as minhas reflexões.

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

Básico

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos.

(Alarcão, 1996, p. 175)

O presente capítulo incide sobre a PPIII, realizada numa turma de 4.º ano do 1.º CEB, decorrida entre 7 de outubro e 9 de dezembro de 2024. Compreendendo 15 horas de observação participante e 120 horas de intervenção pedagógica, distribuídas por cinco horas diárias, a PPIII ocorreu de segunda a quarta-feira, entre as 08h30 e as 13h30.

De seguida, apresento a contextualização do ambiente educativo da PPIII, seguida das estratégias de intervenção e atividades implementadas, o PCE e a minha reflexão crítica sobre esta prática.

7.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

Conforme Oliveira-Formosinho et al. (2007), os “(...) hábitos de grupo e os hábitos individuais só podem ser compreendidos como resultado do organismo e seu espaço vital, do grupo e do seu contexto” (p. 27). Portanto, o primeiro passo para a excelência do ensino-aprendizagem é o conhecimento dos alunos, do seu meio relacional, bem como da escola e do respetivo contexto.

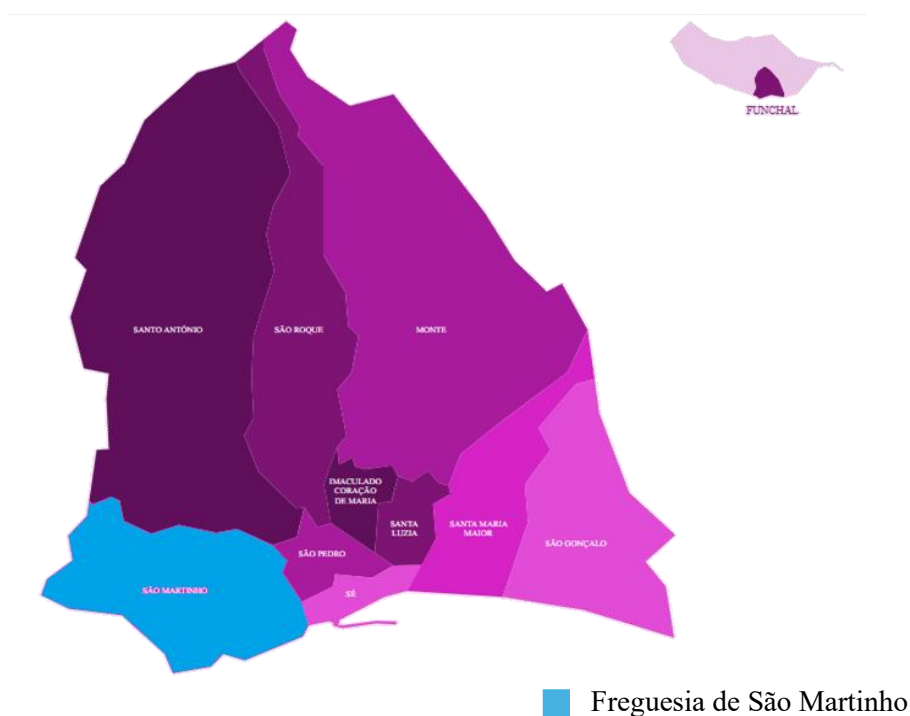
Como sucedeu nos capítulos anteriores, também neste procederei à caracterização do meio envolvente, do estabelecimento educativo, da sala do 4.º ano, do tempo educativo e da turma. Como alteração, saliento que não farei a caracterização do PCT, uma vez que, à data da PPIII, ainda não tinha sido elaborado e, por isso, não constituiu um elemento ativo na minha intervenção pedagógica.

7.1.1 | *Caraterização do Meio Envolverte*

O estabelecimento educativo da PPIII situa-se na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal, perto da fronteira com o concelho de Câmara de Lobos. Com uma área de 7,98 km², faz fronteira com o mar e com as freguesias de Santo António, São Pedro e Sé. Conforme os Censos de 2021, disponíveis no sítio do INE, a freguesia conta com 26 929 habitantes, atingindo 3 374,6 hab./km² de densidade populacional. A figura 33 evidencia a localização da freguesia de São Martinho.

Figura 44

Localização da freguesia de São Martinho no município do Funchal



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

O estabelecimento educativo encontra-se num caminho recôndito, circundado por fazendas, na zona limítrofe de São Martinho. Embora esteja relativamente longe do centro do Funchal, goza de proximidade geográfica do centro de Câmara de Lobos, cuja oferta cultural inclui, por exemplo, o Museu da Imprensa, a Biblioteca Municipal de Câmara de Lobos e a Casa da Cultura.

Apesar da ausência de espaços culturais e de lazer na proximidade imediata, o meio circundante da instituição é calmo e repleto de espaços verdes, conferindo uma certa tranquilidade ao ambiente educativo. Mediante a utilização dos devidos meios de transporte, não deixa de ser acessível realizar atividades noutros espaços da comunidade educativa.

7.1.2 | *Caraterização do Estabelecimento Educativo*

O estabelecimento educativo da PPIII entrou em funcionamento no ano letivo de 1966/1967. Embora tenha sido temporariamente desativado no início do século, foi, entretanto, remodelado e redimensionado, tendo voltado a funcionar em 2008. Trata-se de uma instituição de ensino público, abrangendo as valências de EPE e 1.º CEB, com horário de funcionamento entre as 07h30 e as 19h00. O acolhimento aos alunos decorre entre as 08h00 e as 08h30, o período letivo do 1.º CEB entre as 08h30 e as 13h30 e as AEC decorrem entre as 14h30 e as 18h30.

A instituição tem capacidade para 140 crianças/alunos, com idades compreendidas, sensivelmente, entre os 3 e os 10 anos. Devido ao aumento de alunos verificado nos últimos anos de escolaridade, havia duas turmas de 1.º e 2.º ano, embora apenas uma de 3.º e 4.º ano. A nível de recursos humanos, o 1.º CEB contava com 8 docentes titulares, 2 professores de apoio pedagógico, 4 professores de Educação Especial e 4 professores especializados nas áreas disciplinares de Artes Visuais, EEMD, EEFM e TIC, além de um professor bibliotecário.

Apesar da escassez de espaço face à população discente em crescimento, o edifício encontrava-se muito bem organizado. Era arejado, bem iluminado, e estava equipado com materiais diversificados e de qualidade. O rés-do-chão tinha apenas uma pequena zona de acolhimento. No 1.º piso, havia duas salas de EPE, duas salas de 1.º CEB, duas salas de apoio à Educação Especial, uma delas de estimulação sensorial, o refeitório, uma arrecadação e sanitários, para crianças e profissionais, e uma sala de reunião. Adjacentes a este piso, havia um pátio coberto, para recreio do 1.º CEB, e um parque infantil descoberto, para a EPE. Neste último espaço, encontrava-se a horta escolar e a sala de EEMD, convertida a partir de uma antiga arrecadação.

No 2.º piso, havia quatro salas de 1.º CEB, entre elas a da turma de acolhimento, uma sala de EPE, o gabinete da direção, a secretaria e uma pequena zona de reunião.

Contíguo a este piso, encontrava-se um campo polivalente, onde decorriam as aulas de EEFM e alguns recreios do 1.º CEB. Importa referir que, devido ao aumento do número de alunos, alguns espaços, como a biblioteca e a sala do futuro, tiveram de ser convertidos em salas de aula. No entanto, as potencialidades desses espaços continuaram a ser aproveitadas no período de enriquecimento curricular, de modo a garantir o seu acesso a todos os alunos.

Em suma, reconheço a qualidade das infraestruturas da instituição da PPIII e o bom aproveitamento do espaço, não obstante a sua escassez. Mediante as possibilidades, seria positivo expandir os recreios, para potenciar a imaginação dos alunos e criar mais espaços para brincar livremente (Neto, 2020; Libânio, 2019; Bilton et al., 2017). Também senti falta de um espaço polivalente coberto, uma vez que as aulas de EEFM, e o usufruto do maior espaço de recreio, estava inteiramente dependente das condições atmosféricas.

7.1.2.1 | *Projeto Educativo de Escola*

O PEE (2022-2026) do estabelecimento educativo de acolhimento da PPIII apresentava um tema relacionado com o bem-estar dos alunos, na escola e na aprendizagem. Este foi redigido pela equipa pedagógica e aprovado em Conselho Escolar em 2022.

A missão do PEE era promover uma educação de qualidade para todos os alunos, focada no desenvolvimento de competências cidadãs, com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade mais feliz, inclusiva e sustentável. Como visão, acalentava o desenvolvimento de um pensamento consciente nos alunos, nas suas dimensões pessoal e social, em articulação com a comunidade educativa. No que concerne aos valores, constam a cooperação, responsabilidade, integridade e respeito.

Com vista à criação de objetivos e estratégias, foram realizados inquéritos ao pessoal docente e não docente, aos encarregados de educação, às crianças da EPE e aos alunos do 1.º CEB. Na tabela 37, constam as principais fragilidades identificadas, assim como algumas sugestões de melhoria dos alunos.

Tabela 37*Fragilidades identificadas e sugestões dos alunos do 1.º CEB*

Fragilidades identificadas	Sugestões de melhoria dos alunos do 1.º CEB
• Relações interpessoais com valores mais baixos nos inquéritos realizados; • Dificuldade em realizar o diagnóstico e em elaborar os documentos estratégicos por falta de informação sintetizada e sistematizada; • Escola com poucos espaços verdes; • Comportamentos pouco adequados nos espaços extra sala de aula.	• Aumentar os espaços verdes; • Ter uma escola com mais cor; • Melhorar a pintura; • Cobertura para o campo; • Mais espaço para a horta; • Um espaço com relva.

Nota. Dados retirados do PEE (2022-2026).

A partir dos dados recolhidos nos inquéritos, foram elaborados os seguintes objetivos estratégicos:

- Promover a interação entre todos os elementos da comunidade educativa;
- Incrementar mecanismos, estratégias e instrumentos de recolha e verificação de informação de forma sistematizada;
- Fomentar os valores da cidadania através da flexibilidade e adaptabilidade ao próximo, ao ambiente e às tecnologias;
- Promover formações e workshops de desenvolvimento pessoal e social para toda a comunidade educativa.

Entre as estratégias, destaco a criação de rotinas participativas na manutenção da horta pedagógica e a participação no projeto Eco-Escolas. Também é de realçar a escolha intencional dos temas das formações, entre os quais a consciência ambiental, a inteligência emocional, práticas inclusivas e a utilização das tecnologias disponíveis na instituição.

Na minha consideração, o PEE estava bem organizado e objetivo. Achei positiva a averiguação das opiniões das crianças/alunos, dado o tema agregador sobre o seu bem-estar. A valorização dos espaços naturais, comum entre alunos e professores, é simultaneamente incentivadora de bem-estar e de Educação Ambiental, um dos grandes temas da educação do século XXI. Uma vez que ela “envolve não apenas o conhecimento,

mas também o desenvolvimento da consciência e do comportamento ambientalmente responsável” (Cunha Silva, 2022, p. 60), reconheço a pertinência das estratégias definidas para os alunos, no presente e no futuro.

7.1.3 | *Caraterização do Espaço Pedagógico do 4.º ano*

A utilização consciente do espaço pedagógico disponível é uma caraterística fundamental do papel do docente. A organização e intencionalidade do espaço refletem-se “não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que decorre a aprendizagem” (Morgado, 2004, p. 94). Visto que os alunos passam muitas horas no espaço pedagógico, este deve ser pensado para além da sua dimensão pedagógica, abrangendo a consideração pelo bem-estar da turma e pela instalação de um bom ambiente relacional.

A sala do 4.º ano era ampla, espaçosa, arejada e bem iluminada. À entrada, à direita, havia uma arrecadação onde estavam arrumados recursos didáticos, materiais de expressão plástica, os manuais e cadernos dos alunos, e os dossiers da docente cooperante. Na parede à esquerda, havia um placard para exposição dos trabalhos dos alunos.

As mesas encontravam-se dispostas em U, à exceção de quatro, que estavam posicionadas ao centro do mesmo. Defronte para as mesas, encontrava-se a secretária da professora, o quadro magnético e o quadro de ardósia. A sala dispunha de um painel interativo, mas, infelizmente, este encontrava-se atrás dos alunos, ao fundo da sala, exigindo-lhes que se virassem para o observar.

Uma vez que a sala do 4.º ano foi convertida a partir da sala do futuro, a mesma estava circundada por mesas, dispostas em U junto às paredes, com computadores. Esta caraterística era uma grande mais-valia, pois permitia o usufruto dos computadores a qualquer momento da aula: para escrita e revisão de textos, para pesquisa e uso de aplicações didáticas. Também as cadeiras giratórias, das mesas dos computadores, eram muito úteis em trabalhos de grupo, e para usufruto dos docentes em momentos de apoio individual aos alunos. Na figura 45, é possível observar a sala do 4.º ano a partir de vários ângulos.

Figura 45*Sala do 4.º ano*

Esta sala estava muito bem organizada e tinha características que tornavam o ensino-aprendizagem particularmente frutuoso, desde a presença dos computadores, ao espaço de arrumação abundante. Também achei positivo o uso intencional das paredes da sala. Apesar de haver muito espaço para cartazes didáticos, nem todo estava ocupado, pois a docente cooperante privilegiava a exposição dos conteúdos recentemente aprendidos, selecionando conscientemente os materiais expostos, não por motivos estéticos, mas pela sua pertinência pedagógica. Este foi um hábito ao qual procurei dar continuidade na minha intervenção pedagógica.

O único aspeto menos positivo da sala do 4.º ano era o posicionamento do painel interativo. Embora este tenha imensas potencialidades pedagógicas, a logística da sua utilização comprometia a aprendizagem. Se fosse possível, seria pertinente colocar o painel interativo e o quadro magnético no mesmo plano, para que ambos pudessem ser usados em simbiose.

7.1.4 | Organização da Rotina Diária do 4.º ano

O acolhimento da turma ocorria no pátio coberto. À chegada da docente, os alunos dirigiam-se à sala, onde decorre uma transição suave para o período letivo: os alunos ocupavam o tempo à sua escolha, através de computadores, livros e jogos, por exemplo, e a professora aproveitava para dar feedback individual quanto a trabalhos realizados no dia anterior. As atividades curriculares do 4.º ano decorriam entre as 08h30 e as 13h30, com um intervalo para lanche das 10h30 às 11h00, como demonstra a figura 46. Importa referir que a matriz curricular só contemplava os horários definidos para as aulas com os docentes especializados, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e as AEC.

Figura 46

Horário das atividades curriculares da turma do 4.º ano

Atividades Curriculares	Horário	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
	08h30-09h30					
	09h30-10h30	Inglês	Ed. Literária	Inglês		
	10h30-11h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
	11h00-12h30			Crescer com Arte*		Crescer com Arte*
	12h30-13h30		EMD		Ed. Física	TIC
	13h30-14h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Atividades de Enriquecimento Curricular	14h30-15h15	Clube Robótica	Estudo	Biblioteca	Estudo	Biblioteca
	15h15-15h45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
	15h45-16h45	Ed. Física	Ed. Artística	Expressão Plástica	Ed. Artística	Inglês
	16h45-17h45	Ler com Amor	Clube Criatividade	Ed. Física	TIC	Expressão Plástica
	17h45-18h15	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL
Nota: * O projeto Crescer com Arte agrupa as Artes Visuais (quarta-feira) e a Música/Expressão Dramática (sexta-feira) com outras áreas do conhecimento. À sexta-feira, é dinamizada colaborativamente pela docente cooperante e pela professora de EMD. O horário deste projeto foi flexível ao longo da PPIII.						

No horário do 4.º ano, destaco a qualidade da DAC “Crescer com Arte”, assente no Decreto-Lei n.º 55/2018, enquanto “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular” (2018, p. 2930). Subdividida em duas vertentes, uma a partir das Artes Visuais, outra a partir da EEMD, proporcionou a aprendizagem destes Domínios

da EA, aliada à aprendizagem do Português, Matemática e Estudo do Meio. Também realço as potencialidades de aprendizagem propiciadas pelo trabalho colaborativo entre a docente cooperante e a docente de EEMD no âmbito desta DAC (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Durante a tarde, entre as 14h30 e as 18h15, os alunos podiam usufruir das AEC oferecidas pela escola, em conformidade com o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M. Este estipula a natureza “lúdica, formativa, artística, tecnológica e cultural” (2020, p. 8) das AEC. Estas eram asseguradas por docentes da equipa pedagógica do estabelecimento, nomeadamente das Áreas de EA e Educação Física, mas também por parcerias com outras entidades, como prevê o Decreto-Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto.

7.1.5 | *Caraterização da Turma do 4.º ano*

A turma do 4.º ano era composta por doze alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, entre os quais oito eram do género masculino e quatro eram do género feminino. A turma era heterogénea, apresentando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, competências, interesses, culturas familiares, graus de exposição cultural e de valorização da escola. Existiam três alunos abrangidos por medidas seletivas, com diagnósticos como o Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Perturbação Específica de Aprendizagem (PEA), nomeadamente dislexia. Também havia um aluno abrangido por medidas universais, devido aos diagnósticos de TDAH e Perturbação do Comportamento. Estes alunos eram apoiados por um professor de Educação Especial, duas vezes por semana.

Esta turma apresentava um conjunto de potencialidades e fragilidades que influenciavam o relacionamento interpessoal e o processo de ensino-aprendizagem. Entre as potencialidades, destaco a afetuosidade dos alunos, a curiosidade generalizada pela aprendizagem e o gosto pelos trabalhos de grupo. A turma tinha particular interesse pela Matemática, e apresentava bem desenvolvidas as competências de cálculo mental, raciocínio lógico e orientação espacial. Também havia um interesse generalizado pelas Artes Visuais, especialmente pelo desenho, e a maioria dos alunos era criativa nas suas produções artísticas. A oralidade era igualmente uma potencialidade na turma, pois os alunos estavam habituados a debater ideias e apresentavam argumentos fundamentados e bem formulados. Desde cedo, notei que grande parte dos alunos tinha um estilo de

aprendizagem cinestésico. Segundo Abah et al. (2024), a aprendizagem cinestésica é um processo em que os alunos aprendem através de atividade física, interagindo o ambiente, os materiais e o conhecimento através do movimento corporal. Portanto, foi importante incorporar este aspeto nas atividades planificadas, especialmente através do jogo como estratégia pedagógica.

No entanto, identifiquei algumas fragilidades na turma do 4.º ano. Senti que os alunos eram muito competitivos, o que os levava, amiúde, a trabalhar de forma conflituosa, em vez de colaborativa, traduzindo-se em prejuízo na aprendizagem. A nível da leitura, havia alguns alunos que não liam fluentemente, e na escrita surgiam vários erros ortográficos, bem como de coesão e coerência. Portanto, a minha prática pedagógica exigiu formular estratégias para colmatar estas fragilidades, nomeadamente realizar produções textuais, com recurso a guiões orientadores, individualmente, em grupos ou em grande grupo. Também procurei articular a escrita com as produções artísticas dos alunos e as obras de literatura infantil exploradas.

7.2 | Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica III

Na PPIII também não realizei um projeto de I-A. Contudo, à semelhança da PPII, afigurou-se-me importante definir estratégias de intervenção, para orientar a ação pedagógica. Estas estratégias tiveram em vista objetivos de aprendizagem, e foram delineadas para orientar os alunos na concretização dos mesmos (Vieira & Vieira, 2005). A caracterização da turma foi essencial a este propósito. As fragilidades identificadas indicaram as competências a desenvolver, tirando partido das potencialidades dos alunos.

Entre as potencialidades, destacava-se as Artes Visuais, nomeadamente o desenho. Não só os alunos tinham gosto em desenhar, mas também gostavam de experimentar técnicas, como diferentes tipos de linhas e misturas de cores. Consoante o Roteiro da UNESCO para a Educação Artística,

as sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a

exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspetos da existência humana. (UNESCO, 2006, p. 7)

Além da apetência que os alunos demonstravam no desenho livre, também respondiam bem ao desenho condicionado por desafios, ou elaborado através de imagens prévias. Com estas características, evidenciaram-se excelentes oportunidades para desenvolver a criatividade deles.

As Artes Visuais foram grandes aliadas no combate às fragilidades identificadas no Português, previamente mencionadas. Uma vez que as mesmas eram diversificadas, desde a ortografia à sintaxe, afigurou-se-me necessário recorrer à produção textual, nomeadamente à escrita criativa. Esta, além de ser uma das formas mais motivadoras de escrever, é uma boa ferramenta de desenvolvimento da criatividade, da concentração e do pensamento crítico (Mancelos, 2009). Quando trabalhada a partir das Artes Visuais, amplificou-se o desenvolvimento das competências nomeadas, e criou-se uma base sólida para a produção textual, aproveitando um dos interesses dos alunos. Apesar de não ter sido uma das principais estratégias de intervenção da PPIII, a literatura infantil continuou a ser, à semelhança dos restantes estágios, uma ferramenta pedagógica de destaque. Na medida em que “contar histórias às crianças aumenta as probabilidades de as transformar em «bons leitores» e redactores” (Ribeiro & Oliveira, 2002, p. 15), a literatura infantil apoiou o meu objetivo de desenvolver a escrita criativa dos alunos.

Por conseguinte, a interdisciplinaridade, à semelhança da PPII, foi uma ferramenta essencial na PPIII. Na sociedade em constante mudança do século XXI, na qual a flexibilidade é uma competência imprescindível, importa desenvolver nos alunos a mobilização de múltiplos conhecimentos, de áreas disciplinares diversas, significativamente associados entre si, face a uma situação problemática (Fourez et al., 2008). Além dos benefícios que representa para os alunos, a interdisciplinaridade também permite ao professor uma gestão mais rentável do tempo pedagógico.

Aproveitando ainda o gosto da turma pelos trabalhos de grupo como potencialidade, mas reconhecendo as suas fragilidades em termos de convivência democrática, decidi implementar algumas atividades de aprendizagem cooperativa. Esta engloba dois objetivos principais para os alunos: “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). Guiada

pelos princípios desta metodologia, dinamizei atividades em pequenos grupos estruturados, estabelecendo relações de interdependência positiva entre os alunos.

Partindo das potencialidades identificadas nos alunos a nível do raciocínio lógico, optei por desenvolver atividades baseadas na resolução de problemas, para os levar a aplicar aquela capacidade a situações diversificadas. Frey e Osborne (2013) destacam a capacidade de “desenvolver formas criativas de resolver um problema” (p. 34) como uma das competências mais importantes para o cidadão do século XXI. Esta estratégia foi útil não só na Matemática, em que o desempenho positivo dos alunos no cálculo mental foi uma mais-valia, mas também noutras áreas do conhecimento, em que a formulação de soluções funcionou como amplificadora da aprendizagem. O desenho condicionado é um exemplo relevante de como esta estratégia foi aplicada às Artes Visuais.

Aliado a este objetivo, decidi implementar atividades experimentais, também promotoras de pensamento crítico e criativo. Para garantir o cariz experimental da atividade, e o desenvolvimento daquelas competências, a mesma deverá incluir “o controlo e manipulação de variáveis” (Leite, 2001, p. 78). Como tal, tive o cuidado de garantir esta condição em cada atividade experimental, de modo a ligar a aquisição de conhecimentos científico-tecnológicos ao desenvolvimento de capacidades.

Por fim, recorri a diferentes TAF, como forma de aferir e potenciar as aprendizagens dos alunos. Tendo sido este identificado, na PP II, como um dos aspetos a melhorar na minha intervenção pedagógica, procurei, na PP III, diversificar a avaliação formativa, tornando-a também mais regular na minha prática. Como tal, recorri a várias TAF de Lopes e Silva (2020), especialmente às seguintes: “Bilhetes à entrada e bilhetes à saída”, “Eu costumava pensar... Mas agora eu sei” e grelhas de avaliação. Estas TAF ajudaram-me a identificar as aprendizagens dos alunos, e eventuais lacunas, e permitiram-me ajustar a ação pedagógica de acordo com as mesmas.

Em suma, consoante as características da turma e os objetivos de aprendizagem definidos, selecionei as seguintes estratégias de intervenção para a turma da PP III:

- a) Utilizar as Artes Visuais como âncora para o desenvolvimento de diversas competências;
- b) Desenvolver a escrita criativa, para combater fragilidades identificadas na leitura e escrita, promovendo a criatividade;
- c) Promover a interdisciplinaridade, como amplificadora de conhecimentos;

- d) Implementar a aprendizagem cooperativa, partindo do interesse dos alunos para desenvolver o relacionamento interpessoal e potenciar aprendizagens;
- e) Apostar na resolução de problemas, enquanto estratégia promotora de criatividade e pensamento crítico;
- f) Implementar atividades experimentais, basilares no desenvolvimento de competências do domínio científico-tecnológico;
- g) Utilizar diferentes TAF, de modo a aperfeiçoar estratégias.

7.3 | Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica III

Ao longo da PPIII, desenvolvi diversos momentos de aprendizagem, em conformidade com os conteúdos programáticos definidos pela docente cooperante. Para os estruturar em torno dos interesses, necessidades, potencialidades e fragilidades evidenciados na turma, enquadrei as planificações nas estratégias de intervenção previamente delineadas.

Para esse efeito, considerei as áreas de conteúdo contempladas nas AE do 1.º CEB, com enfoque no 4.º ano de escolaridade, assim como as competências estabelecidas no PASEO. Paralelamente, procurei articular a intervenção pedagógica com os objetivos definidos no PEE.

Na PPIII, não realizei tantas sequências de aprendizagem como na PPI e na PPIL, tendo optado, maioritariamente, por atividades fragmentadas, embora suavemente articuladas entre si. De seguida, serão apresentados três momentos de aprendizagem, entre os quais apenas o primeiro constitui uma sequência.

7.3.1 | *Para Onde Vão os Guarda-Chuvas que Perdemos?*

Esta sequência de atividades realizou-se de forma repartida, entre os dias 20 e 27 de novembro de 2024. A primeira etapa foi a elaboração do origami do guarda-chuva, com vista à revisão de conceitos de geometria, à qual se seguiu o lançamento de um desafio: representar uma situação imaginária, através do desenho, a partir da pergunta “Para onde vão os guarda-chuvas que perdemos?”, incorporando o respetivo origami. A

terceira etapa consistiu na escrita de um texto narrativo individual, relatando a história de viagem do guarda-chuva perdido. Na tabela 38, consta o enquadramento geral desta sequência de aprendizagem.

Tabela 38

Enquadramento geral da sequência "Para onde vão os guarda-chuvas que perdemos?"

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais	Matemática → Geometria e Medida ○ Compreender que os pontos de uma circunferência estão à mesma distância do seu centro e identificar esta distância com a medida do raio. ○ Relacionar a medida do raio com a medida do diâmetro. Educação Artística → Artes Visuais → Experimentação e Criação ○ Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (...) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais. ○ Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. Português → Escrita ○ Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto. ○ Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo. ○ Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade. ○ Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto. ○ Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).
Objetivos de aprendizagem	• Consolidação dos conceitos de círculo e circunferência, raio e diâmetro; • Identificar a igualdade da medida do raio de uma circunferência, independentemente do ponto a partir do qual é traçado; • Efetuar um origami; • Criar uma situação imaginária original a partir de um desafio; • Representar a situação imaginada por meio de um desenho, incorporando o origami previamente elaborado; • Escrever um texto narrativo a partir do desenho, respeitando as categorias da narrativa; • Incorporar elementos descritivos e figuras de estilo simples (comparações, enumerações, adjetivações) no texto.
Estratégias chave	<u>Utilizar as Artes Visuais como âncora para o desenvolvimento de diversas competências:</u> Nesta atividade, o desenho foi o meio de expressão primordial de desenvolvimento da criatividade, na medida em que foi a primeira ferramenta atribuída para responder ao desafio lançado à turma: representar o lugar para onde vão os guarda-chuvas que

	perdemos, incorporando o origami do guarda-chuva efetuado na primeira parte da atividade. O desenho finalizado constituiu o ponto de partida para a escrita, proporcionando uma transição suave para aquela linguagem, mais complexa e menos intuitiva para os alunos. <u>Desenvolver a escrita criativa, para combater fragilidades identificadas na leitura e escrita, promovendo a criatividade:</u> Através deste desafio, os alunos elaboraram individualmente um texto narrativo, com elementos descritivos, de forma prazerosa. Sendo as histórias de sua criação original, os alunos demonstraram-se mais motivados a realizar uma tarefa que lhes é complexa, possibilitando o desenvolvimento dos seus mecanismos de literacia. <u>Promover a interdisciplinaridade, como amplificadora de conhecimentos:</u> Esta atividade proporcionou o trabalho articulado de três Áreas de Conteúdo, cada uma com um papel relevante em diferentes momentos de execução da mesma. <u>Utilizar diferentes técnicas de avaliação formativa:</u> Foi aplicada uma grelha de avaliação para a escrita, direcionada aos textos narrativos produzidos pelos alunos.
Recursos	Folhas de papel A4 coloridas, compasso, tesoura, cola, folhas de papel cavalinho, lápis de cor, cadernos diários de Português, quadro branco, grelha de avaliação para a escrita.

Em primeiro lugar, distribuí as folhas A4 coloridas pelos alunos, deixando-os escolher a cor que queriam, e pedi-lhes que traçassem uma circunferência, com 6 cm de raio. De seguida, os alunos recortaram o círculo, e efetuámos a dobragem do guarda-chuva em grande grupo, consoante a demonstração que fiz simultaneamente. Apesar deste origami, baseado em dobragens pela metade, ser muito simples para uma turma de 4.º ano, o resultado foi muito eficaz para os objetivos nomeados na tabela 38. Na tabela 39, é possível constatar de que forma os origamis dos alunos auxiliaram a consolidação de conceitos matemáticos.

Tabela 39

Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 20 de novembro de 2024

Utilizando as dobragens do origami do guarda-chuva, os alunos mediram, com a régua, o comprimento de cada raio e diâmetro presentes no seu círculo, e conferimos que o mesmo é sempre igual, independentemente dos pontos de princípio e fim dos segmentos de reta. (...) Aliado a isto, como os alunos mencionaram que os círculos deles pareciam frações, aproveitei para fazer uma revisão das mesmas, questionando-os: se selecionar duas fatias do teu círculo, que fração obténs? Dois oitavos.

DB PPIII, 20 de novembro de 2024

A transição da exploração do origami, e respectivas características matemáticas, para a elaboração do desenho procedeu-se de forma natural. Comecei por perguntar quem já tinha perdido algum guarda-chuva, ao que a maioria dos alunos respondeu afirmativamente. Como tal, escrevi a pergunta titular no quadro branco e explorei-a oralmente com a turma, incentivando-os a imaginar que o guarda-chuva perdido tinha partido numa viagem, e a contar para onde achavam que ele poderia ter ido e o que poderia ter visto.

Após esta exploração, durante a qual os alunos tiveram várias ideias originais, desafiei-os a transpô-las para o desenho, iniciando-o com a colagem do origami do guarda-chuva na folha. Sendo esta uma grande potencialidade da turma, não foi necessário intervir muito na atividade dos alunos. Ainda assim, pedi-lhes, individualmente, que me contassem mais sobre a história que estavam a desenhar, de modo a estimular o surgimento de ideias adicionais para complementar os desenhos. Na ótica de Barbosa (2009), as expressões artísticas não beneficiam apenas de um ambiente propício à exploração de materiais e técnicas, mas também da interação da criança com o docente, que, por meio de questões e sugestões, estimula-a a refletir sobre a sua criação e a aprofundar a exploração. A figura 47 ilustra o desenvolvimento desta atividade.

Figura 47

Elaboração dos desenhos em resposta à pergunta "Para onde vão os guarda-chuvas que perdemos?"



O aspeto menos positivo desta atividade foi a gestão do tempo, desde o momento da planificação, em que defini apenas uma hora do tempo pedagógico para a mesma.

Consequentemente, os alunos não conseguiram terminar o desenho no tempo estipulado. Para garantir a continuidade da sequência de aprendizagem, a docente cooperante disponibilizou algum tempo da DAC Crescer com Arte na sexta-feira, para que os alunos pudessem concluir o desenho, entregando-mo na segunda-feira seguinte. Quando o fizeram, expus os desenhos no placard das produções dos alunos, como demonstra a figura 48.

Figura 48

Desenhos concluídos



Na quarta-feira seguinte, dia 27 de novembro de 2024, procedemos à escrita dos textos dos alunos, a partir dos desenhos elaborados. Embora tenham sido escritos individualmente, achei necessário estabelecer previamente um diálogo preparatório, disponibilizando organizadores gráficos nos quadros, para orientar a escrita dos alunos. De acordo com Estrela et al. (2022), os organizadores gráficos permitem ao aluno relacionar eficazmente conceitos, dados e ideias, possibilitando um processamento

cognitivo que, na oralidade, seria muito reduzido. A tabela 40 ilustra como decorreu este diálogo.

Tabela 40

Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 27 de novembro de 2024

Neste sentido, comecei por preparar os alunos para a escrita: perguntei-lhes quais são as três partes principais que compõem um texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão) e quais os elementos que não lhe podem faltar (narrador, personagens, tempo e espaço). Conforme os alunos os nomearam, registei os elementos no quadro. À parte, registei aspetos por eles mencionados, que podendo surgir num texto narrativo, não são obrigatórios, nomeadamente as falas. Posto isto, projetei no painel interativo a lista de perguntas orientadoras para a escrita do texto criativo, que constava na planificação. Li cada um dos tópicos selecionados e expliquei-os aos alunos, relacionando-os com a parte do texto em que deveriam constar. Também os associei aos desenhos que os alunos já tinham elaborado: por exemplo, se o guarda-chuva foi parar ao espaço, o que poderá ele ter visto? Estrelas, luas, cometas... Para os ajudar a enriquecer os textos, relacionando com o conteúdo introduzido no dia anterior, pedi-lhes para terem o manual de Português aberto na página em que se encontra uma tabela com conetores discursivos. Caso precisassem, poderiam consultá-la e selecionar os conetores necessários.

DB PPIII, 27 de novembro de 2024

A escrita dos textos foi orientada por um guião, ilustrado na tabela 41, composto por perguntas, que indicavam as informações a incluir na história, e como organizá-las segunda a estrutura do texto narrativo.

Tabela 41

Perguntas orientadoras para a escrita do texto narrativo

1.º parágrafo
○ Onde perdi o meu guarda-chuva?
○ Como se sentiu ele por ter sido esquecido?
2.º parágrafo
○ Para onde foi ele?
○ Como foi a viagem?
○ O que viu?
○ Que aventuras viveu?
3.º parágrafo
○ Onde está ele agora?
○ Como é a vida dele?

Enquanto os alunos escreviam os textos individualmente, procurei não lhes dar muita orientação além dos momentos em que me pediram, pois quis aferir o que seriam capazes de criar com pouca ou nenhuma ajuda, para efeitos de avaliação formativa. Houve ideias muito criativas, da parte de todos os alunos, mas identifiquei várias fragilidades no encadeamento das mesmas. No geral, as histórias tinham um seguimento lógico, mas faltava sobretudo coesão frásica.

Nesta atividade, optei por uma correção individualizada com cada aluno, para me poder dirigir às fragilidades específicas de cada um, e dar sugestões de melhoria contextualizadas na história. Como corriji oito textos com os próprios alunos, revi estas questões diretamente com eles. Como tal, sugeri conectores, para ajudar a encadear as ideias, procurei variar um pouco o vocabulário empregue por eles, ajudando-os a procurar sinónimos no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, e corriji os erros ortográficos. No entanto, houve uma medida que deveria ter tomado previamente, para ajudar a combater as fragilidades já identificadas nas produções textuais dos alunos, nomeadamente, a utilização obrigatória de um mínimo de três conectores discursivos no texto. Na tabela 42, consta a minha reflexão sobre a mesma.

Tabela 42

Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 27 de novembro de 2024

Ao refletir sobre a dificuldade dos alunos em encadear as ideias, tenho de reconhecer que tive responsabilidade sobre a mesma. A minha sugestão de consulta da tabela dos conectores discursivos não devia ter sido uma mera sugestão, pois a maior parte dos alunos não a seguiram. Ademais, os alunos que a aceitaram foram os mais empenhados, que até nem demonstram grandes dificuldades na escrita. Para ter sido mais bem-sucedida, devia ter estabelecido a obrigatoriedade de utilizar, pelo menos, três conectores discursivos no texto, utilizando, na mesma, a tabela como recurso. Desta forma, pode ser que os alunos tivessem construído frases mais coesas e com maior grau de autonomia.

DB PPIII, 27 de novembro de 2024

Nesta atividade, foi aplicada uma grelha de avaliação para a escrita, conforme ilustra a figura 49. Esta foi elaborada de acordo com os objetivos de aprendizagem definidos para atividade, de modo a fazer um “balanço da diferença entre a aprendizagem atual e as aprendizagens pretendidas” (Lopes & Silva, 2020, p. 14). Ao analisá-la, reconheço que as dificuldades mais generalizadas na turma se verificavam na correção

ortográfica e no uso da pontuação. Quanto à coesão e coerência textual, cerca de metade dos alunos apresentaram fragilidades evidentes. Por outro lado, apenas três alunos tiveram dificuldade em mobilizar as características do texto narrativo.

Figura 49

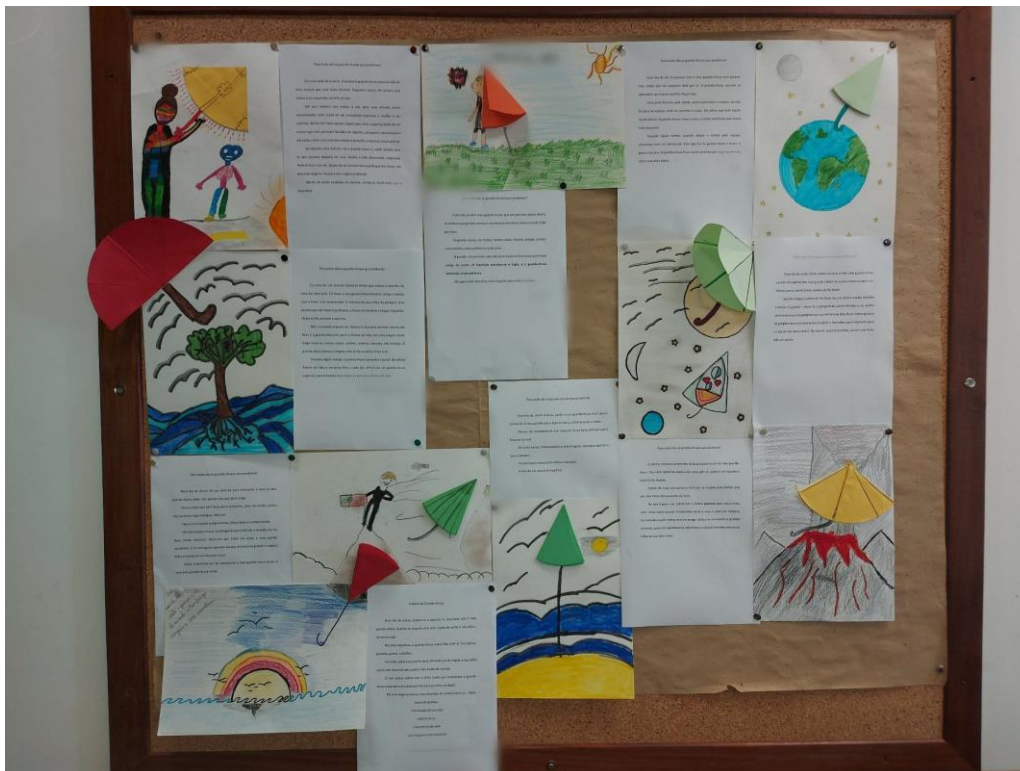
Grelha de avaliação para a escrita

Professora estagiária: Alicia Camacho
Turma: 4.º C
27 de novembro de 2024

Grelha de observação para a escrita															
Uso das características da tipologia textual.				Correção ortográfica.				Aplicação das regras de pontuação.				Coesão e coerência textual.			
MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
		X					X				X			X	
	X			X				X				X			
		X			X					X				X	
		X			X					X		X		X	
	X				X					X		X			X
			X		X						X			X	
	X			X				X				X		X	
		X			X			X		X		X		X	
	X				X					X				X	
	X				X					X		X		X	
	X				X					X		X		X	
	X				X					X		X		X	

I - Insuficiente S - Suficiente B - Bom MB - Muito Bom

A figura 50 ilustra a exposição de alguns textos dos alunos, acompanhados dos respectivos desenhos. Devido à escassez de espaço no placard, alguns foram colocados noutra parede da sala.

Figura 50*Exposição dos textos e desenhos dos alunos*

Apesar das fragilidades identificadas, considerei a atividade bem conseguida, pois todos os alunos produziram textos com, pelo menos, três parágrafos, respeitando a estrutura e as categorias do texto narrativo. Creio que foi uma mais-valia partir das Artes Visuais, uma vez que possibilitou a representação e desenvolvimento das histórias através de uma linguagem que os alunos dominam. Ao passar à escrita, a maioria destes estava muito motivada para contar a mesma por palavras. Também considerei que a atividade veiculou a criatividade, pois todas as histórias foram diferentes. Mesmo que os guarda-chuvas acabassem em localizações semelhantes, as caracterizações das viagens diferiram muito entre si.

7.3.2 | Construção de Sequências de Crescimento a Pares

Esta atividade, realizada no dia 18 de novembro de 2024, consistiu na construção de sequências de crescimento, a pares, recorrendo a MM, acompanhada pela resolução de exercícios sobre a sequência finalizada. Na tabela 43, encontra-se o enquadramento geral da atividade.

Tabela 43

Enquadramento geral da atividade de construção de sequências de crescimento a pares

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais	Matemática → Álgebra → Regularidades em sequências → Sequências de crescimento ○ Identificar e descrever regularidades em sequências de crescimento, explicando as suas ideias. ○ Continuar uma sequência de crescimento respeitando uma regra de formação dada ou regularidades identificadas. ○ Estabelecer a correspondência entre a ordem do termo de uma sequência e o termo. ○ Prever um termo não visível de uma sequência pictórica de crescimento e justificar a previsão. Matemática → Comunicação matemática ○ Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito. ○ Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos.
Objetivos de aprendizagem	• Criar uma sequência de crescimento pictórica e a respetiva regra de formação; • Corresponder corretamente a ordem do termo e o termo da sequência; • Prever termos não visíveis da sequência de crescimento criada; • Justificar o raciocínio aplicado aos exercícios, oralmente e por escrito; • Colaborar com o par na construção da sequência, na resolução de exercícios e na apresentação à turma; • Organizar o discurso de forma coerente para o ouvinte; • Adquirir uma postura corporal adequada à apresentação oral.
Estratégias chave	<u>Implementar a aprendizagem cooperativa:</u> Os alunos colaboram a pares em todas as etapas desta atividade: na construção da sequência de crescimento com materiais manipuláveis, na decisão da respetiva regra de formação, na resolução dos exercícios e situações problemáticas e na apresentação oral da sequência à turma. <u>Apostar na resolução de problemas:</u> A partir de uma quantidade atribuída de pedras de aquário, os alunos foram desafiados a construir uma sequência de crescimento, com uma regra de formação criada por eles, utilizando as pedras na sua totalidade; as situações problemáticas que se seguiram relacionavam-se com a sequência criada pelos alunos, estimulando o raciocínio lógico de forma contextualizada, e a autonomia na resolução de problemas.
Recursos	Pedras de aquário, ficha de atividades, quadro branco.

O primeiro passo da atividade, após formados os pares e reorganizada a sala, foi a criação das sequências de crescimento com as pedras de aquário. Devido à manipulação de um material inédito, e ao trabalho colaborativo, do gosto da turma, os alunos estavam muito motivados para a atividade. A maioria dos pares elaborou as sequências como eu pretendia, por meio de trocas de ideias e experimentação do material. Contudo, nalguns

pares, houve situações em que um dos alunos queria efetuar a sequência sozinho, e o par se sentiu inibido de manipular o material. Nestes casos, tive de intervir, para escutar as ideias do aluno que não estava a ser incluído, e mediar o processo de criação da sequência entre ambos. Quanto aos restantes pares, em que não houve desafios de relacionamento interpessoal, intervim apenas para questionar quanto à regra de formação escolhida para a sequência de crescimento, verificando se a mesma estava apta para a resolução dos exercícios. Na figura 51, é possível observar algumas das sequências de crescimento construídas.

Figura 51

Exemplos de sequências de crescimento construídas pelos alunos



Após a construção das sequências de crescimento com as pedras de aquário, os alunos resolveram a ficha de atividades sobre as mesmas, presente na figura 52. As atividades incluíam o desenho dos termos criados com o MM, a previsão e justificação de termos não visíveis e a descrição da regra de formação.

Figura 52*Ficha de atividades sobre as sequências de crescimento*

Nome: _____ Data: ____/____/____

Sequências de Crescimento

1. *Desenha abaixo a sequência de crescimento que criaste.*

Figura 1
Figura 2
Figura 3
Figura 4

2. *Completa a tabela.*

<i>N.º da figura</i>	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<i>Total de pedras</i>									

3. *Qual será o número total de pedras da figura 34? Mostra como pensaste.*

R.: _____

4. *Como poderás saber o número total de pedras de uma figura qualquer? Justifica a tua resposta.*

R.: _____

5. *Em que figura haverá mais de que 100 peças? Mostra como pensaste.*

R.: _____

Ao longo da resolução dos exercícios, surgiram alguns desafios sobre os quais tive de intervir. Alguns alunos continuavam a evitar trabalhar com o colega, pelo que voltei a mediar a colaboração entre os pares, questionando cada um sobre as suas ideias e estratégias. Com um dos pares, apesar de terem trabalhado bem colaborativamente, surgiu uma dificuldade significativa relativa ao conteúdo da sequência de crescimento. Esta encontra-se esclarecida na tabela 44.

Tabela 44

Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 18 de novembro de 2024

Por exemplo, houve um par que construiu uma sequência com a regra de adição do número do termo mais um. Porém, para a regra deles, um dos exercícios, descobrir o número de elementos da figura 34, era muito difícil. Depois de me sentar com o par e de termos discutido o exercício, identificamos a estratégia pela qual seria possível descobri-lo, mas os alunos demorariam muito tempo e não seria simples o suficiente para o nível de aprendizagem dos alunos. Por isso, diminuí o nível de dificuldade para eles, e pedi-lhes que descobrissem o número de elementos da 20.^a figura, o que os alunos conseguiram fazer.

DB PPIII, 18 de novembro de 2024

Embora pudesse ter solicitado aos alunos a construção de uma sequência diferente antes de passarem aos exercícios, de forma a evitar as dificuldades que se seguiram, sinto que foi positivo não o fazer. Por um lado, não quis desvalorizar o trabalho dos alunos, uma vez que a sequência seguia uma regra de crescimento corretamente formulada. Por outro lado, creio que a dificuldade emergente resultou em aprendizagens significativas, na medida em que impulsionou a criação de soluções, sem que estas fossem facilmente identificáveis. Conforme Silva e Figueiredo (2006), os erros e obstáculos representam pontes para a aprendizagem, como impulsionadores de reflexão e raciocínio que ajudam o aluno a aprender por sua própria iniciativa.

Em contrapartida, houve outro par que criou uma sequência de crescimento demasiado simples, pois a regra de formação era de um em um, tornando os exercícios da ficha muito pouco desafiantes. Para o evitar, devia ter colocado algumas condições prévias para a construção das sequências, pedindo, por exemplo, uma regra de formação com um crescimento mínimo de dois em dois. Deste modo, teria garantido um nível de desafio suficientemente elevado para todos os pares, condição necessária à aprendizagem, acentuando o estímulo da criatividade dos alunos na construção das sequências. Porém, como não o fiz, optei por refletir sobre estas questões em grande grupo, durante as apresentações orais dos alunos. Estas englobaram o desenho de cada sequência no quadro e respetiva exploração, orientada por mim com questões aos alunos.

No decorrer da atividade, percebi que os objetivos relativos à resolução de problemas estavam a ser cumpridos na maioria dos grupos. Recorrendo à experimentação

com as pedras de aquário, os alunos desenvolveram metodologias e estratégias para a resolução dos problemas propostos, analisando-as e reformulando-as consoante a plausibilidade das conclusões (Martins et al., 2017). Embora reconheça as potencialidades didáticas desta atividade, algumas das quais se concretizaram na implementação, reconheço que poderia ter sido mais rica para todos os grupos, se eu tivesse colocado certas regras para a criação das sequências de crescimento.

7.3.3 | *Para que Serve o Diafragma?*

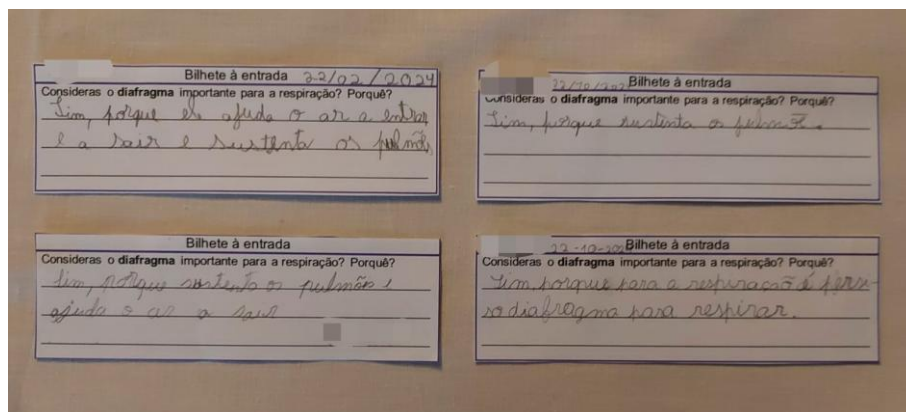
A presente atividade, de cariz experimental, decorreu no dia 22 de outubro de 2024, realizada a partir da seguinte questão-problema: “Qual é o papel do diafragma na respiração?”. Na ótica de Pacheco (2015), as atividades experimentais “permitem que o aluno construa o conhecimento científico através do conflito cognitivo, utilizando, para isso, a previsão, a observação, a comparação e a reflexão de forma a atingir níveis de conhecimento cada vez mais complexos e abrangentes” (p. 7). Por isso, são basilares na ação do aluno enquanto construtor do próprio conhecimento. A tabela 45 demonstra o enquadramento geral desta atividade experimental.

Tabela 45

Enquadramento geral da atividade "Para que serve o diafragma?"

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais	Estudo do Meio → Natureza ○ Descrever, de forma simplificada, e com recurso a representações, os sistemas digestivo, respiratório, circulatório, excretor e reprodutivo, reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos. ○ Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.
Objetivos de aprendizagem	• Identificar os órgãos do sistema respiratório e as suas funções; • Localizar o diafragma no corpo humano, reconhecendo-o como não pertencente, embora auxiliar, ao sistema respiratório; • Identificar a função do diafragma na respiração; • Montar o esquema de simulação do diafragma, aparelhando os materiais.
Estratégias chave	<u>Implementar atividades experimentais:</u> O cariz experimental desta atividade reside na manipulação de variáveis; há uma variável que se mantém, a assemblagem dos materiais, ocorrendo a manipulação ao puxar e empurrar a pega de plástico na parte inferior da garrafa; este movimento permite simular a ação do diafragma sobre os pulmões: ao puxar a pega para baixo, o balão enche; ao empurrá-la para cima, o balão esvazia. <u>Implementar a aprendizagem cooperativa:</u> Esta atividade realizou-se em pequenos grupos, tendo cada aluno colaborado na montagem do esquema de simulação; posteriormente, todos tiveram oportunidade de experimentar o mecanismo do mesmo, discutindo as suas observações com os colegas. Em contrapartida, realizou-se um debate final em grande grupo, e o registo dos resultados, conclusões e avaliação individualmente. <u>Utilizar diferentes técnicas de avaliação formativa:</u> Foi aplicada a TAF “Bilhetes à entrada e bilhetes à saída”, para aferir a identificação da função do diafragma por parte dos alunos.
Recursos	Garrafa de plástico sem fundo, balão, extrato de saco de plástico, fita cola, elástico de borracha, cadernos diários de Estudo do Meio, vídeo “Funcionamento do sistema respiratório”, da Escola Virtual, painel interativo, quadro branco, bilhete à entrada e bilhete à saída.

Esta aula iniciou-se com um diálogo de revisão sobre o sistema respiratório, no qual questionei os alunos acerca dos órgãos constituintes do mesmo e respetivas funções. Ao questionar sobre a função do diafragma na respiração, os alunos associaram-no ao sustento dos pulmões, mas não fizeram menção aos seus movimentos de contração e distensão, responsáveis pela respiração. Estas noções constam nos bilhetes à entrada, presentes na figura 53, destinados a identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre este tema.

Figura 53*Bilhetes à entrada*

A organização dos grupos foi diferente daquilo que constava na planificação. Os grupos oscilaram entre dois e três elementos, por adaptação a condições relativas aos materiais, e à ausência de certos alunos no dia da atividade experimental. A tabela 46 ilustra como decorreu a reorganização dos grupos.

Tabela 46

Diário de Bordo, A. Camacho, terça-feira, 22 de outubro de 2024

Ao realizar a experiência em casa, percebi que a preparação do plástico exigia muita destreza motora fina, o que a tornava muito difícil para as crianças. Portanto, preparei esse elemento de antemão e decidi distribuir os alunos por pares, para que cada criança tivesse uma tarefa na preparação da experiência. Efetivamente, acabou por haver dois grupos de 3 alunos, pois dois meninos não estiveram presentes nesse dia. Por recomendação da professora cooperante, para evitar fazer pares de alunos que não trabalham bem juntos, formei dois trios. Nesses casos, dei dois elásticos por grupo, para colocar à volta do plástico, de modo que cada aluno teve uma tarefa.

DB PPIII, 22 de outubro de 2024

Mediante esta estratégia, assente numa planificação flexível por parte do docente (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), a assemblagem dos materiais foi positiva. Demonstrei a montagem passo a passo, em grande grupo, e cada aluno executou parte da mesma autonomamente. Ao experimentar a simulação, ilustrada na figura 54, os alunos reagiram com entusiasmo.

Figura 54

Simulação da ação do diafragma sobre o pulmão



Enquanto circulava pelos grupos, questionei-lhes sobre o que estavam a observar, e obtive descrições muito objetivas dos resultados por parte dos alunos: ao puxar a pega para baixo, o balão enche. Logo, quando o diafragma desce, os pulmões enchem. Para consolidar as aprendizagens, explorei a relação entre a simulação e os órgãos do corpo humano, num diálogo em grande grupo. No entanto, nem todas as respostas nos bilhetes à saída corresponderam àquilo que os alunos me tinham transmitido oralmente, como demonstra a tabela 47.

Tabela 47

Diário de Bordo, A. Camacho, terça-feira, 22 de outubro de 2024

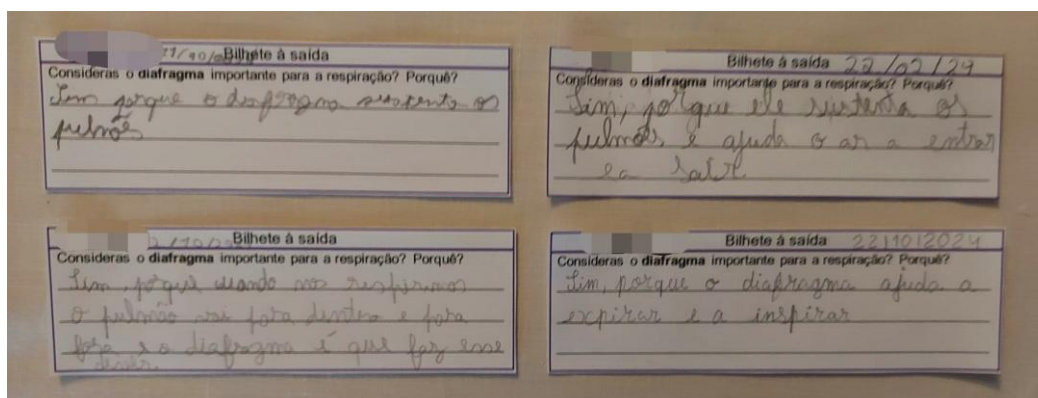
Ainda que tenham explicado a relação de causa e efeito entre os movimentos do diafragma e a inspiração e expiração, no bilhete à saída, houve 4 alunos que só associaram aquele órgão ao sustento dos pulmões. Visto que a pergunta era a mesma que constava no bilhete à entrada, os alunos podem ter pensado que era para escrever a mesma resposta.

DB PPIII, 22 de outubro de 2024

Mediante este resultado, percebi que devia ter esclarecido que o preenchimento do bilhete à saída devia ser baseado na simulação efetuada, colocando maior ênfase na comparação das previsões anteriores à experiência com os resultados observados (Figueiroa, 2012). Deste modo, não percebi se tais respostas se deveram a lacunas na aprendizagem, ou a erros de interpretação. Portanto, em futuras TAF, tive o cuidado de diferenciar as tarefas prévias das posteriores à atividade. A figura 55 ilustra alguns exemplos de bilhetes à saída preenchidos pelos alunos.

Figura 55

Bilhetes à saída



Nesta situação, para garantir que cada aluno ficaria com um registo correto da experiência, efetuámo-lo coletivamente no caderno diário: duas ilustrações da simulação, e uma resposta à pergunta do bilhete à saída, elaborada em coletivo.

Ao concluir esta atividade, reconheço que os alunos teriam beneficiado de uma delimitação mais evidente das fases do trabalho experimental em ciência (Martins et al., 2007), de modo a se apropriarem efetivamente da situação simulada. Teria sido pertinente

acompanhar a atividade com organizadores gráficos, que ilustrassem a palavra-chave de ação de cada etapa, nomeadamente: questionar, refletir, experimentar, observar, discutir. Não só tal opção me teria auxiliado na gestão da aula, como também teria ajudado os alunos a adquirir atitudes intrínsecas ao método científico. Também reconheço que teria sido mais pertinente realizar a ilustração dos resultados, com a devida legendagem dos órgãos e processos simulados, antes de redigir a resposta ao bilhete à saída. Desta forma, os alunos teriam sistematizado o conteúdo da experiência, possibilitando a sua consulta aquando da realização da TAF.

7.4 | Projeto com a Comunidade Educativa

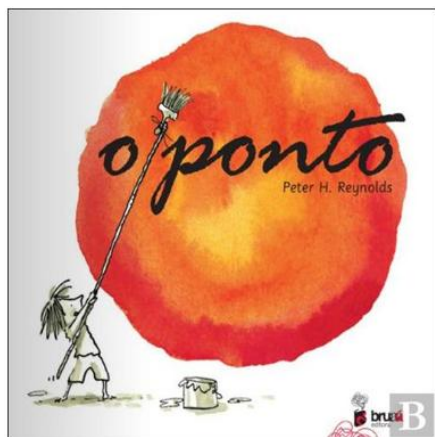
Na PPIII, foi desenvolvido um PCE, em parceria com a Porta33. Trata-se de uma Galeria de Arte Contemporânea localizada no centro do Funchal, recetora de trabalhos de artistas visuais regionais, nacionais e internacionais, e dinamizadora de várias práticas de mediação cultural com públicos diversificados.

O contacto com a Porta33 surgiu a partir do interesse dos alunos pelas Artes Visuais, impulsionando a ideia de promover uma atividade codinamizada com profissionais da área. De facto, a arte “desempenha um papel primordial na adequada formação da personalidade, sustentando que esta só é possível acontecer de forma equilibrada num processo de individualização e integração, isto é, uma educação individualizada associada a uma educação socializante” (Sousa, 2003, p. 25). Esta perspetiva indica-nos que a educação pela arte, embora direcionada à formação da identidade do aluno, deve contar com a intervenção de vários agentes, numa simbiose entre a pedagogia e a arte.

Com o objetivo de preparar os alunos antecipadamente para a atividade, dinamizei a exploração da história *O Ponto*, de Peter H. Reynolds, relacionada com os processos de experimentação e criação na arte. A figura 56 ilustra a capa e a sinopse da história.

Figura 56

Capa e sinopse da história O Ponto, de Peter H. Reynolds



Num álbum de grafismo original, Vera afirma não saber desenhar e todos os seus esforços serão, portanto, em vão. Até ao momento em que a sua professora lhe pede para fazer uma marca qualquer. É uma descoberta. Contra todas as expectativas, este ponto é o início duma grande carreira artística. À descoberta dos talentos escondidos... e, sobretudo, duma sólida autoconfiança.

Nota. Imagem e sinopse retiradas de [O ponto, de Peter H. Reynolds - Livro](#).

O conto da história deu azo a um diálogo sobre as perceções dos alunos acerca das Artes Visuais, referindo que estas se podiam fazer a partir de pontos, linhas, padrões, rasgões, recortes, entre outros. Também debatemos se a personagem principal da história poderia ser considerada uma artista, apesar de trabalhar à base de pontos. A perspetiva afirmativa foi dominante na turma, tendo surgido argumentos sustentados na criatividade da personagem e no valor estético das suas pinturas.

No culminar da discussão, perguntei aos alunos se já tinham conhecido algum artista, criando um momento de escuta sobre as experiências prévias dos alunos. Identificar os conhecimentos prévios dos alunos, integrados numa estrutura de conhecimento pré-existente, é essencial “para se criarem situações de aprendizagem adequadas para ajudar a reconstruir esse quadro mental de forma cada vez mais complexa” (Gago, 2012, p. 28). De facto, apenas um aluno já tinha contactado diretamente com um artista, e apenas três já tinham visitado museus ou galerias dedicadas às artes visuais. Contudo, nenhum aluno da turma tinha visitado a Galeria da Porta33, nem ouvido falar da associação. Neste sentido, o passo seguinte foi a exploração coletiva do sítio online da Porta33, através do painel interativo, para que os alunos ficassem a conhecer a Galeria e o trabalho que nela é feito. A tabela 48 mostra como decorreu esta atividade.

Tabela 48

Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 04 de dezembro de 2024

Explorámos fotografias do espaço, e algumas que estavam disponíveis das duas últimas exposições, uma das quais composta por obras da artista que dinamizaria a atividade. Embora os alunos estivessem muito interessados, foi difícil mantê-los focados na exploração, pois estavam entusiasmados para a atividade que se seguiria e todos queriam falar sobre assuntos relacionados (museus que já visitaram, obras de arte que já viram, perguntas sobre o que íamos fazer).

DB PPII, 04 de dezembro de 2024

Após o intervalo, dinamizou-se então a atividade em cooperação com duas artistas residentes da Porta33. Aquela consistiu na criação de um tabuleiro de jogo, por parte de cada aluno, conforme a orientação das artistas. Embora houvesse regras a seguir, de modo a criar a estrutura do tabuleiro, os alunos tiveram liberdade quanto à sua estética, e aos desafios a criar para o jogo. Esta atividade teve como objetivos o desenvolvimento da criatividade, de noções de orientação espacial, o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a experimentação de materiais e técnicas artísticas, e a criação de materiais didáticos passíveis de utilizar em sala de aula. A tabela 49 ilustra como decorreu a criação da estrutura dos tabuleiros de jogo.

Tabela 49

Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 04 de dezembro de 2024

Embora estivessem entusiasmadas, as crianças não estavam muito agitadas e mantiveram-se concentradas ao longo da atividade. Esta começou com o desafio de seguir uma tampa com um lápis de cor, sem a deixar sair da folha, de modo a surgir várias linhas na mesma. Este exercício é um bom treino de motricidade fina, que favoreceu alguns alunos que ainda demonstram fragilidades naquela competência. De seguida, os meninos reforçaram algumas dessas linhas com marcador preto, definindo nelas um percurso. A partir dele, criaram o jogo de tabuleiro. Este tem como objetivo os dois jogadores começarem o percurso nas duas extremidades do mesmo, percorrendo-o em sentidos opostos. O primeiro jogador a chegar ao ponto de partida do adversário vence o jogo. Neste sentido, os alunos pintaram os peões e desenharam os dados, de esferovite, cujas estruturas foram fornecidas pelas artistas; dividiram o percurso em casas, numerando-as, e inseriram símbolos, para as quais definiram desafios.

DB PPII, 04 de dezembro de 2024

Como refere a tabela 49, a criação do jogo de tabuleiro desenvolveu-se em quatro etapas: traçar várias linhas com um lápis de cor, seguindo uma tampa; marcar a linha de jogo, recorrendo a um marcador, definindo as casas; criar os desafios, e, por fim, decorar livremente o espaço disponível no tabuleiro de jogo. A figura 57 ilustra a concretização das duas primeiras etapas.

Figura 57

Criação dos tabuleiros de jogo



Aquando da criação dos desafios, fui surpreendida pela criatividade dos alunos, e pelas suas iniciativas de os relacionar com as aprendizagens escolares. Uma vez que não sabia como os alunos iam reagir à tarefa, preparei previamente alguns desafios

matemáticos, maioritariamente dos domínios da Álgebra e das Capacidades Matemáticas, para adicionar aos jogos dos alunos, caso surgisse essa necessidade. Trouxe-os para a aula sob forma de cartas, e pedi às artistas para reservarem uma cor, entre os autocolantes que deram aos alunos para usarem como símbolos, a fim de associar às cartas.

Embora tenha sido pertinente planificar um auxílio à criação dos jogos, com o objetivo de os tornar mais significativos, poucas cartas foram aplicadas aos tabuleiros dos alunos. A tabela 50 ilustra como decorreu a criação de desafios por parte deles.

Tabela 50

Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 04 de dezembro de 2024

Vários alunos criaram desafios didáticos: operações matemáticas, tabuadas, desafios de gramática, nomear órgãos num minuto, entre outros. Também criaram desafios mais informais, como cantar uma canção, fazer uma dança ou uma corrida à volta do campo, entre outros. Por fim, também houve casas com castigos ou recompensas: ficar X vezes sem jogar, ir para a “ilha” avançar cinco casas, surgindo, nalguns, algumas pontes entre duas casas afastadas. Apesar de nenhuma criança ter sido constantemente apoiada, todos os tabuleiros de jogo ficaram com vários desafios, o que foi um resultado positivo.

DB PPII, 04 de dezembro de 2024

Também reconheço a criatividade dos desenhos realizados pelos alunos, com o objetivo de decorar o tabuleiro de jogo. Alguns alunos criaram o jogo à volta de um tema agregador. No entanto, também houve alunos que não quiseram escolher um tema, e realizaram desenhos criativos, embora desligados do conteúdo dos desafios. À criação dos jogos, foi aplicada uma grelha de avaliação, ilustrada na figura 58.

Figura 58*Grelha de avaliação para as Artes Visuais, aplicada ao PCE*

Professora estagiária: Alicia Camacho
Turma: 4.º C
4 de dezembro de 2024

Grelha de observação para as Artes Visuais

	Domínio das técnicas de expressão propostas.				Criatividade e originalidade.				Empenho e autonomia.			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
	X					X			X			
	X					X			X			
		X				X			X			
	X					X			X			
	X				X				X			
		X					X		X			
	X				X				X			
	X				X				X			
	X				X				X			
		X				X			X			
		X				X			X			

I - Insuficiente S - Suficiente B - Bom MB - Muito Bom

A avaliação dos alunos foi muito positiva. Todos tiveram ideias criativas, embora uns se tenham destacado mais na criação artística, e outros na criação de desafios originais. Quanto ao domínio das técnicas de expressão, avaliei todos de forma positiva, pois, realmente, não se evidenciaram muitas dificuldades. Os alunos que foram avaliados com “Bom”, em vez de “Muito Bom”, foram os que demonstraram mais fragilidades da organização dos conteúdos no espaço. A nível da autonomia, embora todos tenham tido alguma dúvida, não houve nenhum aluno que tenha precisado de muita ajuda ou orientação direta.

Conforme terminaram os tabuleiros, os alunos juntaram-se em pares para experimentar os jogos criados. Procurei estar um pouco com cada par, embora tivesse de continuar a apoiar os alunos que ainda estavam a criar o tabuleiro, mas consegui perceber que os alunos sentiram prazer naquele momento lúdico. Sinto que foi uma atividade positiva para o último dia de estágio, pois proporcionou um convívio agradável, com uma informalidade que não se adequa à maior parte do tempo letivo. Além disso, achei pertinente os alunos poderem experimentar os jogos assim que terminaram de os criar.

Este PCE culminou num debate reflexivo em grande grupo, com o objetivo de escutar as opiniões dos alunos sobre o mesmo, e identificar quais, para eles, foram as potencialidades e fragilidades da atividade. Esta etapa do PCE foi muito importante, pois

a escuta ativa dos alunos fomenta um ambiente afetivo e, conseqüentemente, torna mais significativo o processo de ensino-aprendizagem (Sarnoski, 2014). Este debate encontra-se elucidado na tabela 51.

Tabela 51

Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 04 de dezembro de 2024

Após a saída das convidadas, fizemos um debate reflexivo sobre a atividade. Deste modo, os alunos puderam dizer o que gostaram mais na mesma e o que gostariam que tivesse sido diferente. A maior parte dos alunos referiu que houve partes em que ficaram confusos em relação ao que tinham de fazer. Realmente, apercebi-me de que houve uma parte em que foram explicadas diferentes tarefas de uma vez, o que poderia baralhar os alunos. Porém, percebi que a intenção das artistas convidadas era dar várias opções de criação às crianças e não quis interromper. Prefiro colaborar, apoiando cada criança individualmente e esclarecendo as dúvidas com recurso aos exemplos desenhados pelas artistas no quadro. Acho que funcionou bem, pois o problema dos alunos foi, realmente, receber muitas instruções de seguida, e não propriamente a incompreensão das mesmas. Ademais, como tínhamos exposto os trabalhos dos alunos no quadro, para uma fotografia, também fizemos uma apreciação coletiva dos mesmos. Embora não estivesse planificado, creio que foi uma atividade construtiva, pois desenvolveu a perceção visual, a comunicação e fundamentação de opiniões e a cidadania, através de feedback construtivo aos colegas, expressado de forma cordial.

DB PPII, 04 de dezembro de 2024

Neste momento, os tabuleiros foram afixados no quadro branco, com o objetivo de realizar uma apreciação coletiva dos mesmos. A figura 59 ilustra todos os jogos de tabuleiro criados pelos alunos.

Figura 59*Jogos de tabuleiro criados pelos alunos*

Após ter escutado os alunos, reconheço que a explicação das tarefas poderia ter sido mais segmentada, para facilitar a compreensão e autonomia deles. Além do que os alunos mencionaram, também considereei como fragilidade o tempo atribuído aos desenhos decorativos do tabuleiro. Ainda que houvesse um horário a cumprir, previamente combinado com as artistas convidadas, reconheço que os alunos que terminaram o percurso e os desafios mais cedo tiveram mais tempo para explorar a sua criatividade quanto à decoração do tabuleiro. Compreendo que esta fragilidade está relacionada com o tempo disponível para a atividade, mas gostaria, ainda assim, que o tempo de exploração para cada etapa tivesse sido mais igualitário para todos os alunos. A tabela 52 ilustra uma reflexão geral sobre o PCE.

Tabela 52*Diário de Bordo, A. Camacho, quarta-feira, 04 de dezembro de 2024*

Creio que foi uma atividade bem conseguida. Desenvolveu várias competências nos alunos, desde a criatividade, à orientação espacial, motricidade fina e pensamento crítico. Acho benéfico o resultado da atividade ter sido uma ferramenta de trabalho para a turma, pronta a utilizar a qualquer momento. Numa turma com ritmos de trabalho tão diferenciados, é adequado ter uma atividade disponível para os alunos mais céleres, que seja simultaneamente lúdica e didática. Também sinto que os objetivos de cooperação entre a escola e a instituição externa foram cumpridos. A minha proposta foi bem acolhida, desde início, pelas funcionárias da Porta33, com as quais planifiquei, colaborativamente, a atividade. Apreciei muito a abertura delas quanto à adaptação da atividade à turma e aos objetivos interdisciplinares a que me propus.

DB PPII, 04 de dezembro de 2024

Neste sentido, sinto que o PCE cumpriu os pressupostos de uma atividade colaborativa entre a escola e a comunidade, desde a planificação à implementação da mesma, numa relação de interdependência positiva, com vista a objetivos comuns (Batista, 2012). Embora a atividade tenha sido maioritariamente dinamizada pelas artistas convidadas, eu e a docente cooperante encarregámo-nos de dar apoio individual aos alunos e esclarecer dúvidas emergentes.

Enquanto futura docente, a metodologia da Porta33 para trabalhar a expressão plástica revela-se sobremaneira pertinente para as minhas práticas pedagógicas. Na ótica da associação, as Artes Visuais surgem da brincadeira e da experimentação, da tomada de riscos e da valorização do erro como oportunidade criativa. No âmbito da atividade, estes pressupostos impulsionaram a motivação, a autoconfiança e a imaginação criativa dos alunos, colocando a sua expressão pessoal no cerne da ação educativa, em consonância com a atual conceção da profissão docente (Perrenoud, 1995).

7.5 | Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III

A prática pedagógica realizada no 4.º ano abarcou várias aprendizagens, desafios e soluções criativas direcionadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, tive muitos momentos de reflexão e reestruturação de estratégias (Alarcão, 2010), de acordo com as características da turma e as aprendizagens adquiridas ao longo das três PP.

A respeito dos aspetos positivos da PPIII, saliento o trabalho colaborativo com a docente cooperante. De facto, fui inserida numa instituição que privilegia o trabalho cooperativo entre os docentes, na planificação, implementação e avaliação de estratégias e atividades. Desde o início, fui incluída nesta dinâmica e encorajada a colaborar com toda a equipa disciplinar do 4.º ano, com a qual troquei ideias frequentemente, que tornaram a minha intervenção mais significativa. Todavia, foi o trabalho colaborativo com a docente cooperante que mais marcou e enriqueceu a minha prática, desde as entrevistas informais para o conhecimento da turma, à discussão e reformulação de estratégias e à planificação em conjunto. O paradigma atual da educação requer docentes que “observem, analisem a realidade educativa (a escola, a sala de aula, as crianças) e partilhem essa análise” (Machado & Formosinho, 2009, p. 295), com vista à inovação generalizada de práticas pedagógicas.

A sala do 4.º ano apresentou sobretudo potencialidades para o ensino-aprendizagem. A disposição das mesas facilitava o debate e o trabalho cooperado, auxiliado pela presença de cadeiras giratórias em torno da sala, também frequentemente usadas pela equipa docente no apoio individual e integrado aos alunos. A sala contava ainda com um painel interativo, computadores e uma arrecadação com recursos pedagógicos variados, que mobilizei para enriquecer a minha intervenção.

Quanto às estratégias utilizadas, atribuo particular relevância às Artes Visuais, à escrita criativa, à aprendizagem cooperativa e à avaliação formativa, cuja eficácia e adequação ao contexto emergem como objeto de reflexão. As Artes Visuais constituíram uma estratégia particularmente motivadora, enquanto área de interesse dos alunos e ponto de convergência com as demais áreas curriculares, encetando a interdisciplinaridade. Enquanto esta foi aplicada como meio de aproveitamento de uma potencialidade da turma, a escrita criativa foi utilizada para combater fragilidades, detetadas nomeadamente na ortografia e na sintaxe. Embora a duração do estágio não tenha permitido verificar a eficácia desta estratégia a longo prazo, a escrita criativa permitiu desenvolver aquelas competências de forma prazerosa, valorizando a imaginação e criatividade dos alunos, além da correção gramatical e da coerência textual (Caetano, 2010).

Por outro lado, a aprendizagem cooperativa surgiu simultaneamente como modo de aproveitar potencialidades e minguar fragilidades, uma vez que os alunos gostavam de trabalhar em grupo, mas apresentavam algumas lacunas a nível do relacionamento interpessoal. Nos momentos de trabalho cooperado, observei os alunos a discutir estratégias, a estabelecer acordos quanto ao modo de resolução da tarefa e a refletir em

conjunto. Apesar de ter sido necessário mediar as interações dos alunos em vários momentos, a aprendizagem cooperativa possibilitou o desenvolvimento de normas de convivência democrática, como a responsabilidade individual e coletiva, basilares ao princípio de interdependência positiva (Johnson & Johnson, 1989).

Quanto à avaliação formativa, identifiquei-a, no capítulo 6, como um dos aspetos mais fragilizados da minha prática pedagógica. Na PPII, considerei que deveria ter sido aplicada mais frequentemente, através de estratégias mais diversificadas, pelo que este se tornou um objetivo para a PPIII. Ao finalizar a intervenção pedagógica, creio que este objetivo foi concretizado de forma positiva, pois apliquei, pelo menos, uma TAF por dia ao longo da PPIII. Procurei diversificar as técnicas e instrumentos implementados, mas reconheço que a TAF mais utilizada foi a grelha de avaliação. Senti que esta estratégia era facilmente ajustável aos objetivos de cada atividade, permitindo-me uma avaliação imediata, objetiva e mais abrangente do que outras TAF implementadas. A reflexão sobre os dados recolhidos na avaliação formativa possibilitou a melhoria das minhas estratégias e atividades, de forma mais contextualizada do que nas práticas anteriores.

Apesar dos aspetos positivos acima referidos, a minha prática na PPIII também evidenciou aspetos a melhorar. Entre eles, realço a gestão de tempo, que, embora tenha melhorado ao longo do estágio, ainda precisa de aprimoramento. A planificação foi um pilar essencial, uma vez que me permitiu estruturar as atividades ao pormenor, prevendo o tempo necessário para cada etapa. No entanto, houve aspetos que influenciam a gestão do tempo pedagógico que nem sempre se refletiram nas planificações, tais como a motivação dos alunos, os obstáculos de compreensão emergentes e as diferenças nos ritmos de trabalho de cada aluno. Ao considerar estes fatores no momento de planificação, será possível estruturar atividades mais proveitosas, sem conferir um ritmo apressado ao processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Eis-me chegada à etapa final deste relatório, à linha que marca, simultaneamente, o princípio e o fim. Por um lado, o culminar de um percurso de formação académica iniciado na licenciatura, na qual ingressei com o entusiasmo de uma menina que queria ser educadora e professora. Por outro lado, a conclusão de dois anos de formação em contexto de mestrado, decisivos para a consolidação de uma identidade profissional docente, construída de forma mais consciente, crítica e fundamentada.

Naquele primeiro dia, ambicionava orientar um(a) grupo/turma em que as crianças gostassem de aprender, guiadas pela minha ação docente, para a qual ainda não detinha vocabulário para descrever, mas que visionava planificada de forma lúdica. Foi, contudo, ao longo do mestrado que esse ideal inicial ganhou densidade pedagógica, rigor científico e intencionalidade didática, permitindo-me compreender, problematizar e transformar as minhas práticas.

Ao longo desta etapa académica, aprendi progressivamente a concretizar as atividades que imaginava, conferindo-lhes o devido rigor científico e didático. Encantei-me com os princípios da aprendizagem pela descoberta, assentes na agência da criança, na liberdade que desejava ter vivido nos meus dias de escola. Partilho, mais do que nunca, a perspetiva de Alves (2004), “escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar” (p. 7). Hoje, sei como fomentar aprendizagens alicerçadas nestes pressupostos que me apaixonam, e não consigo deixar de reconhecer o percurso realizado com orgulho.

Cada prática pedagógica evidenciou que a afetividade que guiou a minha escolha de profissão era instintiva e se manifestava desde o primeiro “olá” às crianças/alunos. Não obstante a heterogeneidade dos contextos de intervenção, todos me provaram o que defendo convictamente desde que escolhi este percurso: que o afeto faz toda a diferença; não só na aprendizagem, mas também no bem-estar e desenvolvimento saudável das crianças. As palavras de Freire (2003) não deixam espaço para dúvidas: “Não há educação sem amor” (p. 15). Nenhum pilar me move tanto na educação como este.

É certo que o meu percurso académico, particularmente no que concerne ao mestrado, não foi isento de obstáculos, dúvidas ou inseguranças. Nas práticas pedagógicas, não foi fácil escolher as “melhores” estratégias, aquelas que potenciariam o máximo de competências em todas as crianças/alunos. Houve momentos de frustração

devido aos fatores externos que, inevitavelmente, pesam na balança de eficácia de uma estratégia, nomeadamente, as limitações temporais e espaciais face a conteúdos programáticos extensos e complexos, particularmente no 1.º CEB. Felizmente, nunca estive sozinha neste terreno acidentado.

Contei sempre com o apoio dos professores orientadores e das docentes cooperantes, cuja orientação e aconselhamento foram indispensáveis ao meu crescimento pessoal e profissional. Organizei e participei em atividades enriquecedoras com a comunidade educativa, que me relembram que esta fervilha de potencialidades pedagógicas, e que um docente nunca está sozinho com a tarefa de educar. Também contei com a minha resiliência e dedicação, que me fizeram continuar a questionar, a investigar, a refletir e a criar, sempre em prol das crianças/alunos, e de um sonho de infância que se recusou a minguar.

Agora que embarco na vida profissional, levo comigo a criança que sonhou, a adulta que se preparou e uma identidade docente que floresceu, na benesse e na adversidade. Independentemente do que o futuro trará, sei que não prescindirei de uma relação afetiva com as crianças/alunos, da interdisciplinaridade e da articulação harmoniosa entre os saberes, da aprendizagem ativa e autónoma, impulsionada pelos materiais manipuláveis. Nos dias em que a criatividade me faltar, haverá sempre uma história, mundos fantásticos que nos farão voar à descoberta. Haverá sempre tempo para cultivar a aprendizagem através do imaginário. Estou convicta de que terei sempre muito a aprender e espero que assim seja. Considero a procura de aprendizagem o mais elevado ato de sapiência. Sei, contudo, que terei sempre um farol a guiar esse percurso: o desejo profundo de construir a escola dos meus sonhos de infância, com a consciência para enfrentar os desafios do presente e a responsabilidade para transformar o futuro.

Referências Bibliográficas

- Abah, J., Chinaka, T. W., & Ogbiji, E. O. (2024). Effect of kinesthetic learning on students' interest and achievement in mathematics. *Mathematics Education Journal*, 8(2), 120-136.
- Abreu, L. M. (2014). A interdisciplinaridade: Teoria e prática. Em J. E. Franco, & C. Trindade, *Que Saber {es} para o Século XXI? História, Cultura e Ciência na Madeira* (pp. 47-59). Esfera do Caos Editores.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Em B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior/Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedago.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas. A Arte do Voo ou a busca da Alegria de Aprender*. Edições ASA.
- Amineh, R. A., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.
https://www.semanticscholar.org/paper/Review-of_Constructivism-and-Social-Constructivism-Amineh-Asl/38903f4a7255496f75124d639e14e9b810c17370

- Arvanitis, A., Barrable, A., & Touloumakos, A. K. (2024). The relationship between autonomy support and structure in early childhood nature-based settings: Practices and challenges. *Learning Environments Research*, 27(1), 101-119.
- Azevedo, F. (2014). *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*. (2.^a ed. revista) Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Azevedo, F. F. (2013). Literatura infantil e educação literária. Em A. Balça & M. d. N. Pires, *Literatura infantil e juvenil: formação de leitores* (pp. 51-57). Santillana.
- Azevedo, F. F. (2004). A literatura infantil e o problema da sua legitimação. Em C. M. Sousa & R. Patrício, *Largo Mundo Alumiado: Estudos em Homenagem a Vítor Aguiar e Silva* (pp. 317-323). Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. Em F. Azevedo, *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lidel.
- Barbosa, R. (2009). *A Importância da Expressão Plástica no Pré-Escolar. Estudo de caso no Jardim-de-Infância*. UNI-CV-Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Bastos, G. (2010). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*, 2(1), 13-21.
- Batista, S. (2012). *A relação escola-comunidade: políticas e práticas*. ESCXEL.

- Belo, P., Oliveira, R., Silva, R. (2021). Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. Em Brandenburg, C. & Pinto, F. *Revista PEMO*, 3(2). <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3880>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borém Lima, G. Â. (2007). Categorização como um processo cognitivo. *Ciências & cognição*, 11, 156-167.
- Branden, N. (1992). *The Power of Self Esteem*. Health Communications, Incorporated.
- Brazão, J. P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. Em J. M. Sousa, & C. N. Fino, *A Escola Sob Suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores. <http://hdl.handle.net/10400.13/844>
- Brito, P. S. (2024). O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL. *QUE TAL FAZERMOS NOSSO MELHOR?*, 6(1), 75.
- Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner* (Vol. I). Routledge.
- Caetano, R. (2010). *Criatividade e resolução de problemas - metodologia projectual*. ESC.
- Caglak, S. (2017). Does hands-on science practices make an impact on achievement in science? A meta-analysis. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 3(1), 69-87.
- Cairney, T. H. & Langbien, S. (1989). Building communities of readers and writers. *The Reading Teacher*, 42(8), 560-567.

- Caldeira, M. F. T. H. S. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [planeearavaliar.pdf](#)
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores*, 21-33.
- Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. U. Deusto/Ediciones Mensajero.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora / Lisboa Editora.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (2018). *Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer*. Edições Afrontamento.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Couto, J. M. (2003). Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral. Em F. F. Azevedo, R. Ramos, Í. S. Pereira, S. R. Silva, M. R. Rosa, & A. B. Almeida, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional (pp. 209-223). Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Cunha, C. S. (2022). *Teatro para e com bebés na creche: diálogos artístico-pedagógicos na cocriação e na receção da performance teatral participativa “Eu brinco”*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/78982>
- Cunha Silva, J. (2022). *Educação Para o Desenvolvimento Sustentável: Impactos do Programa Eco-Escolas na Conscientização Ambiental Numa Escola Portuguesa: Um Estudo de Caso* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/61954>
- Debus, E. S. (2003). A leitura literária na Educação Infantil: festaria de brincança. Em F. F. Azevedo, R. Ramos, Í. S. Pereira, S. R. Silva, M. R. Rosa, & A. B. Almeida, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional (pp. 225-244). Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Estrela, A., Ferreira, P., Loureiro, C., Sarreira, P. (2022). Organizadores gráficos: ferramentas essenciais no ensino e aprendizagem de matemática e de ciências

- físicas e naturais. Em Dias, A., Loureiro, C. *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, 145-178. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ferraz, I. P. R. (2024). “Ler para Crescer” – A literacia familiar e a aprendizagem da leitura e da escrita. Em *Proceedings-8th International Conference on Childhood and Adolescence (Org.)*. 109-117. [ATAS ICCA 2024](#).
- Ferraz, I., Pocinho, M., & Fernandes, T. (2018). *Prova de avaliação da consciência fonológica*. Universidade da Madeira. [PROVA I – SEGMENTAÇÃO LÉXICA](#)
- Ferraz, I. P. R. (2011). *Consciência fonológica: uma competência linguística fundamental na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico*. (Tese de Mestrado, Universidade da Madeira). [Consciência fonológica: uma competência linguística fundamental na transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico](#)
- Ferreira, M. (2021). Intencionalidade Educativa - Diferenciação, Planificação e Avaliação. Em A. D. Guerreiro, & Z. B. Torres, *Educomunicação Parento-Filial inclusiva: Ciência, Cultura e Cidadania* (pp. 62-75). Edições Universitárias Lusófonas.
- Figueiroa, A. (2012). *Orientações metodológicas: ensino experimental das ciências, 3.º ano*. Alfa. Porto Editora.
- Fonseca, J. (2013). A Investigação-Ação como abordagem ao currículo: Questões metodológicas e éticas. Em Sousa, F., Alonso, L. & Roldão M. d. C. (Orgs.) *Investigação para um Currículo Relevante* (73-86). Almedina.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.

- Forneiro, M. L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 49-70.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. (J. Chaves, Trad.) Instituto Piaget.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2003). *Educação e Mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013). *The Future of Employment*. Oxford Martin Programme on Technology and Employment.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Pensar a Educação.
- Galvão, I. (1996). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Vozes.
- Gaspar, A. F. S. (2016). *Explorar o grafismo e a matéria expressiva da criança através de processos criados por artistas modernistas e contemporâneos* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus).
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. d. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Giddens, A. (1989). *A Constituição da Sociedade*. Martins Fontes.
- Gonçalves, E. (1976). *A Pintura das Crianças e nós*. Porto Editora.

- Gouveia, F., & Pereira, G. (2023). Escola e Comunidade: uma parceria essencial a uma educação de qualidade. Em L. Rodrigues, & J. M. Sousa, *Educação e Desenvolvimento Comunitário* (pp. 255-270). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).
- Hillman, J. (1995). *Discovering children literature*. Prentice-Hall.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). Censos 2021, Indicadores. [Censos 2021](#)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperative learning: What special education teachers need to know. *The Pointer*, 33(2), 5-11.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a ed.). Editorial Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Leite, S. A. da S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em psicologia*, 20(2), 355-368.
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. Em H. V. Caetano & M. G. Santos (Orgs.), *Cadernos Didáticos de Ciências – Volume 1*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário (DES), 77-96.

Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 5-10.

Libânio, S. F. (2019). *"Sentir e crescer" com o espaço exterior: contextos de aprendizagens na Educação Pré-escolar e no 1º CEB*. Instituto Politécnico de Santarém. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2447>

Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Manuscrito.

Lopes, C. (2017). *Trabalho Colaborativo entre Professores*. Universidade católica Portuguesa-Faculdade de Ciências da Educação.

Lopes, P. C. (2016). *Aprender Matemática com Recurso a Tecnologias: Robots na sala de aula*. (Tese de Doutoramento). Universidade da Madeira.

Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa - 2.ª edição atualizada e aumentada*. PACTOR.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor Faz a Diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. LIDEL - edições técnicas.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. LIDEL - edições técnicas.

Lourenço, P. & Afonso, A. S. (2012). Promover o questionamento durante as visitas de estudo a centros interactivos de Ciência: O que dizem os monitores experientes? *Alexandria*, 5(3), 3-23.

Lowenfeld, V. (1977). *A Criança e a sua Arte*. Editora Mestre Jou.

- Mancelos, J. (2009). *Introdução à Escrita Criativa*. Edições Colibri.
- Marques, E. R. (2021). A importância do lúdico na aprendizagem da criança. Em *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(11), 648-657.
<https://doi.org/10.51891/rease.v7i11.3096>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#)
- Martins, I., Veiga M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *EXPLORANDO...: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E ENSINO EXPERIMENTAL*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular 2007. [Explorando Educação em Ciências e Ensino Experimental](#)
- Mateus, C. (2016). *Programa de Estimulação em Neuroeducação – Nível I e II*. Psicosoma.
- Matos, J. C. (2006). Cartaz didático. ESE de Paula Frassinetti.
- Matos, J. M. & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- McKernan, J. (1998). Historical perspectives. Em L. Patterson, C.M. Santa, K.G. Short e K. Smith (eds.), *Teachers are researchers: Reflection and action* (pp. 12-17). International Reading Association.
- Mendes, G. (2015). Educação de infância: o que fica do que resta. *A escola restante*, 114-123.

- Mesquita, A. (2013). O conto de fadas de tradição popular. Em M. d. Sardinha, & F. Azevedo, *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária* (pp. 167-184). Opera Omnia.
- Mesquita-Pires, C. (2011). Desenvolvimento Profissional de Professores: uma Conceção Para Além do Conceito de Formação. Em Reis, C. S. & Neves, F. S. (Org.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – IV Volume* (pp. 165-170). Instituto Politécnico da Guarda.
- Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e visitas de estudo. Em A. D. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em Educação* (pp. 173-196). Porto Editora.
- Montessori, M. (2023). *O Método Montessori* (1.^a ed.). Alma dos Livros.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (2.^a ed.). Papirus.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., . . . Macedo, E. (2025). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Editorial Presença.
- Nacarato, A. M. (2005). Eu trabalho primeiro no concreto. *Revista de Educação Matemática*, 9(9-10), 1-6.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo* (1.^a ed.). Contraponto.
- Nóvoa, A. (2021). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, 463-490.

- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. *PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. Pesquisa em Educação—possibilidades investigativas da pesquisa-ação. Loyola, 2, 27-39.*
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Sousa, J. (2016). Lei de Bases do Sistema Educativo: do passado a um futuro olhar curricular. *Revista Elo, 23. 89-98.*
- Pacheco, M. J. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem*. Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto Editora.
- Pais, J. M. (2019). Jovens, Rumos Societais e Desafios Educacionais. Em A. J. Afonso, & J. A. Palhares, *Entre a escola e a vida - A condição de jovem para além do ofício de aluno* (pp. 15-30). Fundação Manuel Leão.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora.
- Pimm, D. (1995). *Symbols and meanings in school mathematics*. Routledge.
- Pires, M. C. (1995). A utilização de materiais na aprendizagem matemática. Em APM (ed.), *Actas do ProfMat 94* (pp. 289-295). APM.
- Politimou, N., Dalla Bella, S., Farrugia, N. & Franco, F. (2019). Born to Speak and Sing: Musical Predictors of Language Development in Pre-schoolers. *Front. Psychol, 10*(948). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00948>

- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio D'Água Editores
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência* (2.^a ed.). Texto Editora.
- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática no 1.º Ciclo*. Universidade Aberta.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Quigley, M. T. (2021). Concrete Materials in Primary Classrooms: Teachers' Beliefs and Practices about How and Why They Are Used. *Mathematics Teacher Education and Development*, 23(2), 59-78.
- Ribeiro, A. C., & Oliveira, A. P. (2002). *Como abordar... O Conto Tradicional*. Areal Editores.
- Rodrigues, W. (2018). Educação situacional: ensinar a partir de situações reais. *Revista Magistro*, 2(18), 25-37.
- Roldão, M. d. C. (2018). Pressupostos Conceituais da Articulação Curricular. Em J. M. Alves, & M. d. Roldão, *Articulação Curricular. O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 11-16). Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. d. C. (2004). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M. d. C. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro.

- Roldão, M. d. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário – para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. Em A. Nóvoa, *Profissão Professor* (I. L. Mendes, R. Correia, & L. S. Gil, Trans., pp. 63-92). Porto Editora.
- Saltini, C. J. (2022). *Afetividade e Inteligência*. Wak Editora.
- Sarnoski, E. A. (2014). Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista de Educação do IDEAU*, 9(20), 1-12. https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/059cdd781d7db95c3b6a1a849829e47a223_1.pdf
- Serrazina, M. L. (1991). Aprendizagem da Matemática: a importância da utilização de Materiais. *Noesis*, 21, 37-39.
- Silva, J. B. (2020). A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma análise das condições necessárias. Em *Research, Society and Development*, 9(4). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2803>.
- Silva, R. M. (2003). O texto literário e a formação do leitor. Em F. F. Azevedo, R. Ramos, Í. S. Pereira, S. R. Silva, M. R. Rosa, & A. B. Almeida, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional (pp. 285-296). Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.

- Silva, S. V. D., & Figueiredo, F. J. Q. D. (2006). Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 6, 113-141.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, H. S., Moreira, S., & Lopes, J. P. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Pactor.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Edições Asa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [42-08-Capa](#)
- Smole, K. C. (1996). *A matemática na educação infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Artes Médicas.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas. *Música e Artes Plásticas*, (3). Instituto Piaget.

- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
- Thiesen, J. d. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-554. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n39/v13n39a10.pdf>
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, Flexibilidade e Gestão Curricular: Relatos de práticas*. Leya.
- Trivette, C. M., Simkus, A., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2012). Repeated book reading and preschoolers' early literacy development. *Center for Early Literacy Learning*, 5(5), 1-13.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.) Comissão Nacional da UNESCO.
- Usakli, H. (2018). Drama Based Social Emotional Learning. *Global Research in Higher Education*, 1(1), 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582409.pdf>
- Vale, I. (2002). *Materiais manipuláveis*. Edição do Laboratório de Educação Matemática
- Vasconcelos, C., Almeida, A., Torres, J & Costa, J. (2015). Património histórico, cultural e geológico da cidade do Porto como recurso educativo. Em L. S. Almeida, A. M. Araújo, J. F. Cruz, J. C. Morais & M. R. Simões (Orgs.), *Atas do 2º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 642-658). Edições ISPGaya.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Instituto Piaget

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (2.^a ed.). (A. M. Vilar, Trad.) Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. (A. M. Vilar, Trad.) Edições ASA.

Referências Normativas

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (2020). Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I de 2020-07-29.
<https://files.dre.pt/1s/2020/07/14600/0000600030.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho (2018). Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 28 de julho (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf> 2018-07-06

Decreto-Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto (2015). Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro, permitindo aos municípios a constituição de parcerias para a concretização das Atividades de Enriquecimento Curricular. Diário da República, n.º 164/2015, Série I de [dl_169_2015.pdf](#)

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e

dos ensinos básico e secundário. Diário da República, N.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/1372012-178527>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (2001). Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (2001). Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio (1998). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Diário da República n.º 102/1998, 1.º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04. <https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/1s/1998/05/102a01.pdf>

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro (2014). Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade. Diário da República n.º 240/2014, Série I de [Decreto-Lei n.º 176/2014 | DR](#)

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho (2021). Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Diário da República n.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II de 2021-07-06.

<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho (2018). Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19.

<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (2017). Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho (2017). Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho (2016). Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2016/07/137000000/2210722107.pdf>

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Criou o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC) com o objetivo de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania. Diário da República, n.º 95, II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Lei n.º 22/2025, de 4 de março (2025). Estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 3 anos de idade, alterando a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 44/2025, Série I de 2025-03-04. [Lei n.º 22/2025 | DR](#)

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro (2019). Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2019/09/17600/0001200035.pdf>

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (2009). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27. [Consolidação Lei n.º 85 2009 - Diário da República n.º 166 2009, Série I de 2009-08-27.pdf](#)

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (1997). Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto (2025). Aprova a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, enquanto referencial da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Diário da República n.º 166/2025, Série I de [DR125-001-00008-119478106-166_127_2025.pdf](#)