

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Luísa Martins Nunes

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Luísa Martins Nunes

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

ORIENTAÇÃO

Guida Reis Rodrigues Mendes

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

Ana Luísa Martins Nunes

Orientação: Guida Reis Rodrigues Mendes

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire, 2000, p. 31)

Agradecimentos

A entrada na Universidade foi o início de uma etapa para a concretização do sonho da prática docente, desde pequena. Concluo o meu percurso académico com um sentimento de felicidade e orgulho por tudo o que consegui alcançar nestes cinco anos repletos de desafios, experiências e aprendizagens. Este é também um momento de gratidão a todos os que estiveram a meu lado e que contribuíram para o sucesso desta etapa.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, à minha mãe e ao meu pai, que sempre estiveram a meu lado, respeitaram as minhas escolhas, incentivaram-me desde pequena a seguir o meu sonho, ajudaram-me a ultrapassar obstáculos e nunca deixaram de acreditar em mim. Gostaria de agradecer a cada um em particular, à minha mãe pelo seu difícil papel de pai e mãe em simultâneo, e ao meu pai, que embora não pudesse estar sempre presente fisicamente, sempre me apoiou e fez sacrifícios para que eu pudesse chegar até aqui. De coração, obrigada por tudo!

Quero também agradecer às minhas madrinhas, que estiveram presentes em todos os momentos, principalmente nos mais complicados.

Agradecer em especial aos meus avós e ao meu tio por estarem sempre comigo, mesmo que não fisicamente.

Expresso, ainda, a minha gratidão a todos os meus amigos, aos mais antigos pelo apoio no ingresso neste curso e pelo incentivo em continuar e concretizar o meu sonho. Não esqueço os amigos que conheci nestes cinco anos e que levo para a vida, por todos os momentos partilhados, as conversas, as brincadeiras e as risadas, o apoio e a partilha, tornando estes anos mais leves e especiais.

Um agradecimento especial à minha Orientadora Científica, Professora Guida Mendes, que teve um papel importante, mostrando disponibilidade, compreensão e apoio na redação deste relatório. Muito obrigada!

Agradeço também a todos os Professores e Orientadores de estágio que contribuíram para a minha aprendizagem e crescimento tanto a nível pessoal como a nível profissional, permitindo a aquisição de conhecimentos e competências fulcrais para exercer a minha futura prática docente.

Aos estabelecimentos de educação e ensino onde realizei as minhas Práticas Pedagógicas, bem como à Educadora e às Professoras Cooperantes, por me terem acolhido com simpatia e confiança e pela aprendizagem que me proporcionaram.

IV

Às crianças, com quem tive oportunidade de estagiar, pelos sorrisos, abraços e compreensão, que tornaram os momentos vividos mais ricos e todo este processo mais fácil. Agradeço-lhes também por terem partilhado a sua sabedoria e me permitirem aprender com elas. Na verdade, “Não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 13).

A todos vós, por tudo, muito obrigada!

Resumo

Reconhecendo a importância da reflexão na prática docente, o presente relatório apresenta uma descrição e reflexão sobre o processo de aquisição de conhecimentos e competências no desenvolvimento de práticas pedagógicas, para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As Práticas Pedagógicas foram realizadas em diferentes contextos, nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente, em turmas de 1.º e 4.º ano de escolaridade. Neste sentido, o documento encontra-se estruturado em duas partes, sendo a primeira relativa aos pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam as Práticas Pedagógicas, presentes na segunda parte. Tendo em conta a organização do sistema educativo português, os documentos orientadores da prática docente e o perfil do docente relativos à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram privilegiadas estratégias pedagógicas baseadas no construtivismo, dando à/ao criança/aluno um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, para que num trabalho de cooperação entre o docente e os aprendizes, fossem construídas aprendizagens significativas. Assim sendo, recorreu-se à metodologia de projeto, à metodologia de investigação-ação, à aprendizagem cooperativa, a situações de jogo e aos materiais didáticos para a promoção de aprendizagens. Em todas as Práticas Pedagógicas realizou-se um projeto com a comunidade, visando uma aprendizagem integrada de saberes, quer a nível curricular, quer a nível social. Considerando a importância de práticas educativas centradas nos aprendizes, o conhecimento das suas características, a avaliação formativa e a reflexão foram grandes auxiliares para colmatar necessidades educativas e para a planificação de momentos de aprendizagem significativos e contextualizados. Por conseguinte, este relatório é uma partilha de experiências obtidas nas Práticas Pedagógicas com o objetivo de proporcionar momentos de aprendizagem contextualizados, significativos e enriquecedores às/aos crianças/alunos. Estas experiências constituem aprendizagens para a futura prática docente.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Práticas Pedagógicas, Aprendizagem Significativa, Processo de Ensino e Aprendizagem, Docente Reflexivo

Abstract

Recognizing the importance of reflection in teaching practice, this report presents a description and reflection on the process of acquiring knowledge and skills in the development of pedagogical practices, to obtain a master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The Pedagogical Practices were carried out in different contexts, especially in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education, more specifically, in 1st and 4th grade classes. In this sense, the document is structured in two parts, the first being related to the theoretical and methodological assumptions that support the Pedagogical Practices, present in the second part. Considering the organization of the Portuguese educational system, the guiding documents for teaching practice and the teacher's profile related to Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, pedagogical strategies based on constructivism were privileged, giving the child/student/ an active role in the teaching and learning process, so that in a cooperative work between the teacher and the learners, significant learning could be constructed. Therefore, project methodology, action research methodology, cooperative learning, game situations and didactic materials were used to promote learning. In all Pedagogical Practices, a project was carried out with the community, aiming at an integrated learning of knowledge, both at the curricular and social levels. Considering the importance of educational practices centered on learners, knowledge of their characteristics, formative assessment and reflection were great aids to meet educational needs and for the planning meaningful and contextualized learning moments. Therefore, this report is a sharing of experiences obtained in Pedagogical Practices with the aim of providing contextualized, meaningful and enriching learning moments to children/students. These experiences constitute learning for future teaching practice.

Keywords: Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education, Pedagogical Practices, Meaningful Learning, Teaching and Learning Process, Reflective Teacher

Sumário

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Índice de Figuras	XIII
Índice de Tabelas	XV
Índice de Gráficos	XV
Índice de Conteúdo do CD-ROM	XVII
Índice de Siglas	XIX
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo 1 – O Sistema Educativo em Portugal	5
1.1. Lei Bases do Sistema Educativo.....	5
1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	7
1.3. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
1.3.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	10
1.3.2. Matriz Curricular-Base.....	12
1.3.3. Aprendizagens Essenciais.....	14
1.3.4. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.....	14
Capítulo 2 – O Docente como Promotor de Aprendizagens	16
2.1. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
2.2. A Planificação.....	19
2.3. A Avaliação Formativa.....	21
Capítulo 3 – Estratégias de Ação na Prática Pedagógica	24
3.1. Metodologia de Projeto.....	24
3.2. Abordagem Construtivista.....	25
3.2.1. Aprendizagem Significativa e Conhecimento Prévio.....	27
3.2.2. Aprendizagem Cooperativa.....	29
3.2.3. Os Materiais Didáticos.....	31
Capítulo 4 – Metodologia de Investigação-Ação	33
4.1. Investigação-Ação.....	33
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	35

4.2.1. <i>Observação Participante</i>	36
4.2.2. <i>Diários de Bordo</i>	36
4.2.3. <i>Registos Fotográficos</i>	37
4.2.4. <i>Entrevistas/Conversas Informais</i>	37
4.2.5. <i>Artefactos das Crianças</i>	38
4.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados.....	38
PARTE II – AÇÃO PEDAGÓGICA	41
Capítulo 5 – Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar	43
5.1. Caraterização do Meio	43
5.2. Caraterização da Instituição Educativa	44
5.3. Projeto Educativo.....	44
5.4. Caraterização da Sala.....	46
5.5 Caraterização do Grupo	48
5.6. A Rotina Educativa Diária	48
5.7. Projeto de Investigação-Ação	49
5.7.1. <i>Questão de Investigação-Ação</i>	51
5.7.2. <i>Estratégias de Ação Pedagógica</i>	51
5.7.3. <i>Avaliação do Projeto de Investigação-Ação</i>	55
5.8. Momentos de Aprendizagem	56
5.8.1. <i>O Outono</i>	56
5.8.2. <i>O Nosso Corpo</i>	60
5.9. Projeto com a Comunidade.....	72
5.10. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I.....	76
Capítulo 6 – Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico no 1.º Ano de Escolaridade	80
6.1. Caraterização da Sala.....	80
6.2. Organização do Tempo Pedagógico.....	82
6.3. Caraterização da Turma	83
6.4. Momentos de Aprendizagem	85
6.4.1. <i>A Flutuabilidade dos Materiais</i>	85
6.4.2. <i>Números até 100</i>	88
6.4.3. <i>Algo novo</i>	92
6.5. Projeto com a Comunidade.....	95
6.6. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II.....	101

Capítulo 7 – Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico no 4.º Ano de Escolaridade	103
7.1. Caraterização do Meio	103
7.2. Caraterização da Instituição de Educação e Ensino.....	103
7.3. Projeto Educativo.....	104
7.4. Caraterização da Sala.....	104
7.5. Organização do Tempo Pedagógico.....	106
7.6. Caraterização da Turma	107
7.7. Momentos de Aprendizagem	108
7.7.1. <i>Diferenças culturais</i>	108
7.7.2. <i>Construindo quadriláteros</i>	112
7.7.3. <i>Robôs geométricos</i>	117
7.8. Projeto com a Comunidade.....	119
7.9. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III	124
Reflexão Final.....	127
Referências.....	129
Referências Normativas.....	136

Índice de Figuras

Figura 1: <i>Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	8
Figura 2: <i>Esquema concetual do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>	11
Figura 3: <i>Esquema concetual: Áreas de Competências</i>	12
Figura 4: <i>Matriz Curricular-Base do ICEB</i>	13
Figura 5: <i>Avaliação Formativa</i>	22
Figura 6: <i>Fases da Investigação-Ação</i>	34
Figura 7: <i>Planta da sala de Educação de Infância onde foi realizado o estágio</i>	46
Figura 8: <i>Diferentes áreas da sala de EPE</i>	47
Figura 9: <i>Atividade de contorno e preenchimento de uma das mãos</i>	53
Figura 10: <i>Montagem dos puzzles</i>	54
Figura 11: <i>Dramatização da história “Uma prenda de Natal”</i>	55
Figura 12: <i>Pintura de folhas de plátano com os dedos das mãos</i>	57
Figura 13: <i>Árvore no outono com folhas pintadas pelas crianças</i>	58
Figura 14: <i>Carimbos com frutos</i>	59
Figura 15: <i>Pintura do contorno do corpo de uma criança</i>	62
Figura 16: <i>Molde da figura humana com plasticina</i>	62
Figura 17: <i>Desenho de uma criança do esqueleto humano</i>	64
Figura 18: <i>Montagem do esqueleto no contorno do corpo humano</i>	64
Figura 19: <i>Construções de “pulmões” pelas crianças</i>	65
Figura 20: <i>Contorno do corpo humano com os pulmões realizados pelas crianças</i>	66
Figura 21: <i>“Joaquim” com o coração e as costelas</i>	67
Figura 22: <i>Exploração do modelo do corpo humano e os seus órgãos</i>	68
Figura 23: <i>Exploração do modelo do corpo humano e os seus órgãos</i>	68
Figura 24: <i>Cartazes sobre os pulmões, o coração e o esqueleto humano</i>	68
Figura 25: <i>“Joaquim” com olhos, boca e nariz</i>	69
Figura 26: <i>Pictograma sobre os cinco sentidos</i>	70
Figura 27: <i>Apresentação dos desenhos da figura humana no início e no final do projeto</i>	71
Figura 28: <i>Jogos dos sacos vivos, dos andarilhos e da corda bamba</i>	74
Figura 29: <i>Jogos dos sacos vivos, dos andarilhos e da corda bamba</i>	74
Figura 30: <i>Jogos dos sacos vivos, dos andarilhos e da corda bamba</i>	74
Figura 31: <i>Apresentação do seu trabalho aos colegas</i>	75

Figura 32: <i>Planta da sala de aula do 1.º ano de escolaridade</i>	81
Figura 33: <i>Sala de aula do 1.º ano de escolaridade</i>	81
Figura 34: <i>Tabela de registo das hipóteses sobre a experiência</i>	86
Figura 35: <i>Atividade experimental da flutuabilidade dos materiais na água</i>	87
Figura 36: <i>Quantos-queres preenchido por um aluno</i>	89
Figura 37: <i>Quantos-queres construído por um aluno</i>	90
Figura 38: <i>Atividade rotação por estações</i>	91
Figura 39: <i>Grafia das letras k, w e y com plasticina</i>	93
Figura 40: <i>Construção dos puzzles pelos alunos</i>	94
Figura 41: <i>Atividades sobre o livro “O Monstro das Cores”</i>	98
Figura 42: <i>Exploração dos livros e de fantoches da biblioteca</i>	99
Figura 43: <i>Exploração dos livros e de fantoches da biblioteca</i>	99
Figura 44: <i>Medição da altura dos alunos</i>	99
Figura 45: <i>Planta da sala de aula do 4.º ano de escolaridade</i>	105
Figura 46: <i>Sala de aula do 4.º ano de escolaridade</i>	106
Figura 47: <i>Avaliação de um aluno dos trabalhos realizados</i>	110
Figura 48: <i>Cartaz sobre a diversidade cultural</i>	111
Figura 49: <i>TAF - O que os alunos aprenderam?</i>	112
Figura 50: <i>Construção de quadriláteros com materiais manipuláveis</i>	113
Figura 51: <i>Bilhete à entrada e bilhete à saída</i>	114
Figura 52: <i>Construção com quadriláteros no Geoplano</i>	115
Figura 53: <i>Quadrilátero construído no Geoboard por um grupo</i>	116
Figura 54: <i>Resultados do jogo Plickers</i>	117
Figura 55: <i>Robôs criados no “Mathigon”</i>	118
Figura 56: <i>Texto descritivo de um aluno</i>	119
Figura 57: <i>Utilização do microscópio e da lupa binocular pelos alunos</i>	121
Figura 58: <i>Plantação de alface, milho e feijão</i>	122
Figura 59: <i>Experiência para observação das cores dos pigmentos de uma folha</i>	122
Figura 60: <i>Parte do friso com as produções dos alunos</i>	123

Índice de Tabelas

Tabela 1: <i>Rotina diária da sala de Educação de Infância</i>	49
Tabela 2: <i>Cronograma do projeto de investigação-ação</i>	50
Tabela 3: <i>Horário Curricular da Turma do 1.º Ano</i>	82
Tabela 4: <i>Cronograma das atividades desenvolvidas na biblioteca</i>	96
Tabela 5: <i>Horário curricular da turma do 4.º ano</i>	106
Tabela 6: <i>Cronograma de saída da escola para visita ao Funlab – Centro de Ciências Experimentais</i>	120

Índice de Gráficos

Gráfico 1: <i>Grupo de crianças da sala de Educação de Infância</i>	48
Gráfico 2: <i>Género dos alunos da turma do 1.º ano de escolaridade</i>	83
Gráfico 3: <i>Idades dos alunos da turma do 1.º ano de escolaridade</i>	84
Gráfico 4: <i>Género dos alunos da turma do 4.º ano de escolaridade</i>	107
Gráfico 5: <i>Idades dos alunos da turma do 4.º ano de escolaridade</i>	107

Índice de Conteúdo do *CD-ROM*

Pasta A – Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em formato *Word*

Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I – Educação Pré-Escolar

Apêndice 1: Roteiros Semanais

Apêndice 2: Diários Reflexivos

Apêndice 3: Autorização para recolha de imagens

Apêndice 4: Quadro “O Nosso Corpo” no início do projeto

Apêndice 5: Quadro “O Nosso Corpo” no final do projeto

Apêndice 6: Cartaz “De Mãos Dadas com os Valores”

Apêndice 7: Informação sobre o projeto “De Mãos Dadas com os Valores” para os Encarregados de Educação

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

Apêndice 8: Planificações

Apêndice 9: Diários de Bordo

Apêndice 10: Protocolo Experimental “Todos os objetos flutuam na água?”

Apêndice 11: Grelha de avaliação das respostas dadas pelos alunos no quantos-queres

Apêndice 12: Autorização para saída à Biblioteca de Machico

Apêndice 13: Grelha de observação das aprendizagens desenvolvidas na biblioteca

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

Apêndice 14: Planificações

Apêndice 15: Diários de Bordo

Apêndice 16: *Powerpoints* construídos pelos alunos

Apêndice 17: Grelha de avaliação da escrita de um texto descritivo

Apêndice 18: Grelha de avaliação do registo da visita ao Funlab

Índice de Siglas

- 1CEB:** 1.º Ciclo do Ensino Básico
- AE:** Aprendizagens Essenciais
- AEC:** Atividades de Enriquecimento Curricular
- CAA:** Centro de Apoio à Aprendizagem
- CAO:** Centro de Atividades Ocupacionais
- ENEC:** Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- EPE:** Educação Pré-Escolar
- I-A:** Investigação-Ação
- IQ:** Investigação Qualitativa
- JI:** Jardim de Infância
- LBSE:** Lei de Bases do Sistema Educativo
- MSAI:** Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
- NEE:** Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE:** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PAA:** Plano Anual de Atividades
- PASEO:** Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEE:** Projeto Educativo de Escola
- PP I:** Prática Pedagógica I
- PP II:** Prática Pedagógica II
- PP III:** Prática Pedagógica III
- TAF:** Técnicas de Avaliação Formativa
- ZDP:** Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

Este relatório de estágio é resultado do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira, e tem como objetivo a obtenção do grau de mestre. Neste, descrevo reflexivamente os diversos momentos vivenciados nas Práticas Pedagógicas I, II, III, bem como a interligação da prática com os pressupostos teóricos e metodológicos que a subjazem.

O relatório encontra-se estruturado em duas partes distintas: Parte I relativa ao Enquadramento Teórico e Metodológico que fundamenta a Parte II, a qual corresponde à ação pedagógica desenvolvidas nas Práticas Pedagógicas.

Neste sentido, a Parte I encontra-se dividida em quatro capítulos: Capítulo 1 – O Sistema Educativo em Portugal; Capítulo 2 – O Docente como Promotor de Aprendizagens; Capítulo 3 – Estratégias de Ação na Prática Pedagógica e Capítulo 4 – Metodologia de Investigação-Ação. No capítulo 1 é abordada a forma como o sistema educativo português está organizado, apresentando os principais documentos orientadores da ação pedagógica do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). O capítulo 2 incide sobre a prática docente e os perfis do educador de infância e do professor do 1CEB enquanto profissionais reflexivos e promotores de aprendizagens significativas, assim como a importância da planificação e da avaliação na sua ação educativa. No capítulo 3 apresento as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas nas minhas Práticas Pedagógicas e que tiveram por base o construtivismo. Já o capítulo 4 é dedicado à Metodologia de Investigação-Ação, desenvolvida na Prática Pedagógica I (PP I), descrevendo o contexto da questão de investigação-ação, as técnicas, instrumentos de recolha de dados e métodos de análise e tratamento de dados utilizados.

No que concerne à Parte II, relativa à ação pedagógica, esta apresenta três capítulos, cada um referente a cada Prática Pedagógica. Assim sendo, o Capítulo 5 diz respeito à PP I desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), o Capítulo 6 à Prática Pedagógica II (PP II) realizada no 1CEB e na mesma instituição educativa que a PP I e, o Capítulo 7 à Prática Pedagógica III (PP III) também desenvolvida no 1CEB. Em todos estes capítulos apresento aspetos relevantes sobre o meio envolvente à instituição educativa, a própria instituição educativa, como o seu Projeto Educativo de Escola (PEE), a sala onde foram realizadas as Práticas Pedagógicas e o grupo de crianças/alunos com o qual desenvolvi a minha ação pedagógica. Ainda apresento diversos momentos de aprendizagem, para além dos projetos com a comunidade desenvolvidos em cada uma das referidas Práticas Pedagógicas. Termina

cada um destes capítulos com uma reflexão sobre a minha experiência pedagógica nos diferentes contextos.

Por último, termino o relatório deste Mestrado com uma reflexão final sobre o meu percurso de aprendizagem, resultante dos cinco anos de formação académica e das Práticas Pedagógicas realizadas em diferentes contextos de educação/ensino e sobre a docência, a minha futura profissão.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1 – O Sistema Educativo em Portugal

1.1. Lei Bases do Sistema Educativo

Durante o século XX, em Portugal, ocorreram diversas mudanças a diversos níveis, nomeadamente político e, concomitantemente, educacional. A Revolução de 1974 e consequente instauração da democracia, como referem Formosinho e Machado (2008), foi uma alavanca para a reforma do sistema educativo português, surgindo para tal, o Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com a estipulação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Em vigor até à atualidade como base do sistema educativo português, a LBSE veio garantir o direito à educação por todos os cidadãos portugueses de forma gratuita, com a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. Tendo isto em conta, o sistema educativo português pretende contribuir para o desenvolvimento integral dos aprendizes com o objetivo de formação de cidadãos, livres, responsáveis, autónomos, críticos, criativos e participativos no seu meio social (Decreto-Lei, n.º 46/86, de 14 de outubro).

Na referida Lei estipula-se a organização do sistema de educação e ensino português, englobando diversos aspetos, a saber: diferentes níveis de educação/ensino, EPE, Educação Escolar (ensino básico, secundário e superior) e Educação Extra-Escolar; objetivos referentes a cada nível de educação/ensino; recursos humanos (formação de educadores/professores); recursos materiais; apoios e complementos educativos para a inclusão e o sucesso de todos os aprendizes; modalidades especiais de educação escolar (educação especial, ensino recorrente, ensino à distância); administração educacional; desenvolvimento e avaliação do sistema educativo e o direito de criação de estabelecimentos de ensino particulares. Tendo isto em conta, realço a EPE e a Educação Escolar, nomeadamente o 1CEB.

A EPE, como previsto no Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, é de frequência facultativa e destinada a crianças com idades entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Ainda, pelo seu caráter facultativo e formativo, “é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3069).

Relativamente à Educação Escolar, esta inclui os níveis de ensino básico, secundário e superior, assim como modalidades especiais e atividades de enriquecimento curricular (AEC). Especificamente o Ensino Básico, a LBSE, estipula-o como obrigatório, universal e gratuito, com o ingresso de crianças entre os cinco e os seis anos de idade completos até de 31 de dezembro, estando dividido em 3 Ciclos num total de 9 anos de escolaridade: 1CEB com 4

anos de escolaridade; 2.º Ciclo do Ensino Básico com 2 anos de escolaridade e o 3.º Ciclo do Ensino Básico com 3 anos de escolaridade. Estes ciclos têm uma sequência progressiva e cada um complementa e aprofunda o ciclo anterior. No que se refere ao 1CEB, este dispõe de um professor único responsável pelo ensino, sendo coadjuvado em áreas especializadas.

Desde a sua implementação até os dias atuais, a LBSE tem sofrido atualizações, de modo a garantir a qualidade do ensino. Entre estas: o alargamento da escolaridade obrigatória até o 12.º ano ou até o momento em que o aluno perfaça 18 anos, com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto; a estipulação da Lei-Quadro da EPE, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, define os princípios e as normas que regem este nível educativo; a aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) no Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho; os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário e da avaliação dos conhecimentos a adquirir bem como as capacidades a desenvolver, no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que consta no Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio; o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho; o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho com os princípios e normas para a inclusão de todos os alunos, atualizado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e também o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (p. 2929), como também a autonomia e flexibilidade curricular. Refira-se por fim, a adaptação dos Decretos-Lei n.º 54,55/2018, de 6 de julho, à Região Autónoma da Madeira, no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho.

Antes de apresentar os principais documentos orientadores da EPE e do 1CEB, importa definir currículo, como um alicerce do sistema educativo. O conceito de currículo é compreendido por Roldão (1999) como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.24). A autora refere a característica variável do currículo, ou seja, este evoluiu ao longo do tempo e consoante o contexto, sendo adaptado conforme os objetivos políticos e sociais do período da história, tal como aconteceu em Portugal na passagem para o regime democrático. Já Ribeiro (1992) perspetiva “o currículo como o conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos” (p.1). Normativamente, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, define o currículo como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (p. 3477).

A nível da operacionalização do currículo, isto é, da sua concretização na escola, este está estruturado nos programas das diferentes componentes curriculares que, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o docente tem em conta na seleção de estratégias pedagógicas e atividades para que os aprendizes adquiram e desenvolvam os conhecimentos e as capacidades adequadas a cada nível de ensino. Roldão (1999) afirma que os docentes tomam decisões sobre os conteúdos a ser explorados, tendo em conta para quem, quando, como (com que materiais e estratégias) e de que forma serão avaliados.

Para além deste, Kelly (1981) menciona o currículo oculto, definindo-o como as atitudes, os valores, as normas e os comportamentos que os alunos adquirem ou desenvolvem através das práticas educativas planeadas pelo docente, como também das interações com os docentes e os próprios colegas.

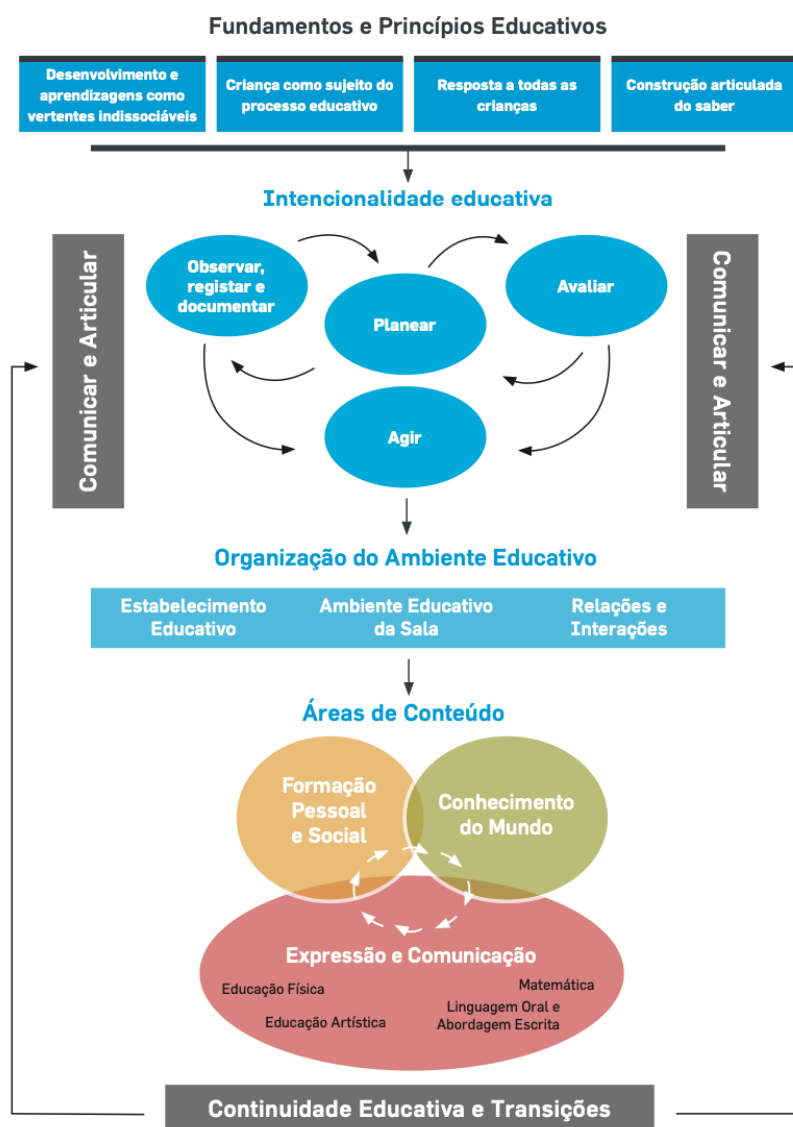
Posto isto, o currículo a nível nacional é definido em documentos referenciais curriculares, que são guias da prática educativa de todos os docentes. São estes as OCEPE, o PASEO, as Aprendizagens Essenciais (AE) e a ENEC.

1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A EPE, de acordo com Cardona et al. (2021), apresenta um contexto curricular aberto, ou seja, um currículo flexível que permite ao docente adaptar a sua prática às características de cada criança e do grupo. Embora seja de carácter facultativo, é uma etapa fundamental para o processo de formação da criança, com o objetivo principal do seu desenvolvimento integral “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).

Nesta linha de ideias, o Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, atualiza as OCEPE de 1997, como documento orientador da equipa educativa, que tem por base os objetivos pedagógicos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Nesta ordem de ideias, as OCEPE “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo” (Silva et al., 2016, p. 13) devidamente contextualizado, tendo por base as características sociais, individuais e familiares das crianças, bem como o processo de aprendizagem de cada uma e de todas as crianças do grupo.

Numa análise às OCEPE, é possível verificar que este documento está estruturado em três secções principais: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições, como apresentado na Figura 1.

Figura 1*Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

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

No Enquadramento Geral, constam três dimensões relativas à orientação do trabalho pedagógico: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e Organização do ambiente educativo. Os Fundamentos e Princípios são uma “perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Silva et al., 2016, p. 8). Aqui, é dada importância aos direitos das crianças, sendo todas elas e as suas opiniões valorizadas pelo educador para o desenvolvimento

do processo educativo. Ainda, o educador valoriza as interações e experiências da criança como momentos de aprendizagem e desenvolvimento. A ação do educador tem intencionalidade educativa, implicando diversas fases, tais como: observação, planificação, ação, avaliação, reflexão e comunicação, “que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva et al., 2016, p. 5). Portanto, o Ambiente Educativo é visto como promotor de aprendizagens e desenvolvimento, sendo importante, em contexto de sala, a organização do espaço, do grupo e do tempo, bem como o do estabelecimento educativo e as relações entre o educador e a criança e este e os contextos familiares.

A secção das Áreas de Conteúdo refere-se a diferentes conhecimentos, atitudes, capacidades e competências importantes a desenvolver de forma integrada. Esta secção subdivide-se em: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. A primeira é transversal a todas as outras, pois como afirma Silva et al. (2016), diz respeito ao desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que são comuns às diferentes áreas do saber da EPE. A Área de Expressão e Comunicação inclui diferentes formas de linguagem e comunicação em diversos domínios que devem ser desenvolvidos de forma articulada: Domínio da Educação Física e Domínio da Educação Artística. Por sua vez, este possui os subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Jogo, da Música e da Dança. A referida Área inclui, ainda, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática.

Na Área de Conhecimento do Mundo pretende-se promover o conhecimento e compreensão do mundo físico, natural e social que rodeia a criança, assim como o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a si próprio, aos outros e para com o ambiente, através de comportamentos de questionamento e procura relativos ao método científico. Nesta área são mencionadas as tecnologias como recurso de aprendizagem, reconhecendo às suas potencialidades e riscos.

A última secção, Continuidade Educativa e Transições dá importância à continuidade do percurso de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e às transições horizontais e verticais que aí ocorrem. De acordo com Silva et al. (2016), também são valorizadas as potencialidades de cada criança como fundamentais para o sucesso na transição para o 1CEB.

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

De caráter obrigatório, o 1CEB, tem como principal objetivo “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Para isso, tal como referido anteriormente, existem documentos referenciais, definidos no Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que orientam o professor na sua prática pedagógica e na construção do PEE, do Plano Anual de Atividades (PAA) e do Projeto Curricular de Turma. Estes são, o PASEO, as AE e a ENEC, apresentados seguidamente.

1.3.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O sistema educativo apresenta o objetivo de desenvolvimento integral dos aprendizes, para que se tornem cidadãos críticos, reflexivos, participativos e responsáveis. No entanto, no século XXI surgem novos desafios e torna-se essencial estabelecer competências e conhecimentos a serem desenvolvidos para que os aprendizes sejam capazes de dar resposta a esses desafios. Neste sentido, surge o PASEO no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, para:

garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual. (p. 15484)

Neste seguimento, o PASEO como documento de referência para todo o sistema educativo é abrangente e transversal, na medida em que todas as áreas curriculares são orientadas tendo em conta as competências, os valores e princípios estipulados neste documento.

Numa análise ao documento, este encontra-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências (Figura 2).

Figura 2

Esquema conceitual do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória



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

Os princípios que orientam o PASEO, de acordo com Martins et al. (2017), são: base humanista (centrada na pessoa, inclui saberes e valores para uma sociedade mais justa); saber (conhecimentos científicos); aprendizagem (capacidade de aprender a procurar, investigar, analisar ao longo da vida); inclusão (educação para todos); coerência e flexibilidade (gestão flexível e contextualizada do currículo); adaptabilidade e ousadia (capacidade de adaptar-se a novos contextos); sustentabilidade (consciência de hábitos para um mundo sustentável) e, por último, estabilidade.

A visão decorre dos princípios, explicando o que é pretendido que o aluno tenha adquirido no final da escolaridade obrigatória, enquanto cidadão participativo para uma vida democrática. Assim, Martins et al. (2017) referem que é pretendido que o aluno: seja capaz de compreender e utilizar informação; seja livre, autónomo e responsável; capaz de lidar com o mundo em mudança; capaz de pensar de forma crítica e criativa; continuar a sua aprendizagem ao longo da vida e respeite os princípios da sociedade democrática.

No que se refere aos valores, estes estipulam quais os comportamentos e atitudes adequados e expectáveis pela sociedade. Martins et al. (2017) referem: a responsabilidade e integridade; a excelência e exigência; a curiosidade, reflexão e inovação e a liberdade.

Já nas Áreas de Competências consta que “são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p. 19) a desenvolver pelos alunos (Figura 3). Estas não correspondem apenas a uma área curricular, sendo desenvolvidas em todas as áreas e por isso transversais.

Figura 3

Esquema concetual: Áreas de Competências



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

As Áreas de Competências envolvem conhecimentos, capacidades cognitivas e psicomotoras, competências sociais e valores éticos, apresentando as seguintes 10 Áreas de Competências: Linguagem e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Bem-estar, saúde e ambiente e Consciência e domínio do Corpo.

1.3.2. *Matriz Curricular-Base*

Com o PASEO, tornou-se necessária uma reestruturação curricular, pois como afirmam Roldão e Almeida (2018), o currículo já não dá resposta às necessidades atuais e futuras da sociedade. Assim, surgiu o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, com o estabelecimento do currículo cujo objetivo é o de uma melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo que “todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2929).

Neste, são apresentados os princípios orientadores da conceção e desenvolvimento curricular, tendo em conta a inclusão, a autonomia e flexibilidade curricular e a avaliação

formativa. Por conseguinte, é apresentada a Matriz Curricular-Base do 1CEB (Figura 4), na qual estão todas as componentes do currículo que devem ser trabalhadas de maneira articulada, bem como, a carga horária prevista para cada uma delas, o que o docente tem em conta na planificação no desenvolvimento do currículo.

Figura 4

Matriz Curricular-Base do 1CEB

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

Nota: Retirado de Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (p. 2940).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, tem em conta a autonomia e flexibilidade curricular, isto é, a possibilidade que a escola passa a ter de gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, tendo em conta as matrizes curriculares-base “assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2930).

Deste modo, tal como refere o Artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a escola tem até 25% de autonomia para gerir o currículo, adequando-o ao seu contexto. Nesta senda, as escolas têm autonomia na construção da carga horária, no desenvolvimento de projetos e no trabalho didático pedagógico interdisciplinar, partindo de uma matriz curricular-base para uma contextualizada matriz curricular de escola e de turma. Neste seguimento,

Roldão e Almeida (2018) mencionam o papel da escola na adequação do currículo ao seu contexto, com a elaboração do seu PEE e, posteriormente, do Projeto Curricular de turma/sala.

1.3.3. Aprendizagens Essenciais

Com a reestruturação curricular, surgiam as AE, homologadas no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, como documento orientador da prática docente, no qual estão os conteúdos a serem explorados com os alunos. Neste sentido, as AE dizem respeito a uma panóplia de conhecimentos a alcançar, designados 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 componente do currículo ou disciplina (...)” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734-(2)).

Assim sendo, as AE são fundamentais para a prática docente, uma vez que constituem um documento que, em articulação com o PASEO, definem capacidades e atitudes a promover nos alunos e os objetivos de aprendizagem e de conhecimentos a atingir, capacidades e atitudes a desenvolver, correspondente a cada componente curricular. Acresce, as AE que proporcionam uma maior autonomia no processo de ensino e aprendizagem, sendo possível ao professor adequar as suas estratégias pedagógicas às características dos seus alunos.

1.3.4. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

Em articulação com o PASEO e as AE, a ENEC, é um documento de referência proposto no Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Neste documento constam direitos e deveres base para a formação dos/as alunos/crianças “para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (Monteiro et al., 2016, p. 1).

Posto isto, a ENEC apresenta três grupos com domínios para desenvolver a cidadania. De acordo com Monteiro et al. (2016) o 1.º Grupo é obrigatório para todos os níveis de escolaridade, uma vez que são áreas transversais, sendo estas: Direitos Humanos; Igualdade de Género; Interculturalidade; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental e Saúde. O 2.º Grupo tem de ser trabalhado em, pelo menos, dois ciclos do ensino básico, contemplando: Sexualidade; Media; Instituições e Participação Democrática; Literacia Financeira; Segurança

Rodoviária e Risco. Já o 3.º Grupo é opcional e engloba: Empreendedorismo; Mundo do Trabalho; Bem-Estar Animal; Segurança, Defesa e Paz e Voluntariado.

A ENEC é concretizada de forma transversal com as diferentes áreas a nível da turma, sendo o professor o responsável por abordá-la. A nível da escola, os valores da ENEC são integrados na cultura escolar através das regras, atitudes e práticas quotidianas da comunidade educativa.

Capítulo 2 – O Docente como Promotor de Aprendizagens

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

Quer o educador de infância, quer o professor do 1CEB têm um papel fundamental no desenvolvimento e formação das crianças/alunos, para que estes participem ativamente na sociedade, contribuindo, de acordo com Giroux (1997), para o desenvolvimento de uma vida em democracia. Para esta participação na sociedade, conforme afirma Alarcão (2010), o cidadão tem de ser capaz de utilizar os seus conhecimentos e pensar de forma crítica e reflexiva, sendo estas capacidades adquiridas e desenvolvidas, em grande parte, com a ajuda do docente. Cardoso (2013) complementa a ideia do aluno como cidadão, com a afirmação de que a profissão docente é a que torna as outras profissões possíveis ao preparar os aprendizes para aprender a adquirir e utilizar conhecimento de forma autónoma.

Vista a importância do docente para a formação e o desenvolvimento dos aprendizes, a sua formação inicial é um passo fundamental para a aquisição de habilitações, de modo a garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, no qual tem um papel preponderante. Neste cenário, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, “aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (p. 2820), no qual os docentes têm de ser titulares do grau de mestre com as seguintes componentes de formação: área de docência; área educacional geral; didáticas específicas; área cultural, social e ética e iniciação à prática profissional. Assim sendo, o docente, na sua formação inicial, adquire conhecimentos científicos relativos às diferentes áreas de conteúdo, conhecimentos pedagógicos a nível de estratégias e práticas que promovam a aprendizagem dos aprendizes e, ainda, conhecimentos e atitudes inerentes ao exercício da sua profissão, tais como a planificação, a observação, a avaliação e a reflexão, imbuídos de ética deontológica.

Uma vez que o docente contribui para a formação de cidadãos, para Giroux (1997) torna-se importante que a formação dos docentes promova as suas capacidades de participação, crítica, criativa e reflexiva, de modo a desenvolver estratégias pedagógicas centradas nos aprendizes. Também Lopes e Silva (2011) concordam que as características do docente influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos aprendizes, sendo necessário o conhecimento científico e pedagógico para a utilização de estratégias didático pedagógicas e recursos adequados e eficazes.

Posto isto, o docente com habilitação profissional para desempenhar a atividade docente possui um leque de competências, capacidades, conhecimentos e comportamentos que o ajudam a exercer a sua função com sucesso, garantindo uma boa educação aos aprendizes. As características da prática docente constam no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, de uma forma geral e no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, de modo específico.

O primeiro Decreto-Lei refere-se ao “perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5570), apresentando as características transversais aos docentes de todos os níveis de ensino, em quatro dimensões. Neste cenário, o docente, como profissional de educação, utiliza os seus conhecimentos pedagógicos, como a investigação, teorias de aprendizagem, a planificação e a avaliação, como também as suas capacidades de observação, reflexão, criatividade, motivação, comunicação, capacidade de resolução de problemas e improvisação e, ainda, valores como o respeito pelas diferenças e inclusão, de forma a promover aprendizagens. Ainda assim, atua no âmbito de um currículo, recorrendo a estratégias de ação diversificadas, com base nas características dos aprendizes, e a técnicas de avaliação formativa (TAF) para que a aquisição de conhecimento seja significativa. É de salientar a importância, referida por Alarcão e Roldão (2009) e Portugal (2009), de o docente ter conhecimento das características psicológicas, sociais e das necessidades de aprendizagem das/os crianças/alunos, na medida em que planifica atividades desafiantes, adequadas e com sentido para os seus educandos. A função docente, exercida em contexto escolar, conta com a capacidade de trabalhar em equipa e a participação do docente na construção de documentos orientadores como o PEE e o Projeto Curricular de Grupo/Turma, não esquecendo a importância da interação e colaboração com as famílias e a comunidade. Por fim, numa dimensão de desenvolvimento profissional, o docente, num contexto de formação contínua, desenvolve competências de reflexão e avaliação sobre as suas práticas, o que para Alarcão e Roldão (2009), é importante na tomada de decisões no sentido de uma educação eficaz para todos.

Nóvoa (1992), afirma que a formação contínua do docente é fundamental, uma vez que através da partilha de conhecimentos e experiências entre docentes, numa perspetiva de comunidades de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, para uma reflexão sobre a sua ação e, conseqüentemente, uma melhoria das suas práticas pedagógicas.

Relativamente ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, este apresenta “os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5572). Este, encontra-se dividido

em dois anexos acerca da conceção, desenvolvimento e integração do currículo, o primeiro referente ao educador de infância e o segundo ao professor do 1CEB.

O educador de infância é o responsável por criar e desenvolver o currículo, ao proporcionar um ambiente educativo positivo, seguro, adequado e promotor de bem-estar das crianças, com a organização do tempo, do espaço e de materiais estimulantes e diversificados, promovendo diversificadas experiências educativas e o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação, da motricidade, da autonomia e de relações e interações sociais harmoniosas (Silva et al., 2016; Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Na fase de planeamento, de acordo com Cardona et al. (2021), é importante que o educador de infância tenha em conta as áreas de conteúdo das OCEPE, o Projeto Curricular de Grupo, construído a partir das informações recolhidas acerca das competências e do desenvolvimento das crianças, como também das suas propostas, resultando numa planificação flexível e adequada ao grupo e a cada criança, com atividades de cooperação entre as crianças e com as famílias e a comunidade. Na educação de infância, segundo o Decreto-Lei n.º 241/100, de 30 de agosto, o educador avalia de forma formativa diversos aspetos: as interações entre as crianças, o ambiente, as atividades, o desenvolvimento e a aprendizagem individual e em grupo, incluindo a sua ação pedagógica. Neste desígnio, Portugal (2009) refere a importância do estabelecimento de uma relação afetiva, de apoio, atenção e compreensão com a criança para o desenvolvimento da sua autoestima e das suas emoções.

Já o professor do 1CEB, “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5574). Assim, o professor recorre aos conhecimentos prévios dos alunos para planificar momentos de aprendizagem que proporcionem o desenvolvimento de saberes científicos, a autonomia, o interesse e a participação ativa, as relações e interações e a aprendizagem cooperativa. Tal como na educação de infância, a avaliação formativa com instrumentos adequados é essencial para a garantia de aprendizagens significativas. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, apresenta as diferentes componentes curriculares do 1CEB, sublinhando a aprendizagem integrada das mesmas.

Face ao exposto, o docente é um profissional de educação crítico e reflexivo, sendo que, segundo Alarcão (2010), para ser eficaz a reflexão tem de ser sistemática. Portanto, o docente domina diferentes tipos de conhecimento: científicos, pedagógicos, curriculares, dos aprendizes e da comunidade e utiliza-os para proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento integral aos aprendizes. Para além dos seus conhecimentos, o docente possui

diversas competências e capacidades, tais como as de observação, comunicação, improvisação, avaliação, reflexão, resolução de problemas, criatividade e, não menos importante, o respeito pelas diferenças dos aprendizes, utilizadas para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a estes chegar ao conhecimento por si próprios e ao seu ritmo, tendo em conta as necessidades de cada um. Não esquecendo, por fim, a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional docente e conseqüente impacto na qualidade da educação/ensino.

2.2. A Planificação

O docente atua com intencionalidade educativa, ou seja, com o objetivo de proporcionar momentos de desenvolvimento e aprendizagens significativos e contextualizados aos aprendizes mediante a planificação. Este instrumento é fundamental, na medida em que orienta o docente na sua ação educativa para tomar decisões que “definem não só o que os alunos precisam de aprender, como também como vão aprender esse conteúdo e como vão ser avaliadas as aprendizagens realizadas e remediadas as menos bem conseguidas” (Silva & Lopes, 2015, p. 4). Da mesma opinião, Zabalza (1994) afirma que na planificação, o docente estabelece uma relação entre os conteúdos e os aprendizes, organizando a sua ação considerando o quê (conteúdos), porquê (objetivos), como (estratégias), para quem (aprendizes), para quando (tempo), onde (espaço) e a avaliação.

O momento de planeamento apresenta diferentes fases, apresentados por Silva e Lopes (2015), nos quais o docente deve atentar para conceber uma planificação eficaz e contextualizada. Inicialmente, o docente deve determinar o que pretende que os aprendizes adquiram ou sejam capazes de fazer após os momentos de aprendizagem, isto é, os objetivos de aprendizagem, os conteúdos curriculares, as competências e capacidades, presentes nos documentos orientadores AE, OCEPE, PASEO, ENEC, tendo em conta os seus interesses e necessidades educativas. Por essa razão, Silva et al. (2016) afirmam que para planificar, o docente reflete sobre a sua ação intencional, tendo em conta as características dos/as alunos/crianças. Estes objetivos devem ser claros de modo a facilitar o planeamento e o desenvolvimento das atividades e conseqüente desenvolvimento e aquisição de conhecimento por parte dos aprendizes.

Com os objetivos traçados e definidas as aprendizagens a promover, o docente deve organizar os momentos de aprendizagem que estimulem a participação e o envolvimento dos aprendizes, selecionando atividades e estratégias pedagógicas para a sua concretização.

Zabalza (1994) afirma que não existe apenas uma forma de explorar os conteúdos, sendo importante a diversificação de estratégias para dar resposta aos interesses e às diferentes necessidades de aprendizagem dos aprendizes. Para além disto, é essencial que, antes de tudo, o docente procure saber qual o nível de desenvolvimento e os conhecimentos prévios dos aprendizes sobre um dado assunto, competência ou capacidade, para a adequação da atividade e de que forma pode relacionar com o novo conhecimento. Cardona et al. (2021) consideram a recolha de informações sobre os aprendizes fundamental, sendo as suas características a base para a ação educativa. Da mesma forma, Silva et al. (2016) referem a importância de uma organização democrática do grupo/ turma, com a participação dos aprendizes na planificação, criando oportunidades para tomarem decisões e conseqüentemente, desenvolverem a autonomia, responsabilidade, motivação e a consciência do seu processo de aprendizagem. Ainda nesta fase, o docente deve dar importância aos recursos que irá utilizar, ao tempo para a realização de cada atividade e contar com imprevistos que possam ocorrer, tais como tempo exíguo, materiais em falta, ausência de aprendizes e troca de espaços e, por isso, ter atividades âncora que possam mitigar estas dificuldades. Para que o docente consiga lidar com os imprevistos e garantir a aprendizagem, a sua planificação deve ser flexível na sua prática.

A fase seguinte, de acordo com Silva e Lopes (2015), é o de selecionar estratégias de avaliação para verificar se os objetivos foram alcançados, ou seja, se os aprendizes adquiriram conhecimento e conseguem colocar em prática o que aprenderam. A avaliação fornece *feedback* ao docente e aos aprendizes sobre a aprendizagem, mas também acerca da adequação das atividades, estratégias e materiais escolhidos, na medida em que, o docente reflete sobre as mesmas, “de forma a tomar decisões sobre a importância de prosseguir com novas aprendizagens ou incidir em atividades de remediação” (Silva & Lopes, 2015, p. 41) na planificação seguinte. A avaliação formativa, se for sistemática, permite ao docente detetar dificuldades de aprendizagem e a partir daí planificar atividades para as solucionar.

Posto isto, para a concretização de uma planificação, o docente deve ter em atenção não só aos conteúdos a explorar, como também às características dos aprendizes, aos materiais, ao tempo, aos imprevistos e à avaliação do processo de aprendizagem. Face ao aludido, a planificação é um guia para o docente que assim sente mais segurança na sua prática, havendo por isso uma probabilidade maior de sucesso na aprendizagem dos aprendizes.

2.3. A Avaliação Formativa

A avaliação é uma dimensão fundamental no processo de ensino aprendizagem que, como já referido, faz parte da planificação, promovendo a reflexão sobre as práticas educativas. Antes de mais, é de considerar a existência de diferentes formas de avaliação, nomeadamente a sumativa e a formativa. Estas apresentam objetivos diferentes, sendo a avaliação formativa “um processo que se focaliza em descobrir ‘o que’ os alunos compreendem e ‘como’ compreendem os assuntos abordados ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e não em classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é objetivo da avaliação sumativa” (Silva & Lopes, 2015, p. 153).

Posto isto, a avaliação de caráter formativo valoriza todo o processo de aprendizagem, que envolve as estratégias pedagógicas, os momentos de aprendizagem, os objetivos, os conteúdos, os materiais didáticos e as características dos aprendizes, tais como os conhecimentos prévios e as necessidades educativas. Segundo Lopes e Silva (2020), a avaliação formativa é eficaz quando aplicada de forma sistemática e contínua, fornecendo ao docente um *feedback* acerca da eficácia das atividades desenvolvidas e da evolução das aprendizagens. Esta informação contribui para uma reflexão por parte do docente que toma decisões para práticas futuras, readaptando a sua ação conforme os progressos e as dificuldades dos alunos e assim, adequar às suas características individuais. Desta forma o principal objetivo da avaliação formativa encontra-se na melhoria qualitativa da aprendizagem.

Silva et al. (2016) referem que por ser utilizada ao longo de todo o processo de aprendizagem e ter em conta as características dos aprendizes, os resultados obtidos pela avaliação formativa são autênticos, o que permite ao docente adequar da melhor forma a sua prática, tendo em conta as verdadeiras necessidades educativas dos aprendizes. Os autores acrescentam ainda que esta é uma avaliação contextualizada e promotora de aprendizagens significativas.

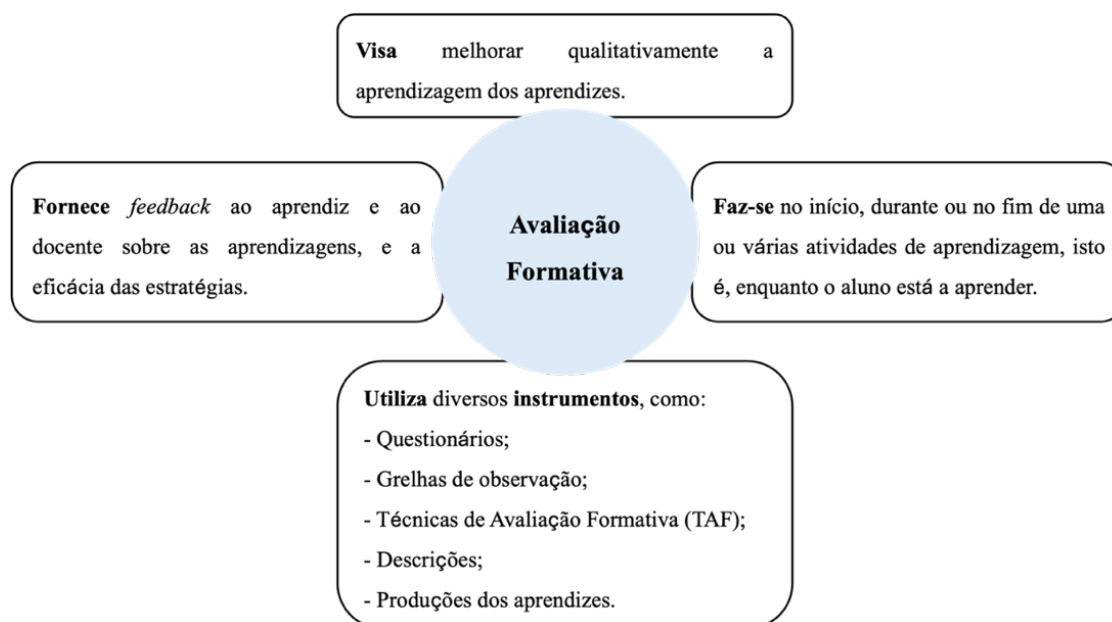
Contudo, é fundamental o envolvimento tanto do docente como dos aprendizes na avaliação formativa, na medida em que, de acordo com Silva e Lopes (2015), o *feedback* permite aos aprendizes tomarem consciência do seu processo de aprendizagem, identificando, através da autoavaliação, os seus pontos fortes e as suas maiores dificuldades e consequentemente, definir estratégias para superá-las. Para além disto, Lopes e Silva (2011) afirmam a melhor compreensão, por parte dos aprendizes, do que aprendem, como também o aumento da autoconfiança. Assim sendo, os docentes devem partilhar os objetivos de aprendizagem com os aprendizes, para que em conjunto reflitam e selecionem estratégias para o sucesso.

A avaliação formativa apresenta um outro benefício a nível da eficácia na aprendizagem de todos os aprendizes, uma vez que “os professores que a usam de forma sistemática estão melhores preparados para diferenciar e adaptar o seu ensino, para melhorar o desempenho dos alunos e assegurar a equidade de resultados” (Lopes & Silva, 2011, p. 3). Assim, esta é uma avaliação para a aprendizagem, uma vez que orienta as práticas educativas, tendo em vista a melhoria da aprendizagem de todos os aprendizes.

Pelas suas potencialidades, a avaliação formativa é apresentada no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como forma de avaliar as aprendizagens curriculares e de desenvolvimento de competências, atitudes e valores previstos no PASEO. Assim, é adequada tanto à EPE como ao 1CEB, existindo diversas técnicas e instrumentos (ver Figura 5), sobre os quais os docentes têm de refletir para escolher os mais adequados ao nível educativo e ao grupo de aprendizes.

Figura 5

Avaliação Formativa



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

É de salientar que “a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 15). Deste modo o educador avalia os progressos das crianças nos seus contextos, a partir de descrições do que observa, de portefólios e de produções destas, comparando-as ao longo do

tempo, para verificar a evolução de cada criança de forma individual. Tal como no ICEB, nesta fase, a participação da criança no processo de aprendizagem é fundamental, sendo as suas propostas valorizadas pelo educador.

No que concerne aos momentos de aplicação (Figura 5), a avaliação formativa pode ser utilizada no início, durante e no fim de uma atividade ou de uma sequência de atividades, tal como explicam Lopes e Silva (2020). Numa fase inicial, a avaliação formativa permite recolher dados acerca dos conhecimentos prévios dos aprendizes, que serão utilizados para uma planificação adequada e promotora de aprendizagem significativa. Ao ser aplicada durante uma atividade, a avaliação formativa permite interagir com os aprendizes de forma a identificar dificuldades e descobrir a maneira de superá-las. No fim das atividades, esta forma de avaliação fornece informações acerca das aprendizagens ocorridas, com a identificação de sucessos e dificuldades, o que leva a uma reflexão crítica e consequente seleção de novas estratégias e atitudes para o sucesso de todos. Assim, a avaliação relaciona-se com a planificação, formando um ciclo de planeamento, desenvolvimento, reflexão e avaliação.

Em jeito de conclusão, concorda-se com Lopes e Silva (2011) quando afirmam que a avaliação formativa é uma das dimensões do ensino e aprendizagem com maior impacto na melhoria do aproveitamento escolar dos alunos, uma vez que “a sua utilização possibilita ao professor *feedback* para adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem dos alunos e a estes possibilita-lhes *feedback* para melhorarem a sua aprendizagem” (p. 1).

Capítulo 3 – Estratégias de Ação na Prática Pedagógica

3.1. Metodologia de Projeto

O Trabalho de Projeto é uma metodologia de índole construtivista, na qual a aprendizagem ocorre por ação dos aprendizes junto com o docente na procura, descoberta, experimentação, criação, discussão e reflexão sobre um problema real ou questão do grupo que o estuda. O projeto parte dos interesses e necessidades do grupo, permitindo que seja adequado e desenvolvido tendo em conta as características das crianças e que estas estejam no centro da aprendizagem. Gambôa (2011) refere que desta forma os aprendizes estão motivados para o desenvolvimento do projeto, mantendo o interesse ao longo do mesmo.

Para o desenvolvimento de um projeto, de acordo com Gambôa (2011) e de Vasconcelos et al. (2012), existem alguns passos que devem ser seguidos: definição de problemas, planificação, ação, divulgação e avaliação. O ponto de partida está na identificação, pelo docente, das necessidades e interesses do grupo através da observação, para a definição do problema a ser solucionado ou da questão orientadora do projeto. De seguida, o docente proporciona um momento de partilha dos conhecimentos prévios e dos interesses dos aprendizes sobre o tema. Posto isto, em grande grupo é refletido e pensado o que pode ser feito para obter informação sobre o assunto e explorá-lo, sendo realizado um plano com objetivos e as hipóteses que apresentam melhor capacidade para responder ao problema/questão identificado/a. Com a planificação, surge a fase de ação, na qual, após distribuírem tarefas, os aprendizes procuram, recolhem e organizam informação, experimentam, constroem e criam sínteses das suas descobertas. Nesta fase, há uma discussão e reflexão, em grande grupo, sobre as descobertas realizadas, fazendo comparações com os conhecimentos prévios anteriormente partilhados e registados. Ao longo deste processo, conforme o projeto é desenvolvido são feitos reajustes na planificação, com o foco na aprendizagem dos aprendizes. Por fim, os resultados obtidos ao longo do projeto são reunidos e registados, de modo a chegar a uma conclusão sobre o problema inicial e se possível apresentar e partilhar o que foi aprendido. Ao longo de todo o projeto é feita uma avaliação formativa do processo, das interações entre os aprendizes e das competências adquiridas, sendo feitos reajustes na planificação se necessário. Gambôa (2011) refere que a sequência de passos referidos não é obrigatória, sendo um processo flexível. No que diz respeito à duração do projeto, Rangel e Gonçalves (2011) afirmam que não há uma regra, que esta deve ser adequada aos interesses das crianças e ao tempo disponível.

Na metodologia de trabalho de projeto, os saberes de todos os aprendizes são valorizados, sendo o conhecimento construído em grupo, pela cooperação entre os aprendizes e o docente e, ainda, com a comunidade. Segundo Mateus (2011), a cooperação e a interação estão presentes nos diferentes momentos do projeto, permitindo que os aprendizes tenham um papel ativo ao procurar, criar e contribuir com sugestões, ideias e conhecimentos, aprendendo umas com as outras e assim chegando ao sucesso do projeto. Deste modo, “O Trabalho de Projeto garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada” (Gambôa, 2011, p. 72).

Posto isto, a metodologia de trabalho de projeto contribui não só para a aquisição de conhecimento, mas também para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e competências sociais, úteis para uma vida ativa na sociedade. Segundo Vasconcelos et al. (2012), esta metodologia promove, nos aprendizes, responsabilidade, autonomia e atitudes de investigação científica ao colocarem hipóteses, fazerem previsões, tomarem decisões, recolherem e organizarem informações experimentarem, resolverem problemas, refletirem, chegarem a conclusões e partilharem os resultados. Rangel e Gonçalves (2011) referem como vantagem desta metodologia uma nova visão da instituição de educação/ensino por parte dos aprendizes, uma vez que estão motivados para aprender pela sua participação ativa em algo do seu interesse.

Gambôa (2011) dá importância ao significado dado pelos aprendizes às experiências vividas ao longo do projeto de aprendizagem, que por estar relacionado com os seus interesses e necessidades facilita a aprendizagem significativa, sendo esta metodologia uma forma criativa e inovadora de aprender. De acordo com esta perspetiva, Mateus (2011) afirma que a metodologia de trabalho de projeto possibilita uma mudança de paradigma, em que os aprendizes aprendem a fazer, tornando-se, paulatinamente, capazes de agir sem a orientação direta do docente.

3.2. Abordagem Construtivista

A educação apresenta a intenção de responder a necessidades do futuro, preparando, segundo Moreira (2019), os aprendizes para empregos e tecnologias ainda não existentes e para uma vida em sociedade. Porém, a escola dos dias de hoje tem ainda presente um modelo tradicional, centrado no professor como transmissor de conhecimento, o qual deve ser descontinuado, pois não consegue dar resposta a estes novos desafios do futuro, visto que a sociedade está em constante mudança. Assim, é necessário que haja inovação pedagógica, que Fino (2008) apresenta como uma rutura de paradigma, caminhando para um paradigma, no

qual as práticas pedagógicas são contextualizadas, de acordo com as características dos aprendizes, sendo a sua aprendizagem o mais importante. Para isto, há uma alteração nos papéis do aprendiz e do docente.

De forma a explicar as diferenças dos dois paradigmas, Freire (1970) apresenta os conceitos de educação bancária e educação problematizadora. No que diz respeito à educação bancária, assente no paradigma fabril, o foco está no docente, tendo este de ensinar, depositar e transmitir conhecimentos, enquanto o aprendiz apenas aprende. Já a educação problematizadora vê o ensino como uma oportunidade de os aprendizes produzirem conhecimento. Aqui, os aprendizes têm um papel ativo na construção do seu conhecimento, enquanto o docente é um orientador que coloca desafios para que os aprendizes desenvolvam o seu pensamento crítico e reflexivo. Freire (1970) refere ainda que o docente refaz constantemente a sua ação, de forma que esta seja adequada à evolução de aprendizagens dos aprendizes. Assim, este modelo de educação promove o diálogo entre o docente e os aprendizes, estando ambos envolvidos na aprendizagem destes últimos.

A ideia de educação problematizadora vai ao encontro da abordagem construtivista. Fino (2004) define o construtivismo como a teoria explicativa de que o indivíduo constrói o seu conhecimento a partir das interações com o meio e com os outros. Esta abordagem construtivista dá ao aprendiz um papel ativo na construção do seu conhecimento, enriquecendo a sua aprendizagem e atribuindo significado às suas experiências e novo conhecimento. Segundo Pereira (2018), esta abordagem contraria a ideia de que o aprendiz é uma folha em branco, na qual o docente deposita conhecimento. Na verdade, o aprendiz possui alguns conhecimentos (conhecimentos prévios), importantes para que a nova aprendizagem seja com significado.

Posto isto, a abordagem construtivista é defendida por Piaget e Vygotsky. Embora ambos vejam a construção do conhecimento por meio das interações e valorizem o papel do aprendiz, Pereira (2018), refere que Piaget considera a aprendizagem um processo interativo que resulta das interações do aprendiz com o meio envolvente, enquanto Vygotsky, vendo-a como um processo social, dá importância às interações do aprendiz com os outros indivíduos.

Para Vygotsky, mencionado por Fino (2001), a aprendizagem torna-se efetiva quando há a resolução de um problema em parceria de um par mais apto. Assim, apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como “It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potencial development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978 citado por Pereira, 2018, p. 10). Por outras palavras,

a ZDP é a distância entre o que o aprendiz é capaz de realizar individualmente e o que é capaz de realizar com a ajuda do docente ou de um par mais capaz. Uma vez que a interação com o docente ou um par mais capaz promove a aquisição de conhecimento, em situações futuras, o aprendiz será capaz de utilizar esse conhecimento, de forma individual.

Vista a importância da interação social na aprendizagem, o docente possui também um papel importante. Fino (2004) refere que ao invés de transmitir conhecimentos, o docente deve colocar desafios ao aprendiz e promover momentos de trabalho de grupo, pesquisa, debate e reflexão, levando à descoberta de novas situações. Fino (2001) refere que para Vygotsky, ser professor/educador implica ajudar o aprendiz e proporcionar-lhe recursos para que este seja capaz de utilizar, no futuro, o conhecimento adquirido sem ajuda. Neste sentido, Trindade e Cosme (2010) apresentam um paradigma da comunicação como alternativa ao modelo tradicional, paradigma de instrução. No paradigma da comunicação são valorizadas as diversas interações que ocorrem na sala de aula para a aprendizagem, tendo tanto o aprendiz como o docente papéis relevantes.

3.2.1. Aprendizagem Significativa e Conhecimento Prévio

A aprendizagem é um processo complexo e interativo, no qual, o docente preocupa-se em promover momentos em que os educandos aprendam de forma eficaz. Neste sentido, David Ausubel propôs uma teoria que explica como ocorre a aprendizagem do ser humano, contribuindo para uma inovação no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a teoria da aprendizagem significativa.

De acordo com Valadares (2014), para Ausubel, a condição mais importante que influencia a aprendizagem está no conhecimento incorporado na estrutura cognitiva do aprendiz, ou seja, no que ele já sabe (conhecimento prévio). Isto porque, o conhecimento prévio do aprendiz interage com o novo conhecimento, atribuindo-lhe um significado, o que resulta em conhecimentos mais complexos.

Neste sentido, tal como refere Moreira (2006), a aprendizagem significativa é um processo pelo qual, uma nova informação interage, de forma substantiva e não arbitrária, com conhecimentos específicos preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, denominados subsunçores. Esclarecendo, “O ‘subsunçor’ é um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ‘ancoradouro’ a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo” (Moreira, 2006, p. 15). Destarte, a aprendizagem é significativa quando o novo conhecimento é assimilado pelos subsunçores já

existentes na estrutura cognitiva da/o criança/aluno, sendo compreendido e retido de forma efetiva.

De modo que isto seja possível, Valadares (2014) e Ausubel (2003) referem que é necessário que o novo conhecimento seja potencialmente significativo, isto é, que seja coerente e plausível, assim como o aprendiz possua subsunçores específicos a que o conhecimento possa ser relacionado. Ainda, “a compreensão genuína de um conceito ou proposição implica a posse de significados, claros, precisos, diferenciados e transferíveis” (Ausubel, 1978 referido por Moreira, 2006, pp. 27-28). Isto significa, para que o conhecimento prévio do aprendiz facilite a aprendizagem, é necessário que este tenha sido aprendido de forma significativa.

Na teoria da aprendizagem significativa, Ausubel (1978) mencionado por Moreira (2006), refere que o processo de aquisição de novos conhecimentos conduz a uma mudança, isto é, a uma transformação dos subsunçores, tornando-se em conceitos mais abrangentes, complexos, específicos e exatos. Estes subsunçores mais complexos e específicos contribuem para que as futuras aprendizagens sejam significativas. Por sua vez, as novas informações são também enriquecidas pela interação com os subsunçores. Posto isto, ao aprender de forma significativa, o conhecimento é mais duradouro, permitindo ao aprendiz utilizá-lo em diversas situações no futuro.

Tendo em conta que os conhecimentos prévios são fundamentais para que ocorra aprendizagem significativa, o docente deve primeiro procurar saber quais os conhecimentos dos aprendizes sobre um conteúdo para, de acordo com esses, proporcionar momentos de aprendizagem do mesmo. Desta forma, o docente contribui para que a aprendizagem dos alunos seja significativa. Na verdade, “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo” (Ausubel, 1978 citado por Moreira, 2006, p. 13).

Porém, pode ocorrer uma aprendizagem mecânica, que Moreira e Masini (2009) explicam ser a aprendizagem de um novo conceito sem interação com os conhecimentos prévios do aprendiz, havendo apenas a sua memorização. De forma a verificar se o aprendiz aprender de forma significativa, Ausubel (1968) mencionado por Moreira e Masini (2009), refere que o docente deve propor situações problemáticas novas que impliquem reflexão e o uso do conhecimento adquirido em situações diferenciadas.

O papel do aprendiz é salientado por Ausubel (2003), sendo mais fácil para este adquirir conhecimento quando está envolvido de forma ativa no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o docente é um problematizador, propondo momentos de aprendizagem em que seja o aprendiz a procurar, explorar e construir o seu conhecimento. Desta forma, como refere Gomes

et al. (2009), a teoria da aprendizagem significativa sugere uma quebra de paradigma, colocando o/a aluno/criança no centro do processo de aprendizagem.

3.2.2. Aprendizagem Cooperativa

De acordo com Delors et al. (1998), um dos objetivos da educação é o de preparar o aprendiz para um papel social no futuro, de modo que seja um cidadão ativo e participativo numa sociedade democrática. Uma vez que viver em sociedade, exige cada vez mais a interação com os outros e o trabalho em grupo, a escola deve desenvolver as competências sociais dos alunos e promover a sua capacidade crítica e reflexiva, para que estes pensem de forma autónoma. Para isto, Lopes e Silva (2013) referem a aprendizagem cooperativa como método eficaz.

A aprendizagem cooperativa, tal como refere Pereira (2018), assenta nos princípios do construtivismo. Como tal, esta estratégia pedagógica dá ao aprendiz um papel ativo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para que as suas aprendizagens sejam significativas.

Vários autores apresentam uma definição para a aprendizagem cooperativa, entendendo-a como mais do que mero trabalho em grupo. Segundo Barkley et al. (2014) referidos por Silva et al. (2020), a aprendizagem cooperativa implica que os aprendizes trabalhem em grupos pequenos e heterogéneos, de forma a alcançar objetivos comuns. Para Balkcom (1992) mencionado por Lopes e Silva (2013), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino que consiste na organização dos aprendizes em grupos pequenos e heterogéneos, em que cada membro é responsável pela sua aprendizagem e pela dos colegas, resultando na construção de conhecimento.

A estratégia de aprendizagem cooperativa consiste no trabalho em grupos, sendo estes pequenos e heterogéneos, isto é, constituídos por aprendizes com diferentes níveis de aprendizagem, no qual há um trabalho conjunto para que cada elemento tenha sucesso quando todos o obtiverem. Nesta abordagem de cooperação, os elementos do grupo têm objetivos comuns e para alcançá-los partilham os seus conhecimentos e pontos de vista e debatem ideias, originando descobertas e um enriquecimento da aprendizagem de todos. Neste sentido:

Cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo. Ou seja, as atividades de aprendizagem cooperativa deverão permitir que os objetivos dos elementos do grupo estejam interligados, de modo que cada elemento só possa

alcançar os seus objetivos se, e só se, os outros conseguirem alcançar os seus. (Johnson e Johnson, 1999 referidos por Pereira, 2018 p. 17)

Johnson e Johnson (1989) e Johnson et al. (1993) referidos por Lopes e Silva (2011, 2013), Moreira (2011) mencionado por Moreira (2019) e Pereira (2018) apresentam as cinco características necessárias para que haja aprendizagem cooperativa nos momentos de aprendizagem: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e a avaliação do grupo. Os autores mencionam a interdependência positiva como o elemento central da aprendizagem cooperativa, uma vez que esta refere-se à compreensão de que a contribuição de cada elemento do grupo é crucial para o trabalho, sendo que o sucesso do mesmo resulta da aprendizagem de cada um dos seus elementos. Assim, no trabalho cooperativo, o grupo é responsável por atingir objetivos e de forma a ter sucesso, cada elemento tem de contribuir de forma ativa para o trabalho. Ao trabalhar em grupo, os aprendizes interagem uns com os outros na partilha de ideias, na entreajuda e no apoio, estabelecendo-se relações interpessoais. Para que os aprendizes cooperem e funcionem enquanto grupo, é importante adquirirem competências sociais, tais como esperar pela sua vez, partilhar materiais e ideias, ajudar os outros, comunicar de forma clara e aceitar os diferentes pontos de vista. No entanto, para que haja sucesso no trabalho cooperativo, é necessário uma avaliação e reflexão do grupo quanto à sua dinâmica e aprendizagens. Este tem de perceber se está a funcionar enquanto grupo e tomar decisões de como pode melhorar para que seja eficaz e todos aprendam.

Posto isto, a aplicação da aprendizagem cooperativa na sala de aula/de atividades apresenta benefícios a nível social, psicológico, académico e de avaliação, mencionados por Lopes e Silva (2013), Moreira (2019) e Pereira (2018). Entre estes: a aquisição de habilidades sociais, tais como o respeito pelas diferenças, pelo outro e as suas opiniões, a capacidade de trabalhar em grupo, de comunicação, de resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico; a melhoria da autoestima, da autoconfiança e do rendimento escolar; a promoção da autonomia; uma atitude mais positiva em relação à escola e uma maior motivação para aprender e, por fim, a possibilidade de avaliação formativa a partir da observação dos grupos.

Pela sua característica de que o grupo só tem sucesso quando todos os aprendizes têm sucesso, Lopes e Silva (2011) referem que a aprendizagem cooperativa favorece a redução da competição destrutiva. Ao invés de competirem entre si, os aprendizes apoiam-se mutuamente, ou seja, cada elemento do grupo contribui com os seus conhecimentos e capacidades, havendo aprendizagens a diversos níveis, por parte de todos.

Na aprendizagem cooperativa, o conhecimento resulta da ação dos aprendizes, no entanto, o docente tem um papel fundamental. De acordo com Johnson et al. (1999) referido por Moreira (2019), para a aplicação da aprendizagem cooperativa, o docente preocupa-se com o tema a ser explorado, a constituição dos grupos para que sejam, heterogêneos, de forma que os elementos aprendam uns com os outros, com a organização da sala e dos materiais, com a explicação clara dos objetivos, com o desenvolvimento do trabalho em grupo, observando e dando *feedback* aos aprendizes, como também com a avaliação do trabalho realizado e da forma de funcionamento dos grupos. Desta forma, tanto o aprendiz como o docente têm um papel relevante na construção do conhecimento.

Vistos os benefícios da aprendizagem cooperativa, Lopes e Silva (2013) acreditam na sua importância para o futuro dos aprendizes, enquanto indivíduos inseridos numa sociedade. Os autores referem que a escola deve promover a cooperação, promovendo no aprendiz diversas competências e capacidades que lhe permitem trabalhar em grupo, elemento importante para uma vida em democracia.

3.2.3. Os Materiais Didáticos

Visto o papel do docente como facilitador da aprendizagem, este utiliza diversos recursos que o auxiliam a promover aprendizagens diversificadas de forma motivadora e significativa para os aprendizes.

Os materiais didáticos são recursos educativos, apresentados por Jacobs (1987) referido por Botas e Moreira (2013) como objetos que proporcionam uma aprendizagem ativa quando utilizados pelos aprendizes. Vale (1999) refere-se a materiais didáticos como um conjunto de materiais que a partir da manipulação, proporcionam momentos ricos e estimulantes de aprendizagem através dos sentidos, como é o caso do geoplano, do ábaco e do tangram. Estes materiais permitem que os aprendizes façam descobertas e compreendam conceitos de forma ativa e significativa. Na mesma linha de pensamento, “para desenvolver uma aprendizagem significativa, recomenda-se que sejam proporcionadas aos alunos múltiplas experiências que os levem a ouvir, ver e manipular materiais” (Mansutti, 1993, p. 23). Desta forma, os materiais didáticos ajudam o aprendiz a compreender um conteúdo de outra forma.

Graells (2000) classifica os materiais didáticos em três grupos: materiais convencionais, materiais audiovisuais e novas tecnologias. Nos materiais convencionais, isto é, os que podem ser manipulados, inserem-se os livros, revistas, documentos, jogos educativos e materiais de laboratório. Nos materiais audiovisuais, a informação é obtida através da visão e da audição,

sendo fotografias, filmes, diapositivos, CDs e vídeos. Já as novas tecnologias dizem respeito a programas informáticos, internet, computador e televisão.

Dada a variedade de materiais didáticos, estes podem ser utilizados com diferentes finalidades: introduzir um conteúdo, exemplificar no concreto, obter informação ou para consolidar conhecimentos. Segundo Mansutti (1993) e Vale (1999), os materiais didáticos podem ser utilizados como um ponto de partida de um novo conteúdo, ajudando os aprendizes a compreendê-lo no concreto e progredir até o nível abstrato. No entanto, o docente não pode esquecer que para que isto aconteça, o aprendiz tem de estar envolvido de forma ativa ao procurar, experimentar e criar, relacionando conhecimentos e dando significado ao novo conteúdo, compreendendo assim um conceito ao invés de memorizá-lo. Mansutti (1993) refere que os materiais didáticos permitem uma quebra de rotina, o que torna as aulas mais interessantes, mantendo os aprendizes motivados para participar e aprender. Para além disto, Graells (2000) menciona outras vantagens da utilização de materiais didáticos: fornecem informação e desenvolvem o pensamento crítico, a autonomia, o raciocínio lógico e a curiosidade.

No que diz respeito às novas tecnologias, atualmente alguns docentes ainda as utilizam para um ensino tradicional e não como um recurso facilitador da aprendizagem. De acordo com Jonassen (2000), para que as novas tecnologias sejam benéficas para a aprendizagem devem proporcionar momentos de experimentação, descoberta, raciocínio, criação, reflexão e discussão aos aprendizes, o que não é possível quando é apenas o docente a utilizá-lo. O mesmo autor refere ainda que estes materiais didáticos auxiliam para uma avaliação formativa dos aprendizes, através das suas criações e interações.

Para que a utilização dos materiais didáticos seja eficaz na promoção da aprendizagem, o docente tem de ter em conta o contexto em que vão ser aplicados: características e ritmos de aprendizagem dos aprendizes, conteúdos curriculares e estratégias pedagógicas. De forma que os aprendizes mantenham a motivação e o interesse em participar, os materiais devem ser diversificados, estimulantes e fáceis de utilizar. Embora, os materiais contribuam para que a aprendizagem seja efetiva, Mansutti (1993) refere que o mais importante é que a situação de aprendizagem seja significativa para os aprendizes. Assim sendo, o docente deve proporcionar momentos em que os aprendizes utilizem os materiais didáticos para a exploração, criação e reflexão e conseqüente aprendizagem.

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação-Ação

4.1. Investigação-Ação

De acordo com Coutinho (2011), a investigação nas ciências sociais consiste num processo objetivo, de pesquisa e de reflexão sobre problemas reais, contribuindo para a compreensão, explicação e conseqüente melhoria de situações do mundo social em que vivemos.

Sendo a investigação uma oportunidade de refletir e adquirir conhecimento sobre um problema da prática, torna-se essencial na educação, uma vez que segundo Coutinho et al. (2009), da prática educativa emergem variados problemas a resolver e questões a responder, sendo oportunidades de reflexão. Desta forma, a Investigação-Ação (I-A), abordagem metodológica de Investigação Qualitativa (IQ), está relacionada com situações do âmbito educacional, sendo o docente reflexivo que procura resolver problemas para melhorar a sua prática.

Bogdan e Biklen (1994) referem que na IQ, o investigador frequenta o ambiente natural que estuda, utilizando a observação participante para compreender as ações e o modo como os sujeitos que estuda interpretam o mundo. Na IQ, segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos pelo investigador são descritivos em forma de registo escrito (por exemplo, narrativas transcritas de entrevistas aos sujeitos que investiga ou notas do próprio investigador) e de imagens (fotografias e vídeos).

Relativamente à I-A, Cohen e Manion (1990) referidos por Máximo-Esteves (2008) sublinham a complexidade para defini-la devido ao facto de esta evoluir com o tempo, o lugar e o contexto. Esta última autora apresenta outras razões para a complexidade desta definição: ser um tema recente, existirem várias áreas em que pode ser aplicada e a existência de distintas perspetivas filosóficas.

Ainda assim, alguns autores apresentam definem I-A. Para Elliott (1991) citado por Máximo-Esteves (2008), “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 18). Bogdan e Biklen (1994) referem que na I-A o investigador está envolvido de forma ativa, como agente de mudança e que esta “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292), ou seja, “procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas relativas a determinados aspetos da sua vida” (p. 293).

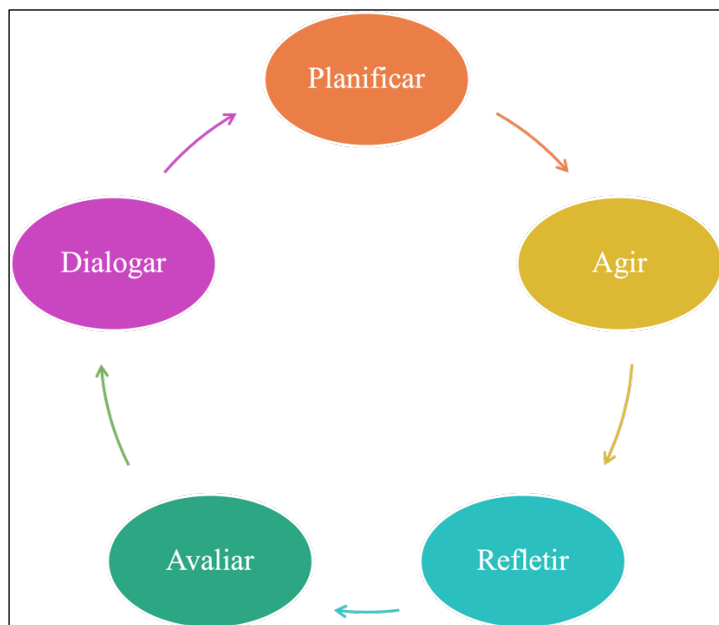
Lomax (1990) citado por Coutinho (2011) vê a I-A como uma mudança na prática profissional com o objetivo de melhorá-la. Altrichter et al. (1996) referidos por Máximo-Esteves (2008) menciona a melhoria do trabalho dos docentes na escola aliada à aquisição de novos conhecimentos, já que a I-A ajuda-os a lidar com os problemas que surgem na prática e na adoção de práticas pedagógicas inovadoras e refletidas.

A I-A, de acordo com Coutinho (2011), é um processo cíclico em espiral que tem o foco num problema, sendo este “tudo o que uma pessoa encontra como não satisfatório ou não ajustado, uma dificuldade de qualquer espécie, uma ordem de coisas que precisa de ser mudada, qualquer coisa que não está a funcionar como deveria” (Bento, 2011, p. 20). Deste modo, o problema de investigação, identificado pelo professor/educador/investigador, torna-se num guia para o desenvolvimento das diferentes etapas da investigação.

O processo cíclico e dinâmico, que caracteriza a I-A, desenvolve-se em cinco fases, apresentadas por Fischer (2001) mencionado por Máximo-Esteves (2008): planificação, ação, reflexão, avaliação e diálogo (Figura 6).

Figura 6

Fases da Investigação-Ação



Nota: Adaptado de Máximo-Esteves (2008, p. 82).

Na planificação, o professor/educador como investigador, reflete sobre o que observa no ambiente de aprendizagem, identifica os problemas existentes e formula as primeiras questões. Do problema selecionado surge a questão de investigação. Com o problema definido,

o docente procura informação sobre o mesmo na literatura publicada, de modo a dar “sentido às atividades e procedimentos que vão ser postos em prática (...)” (Coutinho, 2011, p. 56). De seguida, o docente planifica estratégias para a resolução da questão formulada, que deve ter em conta as necessidades do grupo.

Na segunda fase, o docente age, ou seja, aplica as estratégias planificadas no ambiente de aprendizagem. O docente utiliza técnicas que lhe permita obter dados para serem analisados de forma crítica na fase seguinte, a reflexão.

De seguida, na fase de avaliação, é realizada uma análise descritiva e detalhada dos dados de modo a verificar se o objetivo de resolução do problema selecionado foi cumprido, assim como se as estratégias utilizadas foram adequadas. Neste momento, pode ser necessário planificar novas estratégias para a resolução do problema, contudo esse reajuste deve ser entendido como “matéria para reflexão, significação e produção de conhecimento prático, contribuindo, desse modo, para o dinamismo do processo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

A última fase, o diálogo, refere-se à partilha das interpretações realizadas, de modo a perceber que aspetos podem ser melhorados, chegando às conclusões.

Para além do carácter cíclico da I-A, Coutinho (2011) apresenta outras características: situacional, interventiva, participativa e autoavaliativa. A I-A caracteriza-se por ser situacional, na medida em que o problema selecionado está inserido num contexto social. É interventiva, uma vez que há ação, ou seja, intervém numa realidade como o objetivo de haver mudança. Tal como o investigador, os sujeitos participam no processo de investigação para a melhoria da sua realidade, sendo participativa. Por fim, é autoavaliativa pela constante avaliação das mudanças para que sejam adaptadas quando necessário e produtoras de novos conhecimentos.

Posto isto, a I-A é fundamental para a formação de educadores/professores, uma vez que permite ao professor/educador compreender e resolver problemas que surgem na sua prática, refletir sobre a sua ação junto dos aprendizes, adquirir novos conhecimentos, inovar nas estratégias de aprendizagem, centradas nos aprendizes, e nos métodos de avaliação e orientar a sua ação de acordo com o grupo, rompendo com práticas educativas descontextualizadas.

4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Ao longo da I-A, o docente utiliza um conjunto de técnicas e instrumentos para recolher dados que serão alvos de uma posterior interpretação e reflexão, com vista o encontro de respostas para a resolução do problema definido. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994)

“O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise” (p. 149).

Para a recolha de dados, no decorrer da PP I, muni-me das técnicas de observação participante e conversas informais com a educadora cooperante. No que concerne aos instrumentos de recolha de dados, utilizei diários de bordo, registos fotográficos e artefactos produzidos pelas crianças.

4.2.1. Observação Participante

A observação participante é uma técnica de recolha de dados da IQ, na qual o investigador envolve-se nas atividades dos membros do grupo que estuda. De acordo com Coutinho (2011), o investigador é um observador participante que “passa muito tempo no contexto a observar com o objetivo de compreender melhor o fenómeno em estudo” (p. 290).

Segundo Máximo-Esteves (2008), o envolvimento direto do investigador no contexto que estuda, isto é, no espaço onde ocorrem as interações e atividades dos indivíduos ou grupo, permite-lhe conhecer e compreender os sujeitos e as situações no ambiente natural que ocorrem.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a participação do investigador altera-se ao longo da investigação. Numa fase inicial, o investigador, como membro exterior ao grupo, observa e tenta as primeiras interações com os sujeitos. O investigador envolve-se cada vez mais nas atividades do grupo conforme o desenvolvimento das interações com os sujeitos participantes na investigação.

Ao longo da minha PP I, a observação participante foi uma das técnicas mais utilizadas. Inicialmente, observei a sala, o grupo de crianças e a dinâmica do mesmo, identificando a rotina diária, os seus interesses e necessidades, assim como a forma como se movimentavam no espaço e utilizavam os materiais. Isto tornou-se essencial para a identificação da problemática de I-A e a planificação de estratégias para resolvê-la. Nestas duas primeiras semanas fui integrando-me no grupo da sala, através das interações que estabelecia com as crianças, que foram aprofundadas ao longo da prática pedagógica. Posto isto, como forma de registar o que observei, utilizei os diários de bordo e registos fotográficos.

4.2.2. Diários de Bordo

O diário de bordo é um instrumento utilizado pelo investigador para registar de forma descritiva e detalhada tudo o que observa. Nestes, tal como referem Bogdan e Biklen (1994),

o investigador regista e descreve detalhadamente os sujeitos, os locais, as atividades, os comportamentos e as conversas, como também ideias e reflexões.

Este instrumento tem caráter pessoal, uma vez que inclui “interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias ..., isto é, um conjunto de comentários e notas pessoais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

O investigador reflete sobre o que observa, permitindo perceber quais as alterações necessárias e que estratégias adotar, tendo em vista a melhoria da prática. Segundo Máximo-Esteves (2008), o diário de bordo permite ao docente analisar, avaliar, adaptar as suas práticas e adotar estratégias de aprendizagem para a melhoria da prática e resolução dos problemas observados. Desta forma, o diário de bordo tem uma “riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

4.2.3. Registos Fotográficos

Os registos fotográficos, segundo Bogdan e Biklen (1994), permitem o registo de diversas situações que ocorrem na prática e lembrar detalhes que podiam ser esquecidos, complementando os registos no diário de bordo. Os mesmos autores referem a possibilidade de as fotografias serem tiradas sempre que necessário, dando a possibilidade ao investigador de registar o que acontece em diversos momentos do dia.

Para Máximo-Esteves (2008), estes são “documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p. 91). Isto quer dizer, que os registos fotográficos contribuem para uma reflexão contextualizada no diário de bordo e uma consequente tomada de decisão adequada acerca das estratégias a serem implementadas.

4.2.4. Entrevistas/Conversas Informais

Uma entrevista, para Bogdan e Biklen (1994), implica uma conversa orientada entre o investigador e um ou mais sujeitos, com a intencionalidade de conhecer o ponto de vista do outro. Na entrevista, o investigador segue um guião com perguntas para obter as informações que necessita.

No caso das entrevistas informais, estas “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados da observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Ou seja, através de conversas semelhantes às que temos no quotidiano, o investigador obtém a informação que

precisa para auxiliar na resolução do problema de investigação, complementando o que obteve da sua observação.

No decorrer da PP I, utilizei a entrevista informal com a educadora cooperante, com o objetivo de obter informações sobre o grupo de crianças e o funcionamento da instituição. Estas informações complementaram as minhas observações, sendo fundamentais para a planificação de estratégias adequadas às crianças.

4.2.5. Artefactos das Crianças

Os artefactos produzidos pelas crianças são também uma importante fonte para obter dados sobre a sua aprendizagem e as estratégias adotadas pelo docente. Através destes, “os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades dos seus alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Para Máximo-Esteves (2008), a análise dos artefactos produzidos pelas crianças, organizado em portefólios, permite ao docente compreender a evolução de cada uma, orientando a sua prática de acordo com as necessidades individuais. Deste modo, o docente reflete sobre a sua prática e adota estratégias para melhorá-la, tendo em conta que “o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

4.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados

Após a recolha de dados, é necessário analisá-los e avaliá-los, de forma a chegar a conclusões. A análise dos dados recolhidos “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), as primeiras interpretações de dados possibilitam ao investigador verificar se estes são adequados para responder às questões inicialmente formuladas e se as técnicas e os instrumentos utilizados são os mais apropriados ou é necessária uma mudança. Assim, nesta fase, o investigador reflete e verifica se consegue responder à questão formulada e resolver o problema identificado. O mesmo autor refere, ainda, a interpretação de dados como um processo complexo.

Segundo o mesmo autor, estas interpretações de dados permitem as primeiras triangulações. Isto é, um processo de análise de informações a partir de diferentes fontes de dados, dando qualidade e credibilidade à investigação. Na triangulação, os dados recolhidos através da observação participante e entrevistas, registados nos diários de bordo, os registos

fotográficos e os artefactos produzidos pelas crianças são analisados e comparados, de modo a dar qualidade e veracidade às conclusões a que o investigador chega.

As conclusões a que o investigador chega, para Máximo-Esteves (2008), são válidas apenas no contexto investigado, já que apenas permitem compreender situações desse mesmo contexto, no espaço de tempo da investigação. Ou seja, os resultados a que o docente chega de uma investigação ao grupo de crianças/alunos de uma sala de atividades/aula, são válidos apenas para esse/essa grupo/turma nessa sala de atividades/aula, durante o decorrer da investigação, pois ao mudar o contexto e os intervenientes, as situações a analisar e consequentemente as estratégias, os dados e resultados são diferentes. Porém, os resultados que o docente obtém de uma investigação contribuem para a aquisição de novos conhecimentos e a reflexão sobre a sua prática pedagógica.

PARTE II – AÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 – Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar

No presente capítulo apresento uma descrição e reflexão da minha PP I, no contexto de EPE. Inicialmente é feita uma caracterização da instituição educativa, do seu meio envolvente, do seu PEE, da sala de atividades e do grupo de crianças com o qual estagiei. A nível do projeto de I-A realizo uma descrição e reflexão dos problemas identificados e das estratégias pedagógicas utilizadas. Seguidamente, apresento alguns momentos de aprendizagem desenvolvidos, o projeto com a comunidade e a minha reflexão sobre esta prática pedagógica.

5.1. Caracterização do Meio

As instituições educativas estão inseridas num meio com diferentes instituições e organizações pertencentes a uma sociedade e com as quais é possível estabelecer interações sociais, culturais e educativas.

Pelas potencialidades que o meio envolvente se apresenta na aprendizagem das crianças, assim como o conhecimento melhor da sociedade a que pertence a comunidade educativa, torna-se fundamental conhecê-lo. Este conhecimento, contribui ainda para a planificação do docente, uma vez que este pode organizar diversos momentos de aprendizagem com e na comunidade. Tal como refere Fino (2004) sobre a ideia de Piaget de que o indivíduo constrói o seu conhecimento a partir das interações que estabelece com o meio e com os outros, o que lhe possibilita ter um papel ativo na sua aprendizagem. Posto isto, é importante que o docente conheça o meio envolvente da instituição educativa/ensino, de modo a promover nas crianças aprendizagens e o desenvolvimento de competências diversificadas de forma contextualizada e com sentido, partindo dos seus interesses das crianças.

É de salientar, ainda, o papel da instituição de educação/ensino na formação da criança cidadã e agora e no futuro, com um papel ativo e participativo na sociedade, tal como refere Martins et al. (2017), um cidadão responsável, ativo, participativo, reflexivo, autónomo, consciente, livre, criativo, comunicativo e que dê o seu contributo para uma sociedade melhor e mais justa.

A instituição educativa, onde realizei a PP I, fica situada no concelho e freguesia de Machico e está circundada por instituições de diversas naturezas, tais como educacionais, desportivas, de saúde, de socorro, de segurança pública, culturais, económicas, históricas e de bens essenciais que servem a população. A própria instituição de educação/ensino estabelece parcerias com algumas destas instituições, possibilitando às crianças e aos alunos a realização

de diferentes atividades e visitas de estudo para uma melhor aprendizagem, assim como para a consciência do que é viver e participar na sociedade.

5.2. Caracterização da Instituição Educativa

A PP I na valência da EPE foi realizada numa instituição educativa no concelho de Machico que possuía as valências de Creche, EPE e 1CEB. A instituição educativa era constituída pelo edifício sede no qual eram desenvolvidas atividades de EPE, do 1CEB e do Ensino Recorrente. Tinha, ainda, dois edifícios anexos, um com atividades de Creche e EPE (O Barquinho) e outro com uma sala de Ensino Recorrente.

A nível da comunidade escolar, segundo o PEE (2021-2025), no edifício sede funcionavam cinco salas de EPE, 14 turmas do 1CEB, que funcionavam por turnos (1.º e 2.º anos – turno da manhã; 3.º e 4.º anos – turno da tarde), resultando num total de 456 crianças e alunos e ainda, duas turmas do Ensino Recorrente com 18 alunos cada uma. O anexo O Barquinho, era frequentado por um total de 88 crianças em seis salas e o anexo relativo a uma sala de Ensino Recorrente por 12 alunos adultos. O corpo docente era composto por 79 professores e educadores de infância e o corpo não docente por 50 elementos.

Relativamente ao edifício principal, onde foi realizada a PP I, possuía no rés de chão, seis salas de EPE e casas de banho adequadas a esta valência, uma sala com recursos adaptados a crianças com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) e uma cantina. No primeiro andar estavam as salas de aula destinadas ao 1CEB, uma sala do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) com materiais adequados aos alunos com MSAI, um ginásio e casas de banho adequadas às idades dos alunos. No terceiro piso da escola, estavam localizadas as salas para as Atividades Expressão Dramática, Expressão Musical, Expressão Plástica, Inglês, Estudo, Ludoteca, Apoio e Informática. No exterior existiam dois pátios cobertos, um parque infantil, dois campos de desporto e um jardim com uma pequena horta. Para além do referido, existiam salas para a administração, de atendimento aos encarregados de educação, uma com material médico e, ainda, o bar dos docentes. Ainda no edifício sede, existia um espaço para o Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) e outro para a Delegação Escolar do Concelho.

5.3. Projeto Educativo

O PEE, em vigor por quatro anos letivos, como documento orientador da atividade educativa de uma instituição educativa, apresenta diversos aspetos da mesma: lema, visão,

missão, valores, análise *SWOT* e objetivos a serem alcançados nos anos letivos correspondentes.

Na instituição de educação e ensino onde realizei a PP I, o PEE, em vigor no quadriênio 2021-2025, apresentava o lema “Supera-te”. A sua visão, sendo esta “uma perspectiva de futuro” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 92), constituía em ser uma escola inclusiva e promotora de conhecimentos, hábitos e atitudes saudáveis em diversas dimensões.

A missão, segundo Carapeto e Fonseca (2006), define a função da instituição, tal como os objetivos e atividades necessários para alcançar a visão definida. Assim, a missão deste PEE era a de promover o desenvolvimento de conhecimentos, hábitos e atitudes saudáveis, bem como o bem-estar das/os crianças/alunos, sendo esperado que contribuam para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, sustentáveis, com pensamento crítico e reflexivo e participativos.

Relativamente aos valores que, para Carapeto e Fonseca (2006), influenciam as escolhas, as ações e as decisões de um grupo, determinando a sua identidade, a escola identificava-se com a responsabilidade, autonomia, empatia, respeito, cooperação, sustentabilidade, profissionalismo, integridade e honestidade.

No que diz respeito à análise *SWOT*, esta, de acordo com Carapeto e Fonseca (2006), é uma análise aos aspetos externos (oportunidades e ameaças) e internos (pontos fortes e pontos fracos) da instituição educativa de forma a facilitar o desenvolvimento de um plano estratégico para a resolução de um problema.

Segundo referidos os autores, em relação aos aspetos externos à escola, uma oportunidade é vista como algo que contribui para um melhor desempenho da escola, enquanto uma ameaça pode desestabilizar a situação da instituição educativa. No que diz respeito aos aspetos internos da escola, um ponto forte é uma capacidade, ou algo que a escola realiza bem, e um ponto fraco é um aspeto vulnerável da escola. A identificação dos pontos fortes e das oportunidades contribui para que sejam resolvidos os pontos fracos da escola, assim como minimizar as ameaças para a mesma.

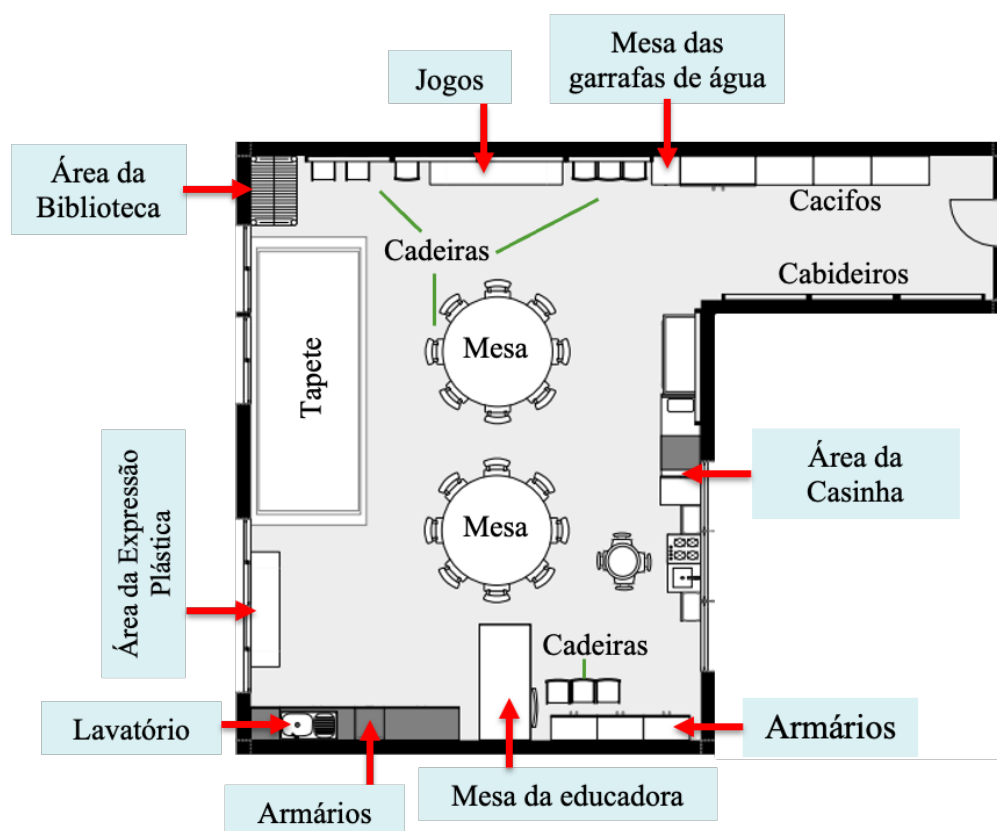
Tendo em conta a análise *SWOT* da escola onde foi realizada a PP I, apresentaram-se alguns objetivos a serem alcançados, tais como: melhorar a qualidade das aprendizagens; aumentar a capacidade de gestão e aplicação de ferramentas no controlo das emoções e aumentar a consciência para a prática de atitudes e valores que suportem comportamentos saudáveis.

5.4. Caracterização da Sala

Uma sala de EPE, de acordo com Silva et al. (2016), como espaço promotor de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, deve estar organizada tendo em conta o seu bem-estar, os seus interesses e necessidades. Deste modo, a sala onde foi realizada a PP I, representada na Figura 7, estava organizada em diversas áreas de interesse das crianças com materiais diversificados e adequados às suas atividades, tal como às idades e necessidades do grupo, indo ao encontro do modelo pedagógico *HighScope*.

Figura 7

Planta da sala de Educação de Infância onde foi realizado o estágio



As áreas estavam organizadas em torno dos interesses das crianças, a saber: a área da casinha, área dos jogos, área do tapete, área da biblioteca e área da Expressão Plástica (Figura 8). Esta organização da sala em diferentes áreas conhecidas pelas crianças, aproximada à metodologia *HighScope*, de acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2020), possibilitava às crianças vivenciarem momentos do quotidiano, assim como experimentarem diversos papéis sociais e relações interpessoais, de forma autónoma e independente do adulto.

Figura 8

Diferentes áreas da sala de EPE



Em todas as áreas, os materiais eram diversificados, estavam bem identificados e organizados, tendo em conta o fácil acesso aos mesmos por todas as crianças tanto no momento de escolha de utilização, como no momento de arrumação, o que segundo Oliveira-Formosinho et al. (2020), promove a autonomia e independência, assim como o sentido de responsabilidade.

Para além destas áreas, a sala possuía armários, um balcão com espaço de arrumação para materiais a serem utilizados com apoio de um adulto e um lavatório, cacifos para cada criança e placares para a exposição das produções das crianças. No centro da sala tinha, ainda, duas mesas redondas com cadeiras identificadas com a fotografia e o nome de cada criança.

Esta organização permitia que as crianças tivessem oportunidade de brincar e circular livremente pela sala, assim como a opção de escolha em relação aos locais e aos materiais que queriam utilizar, tendo a condicionante o limite de crianças em cada uma das áreas.

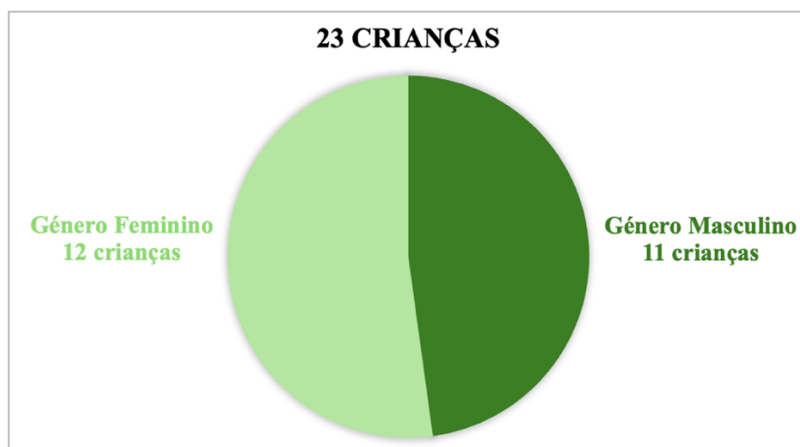
Na metodologia *HighScope*, de acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2020), o centro da ação educativa é a criança e para tal o adulto promove momentos para que esta faça escolhas e tome decisões, participando na construção do seu conhecimento. Desta forma, a criança desenvolve a sua autonomia, independência e responsabilidade.

5.5 Caracterização do Grupo

O grupo de crianças com o qual realizei a minha PP I, era constituído por 23 crianças com quatro anos de idade, sendo 12 do género feminino e 11 do género masculino, como é possível verificar no Gráfico 1. Duas crianças tinham MSAI, sendo acompanhadas, em alguns momentos, pela professora de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Gráfico 1

Grupo de crianças da sala de Educação de Infância



Este era um grupo muito participativo, autónomo e curioso pelo que o rodeava. No entanto, relativamente às interações criança-criança, estas eram um pouco conflituosas, necessitando por vezes da intervenção do adulto para ajudar a resolver conflitos.

Relativamente à equipa pedagógica da sala, esta era constituída por duas educadoras de infância, com horário rotativo e uma auxiliar de ação educativa.

5.6. A Rotina Educativa Diária

A rotina educativa diária do grupo de crianças, com o qual estagiei, estava organizada tendo em conta momentos de atividades pedagógicas orientadas e momentos de atividades livres na sala e nos restantes espaços do estabelecimento educativo (Tabela 1). Os momentos de atividades orientadas eram planeados tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, de forma a desenvolver diversas competências e promover aprendizagens significativas¹. Para além disto, ao longo da semana, as crianças tinham AEC, sendo que durante os dias da minha prática pedagógica, apenas tinham AEC de Educação Física.

¹ Segundo o conceito de aprendizagem significativa, de acordo Ausubel (2003), como explicado no Capítulo 3, no qual as crianças, com um papel ativo, adquirem conhecimento, tendo em conta saberes prévios, retendo-o para futuras utilizações.

Conforme os espaços e as regras do estabelecimento educativo, tendo em conta o anterior contexto de pandemia, cada sala tinha atribuído um espaço exterior próprio para as brincadeiras no exterior, sendo rotativo a nível mensal. Cada sala, tinha ainda um horário específico para a ida ao parque da instituição educativa/ensino.

Tabela 1

Rotina diária da sala de Educação de Infância

Rotina diária (Manhã)		Rotina diária (Tarde)	
8h – 9h30	Entrada da Escola	13h50 – 14h	Momento das emoções
9h25 – 9h30	Higienização	14h – 14h45	Atividades
9h30 – 9h45	Lanche	14h45 – 14h50	Higienização
9h50 – 10h10	Acolhimento no tapete	14h50 – 15h05	Lanche
10h10 – 11h	Atividades	15h10 – 16h	Atividades
11h – 11h35	Recreio	16h – 16h30	Recreio
11h35 – 11h45	Higienização	16h40 – 18h30	Saída da escola
11h45 – 12h20	Almoço		
12h30 – 13h	Seguimento da atividade		
13h – 13h50	Passagem de turno das educadoras		
<p><i>Na segunda-feira há educação física das 10h às 11h. Na parte da tarde, as crianças vão ao parque da instituição educativa, das 15h30 às 16h.</i></p>			

Todas as crianças do grupo tinham conhecimento desta rotina, sabendo o que iria acontecer nos diversos momentos do seu quotidiano no Jardim de Infância (JI). Este conhecimento da organização do tempo por parte das crianças, permitia, tal como refere Oliveira-Formosinho et al. (2020), que as crianças soubessem o que podem ou não fazer nos diversos momentos, para além de favorecer a aquisição de noção de tempo e o desenvolvimento da sua independência e autonomia.

5.7. Projeto de Investigação-Ação

O projeto I-A decorreu ao longo das nove semanas da PPI no contexto de EPE, tendo em conta as fases de I-A, o planeamento, a ação e a reflexão. Na Tabela 2 encontra-se o cronograma deste projeto no contexto de EPE.

Tabela 2*Cronograma do projeto de investigação-ação*

Fases	Procedimentos	Duração									
		outubro				novembro				dezembro	janeiro
		1. ^a semana	2. ^a semana	3. ^a semana	4. ^a semana	5. ^a semana	6. ^a semana	7. ^a semana	8. ^a semana	9. ^a semana	10. ^o semana
Planear	Observação participante										
	Identificação do problema										
	Formulação da questão										
	Revisão da literatura										
	Definição de estratégias										
Agir	Implementação das estratégias										
Refletir	Recolha e análise de dados										
	Avaliação do projeto										

Nos momentos de observação participante da prática pedagógica foi possível constatar diversos aspetos que caracterizavam o grupo de crianças, tais como a sua autonomia, a sua curiosidade por aprender mais e a sua participação. No entanto, foi também possível observar um aspeto a ser melhorado: as interações entre as crianças do grupo.

Embora a relação da equipa educativa com as crianças fosse ótima, a relação entre as crianças era conflituosa, uma vez que tendiam a perturbarem-se uns aos outros o que desconcentrava o grupo todo, rejeitavam brincar e sentar-se ao lado de alguns colegas, diminuindo a sua autoestima e, ainda, evidenciavam a necessidade de aprender a trabalhar de forma cooperativa com os seus pares, na partilha de materiais e jogos e no respeito pelo outro e a esperar pela sua vez de falar, o que resultava em comportamentos agressivos como morder e bater nos colegas.

Posto isto, optei por escolher estratégias pedagógicas que proporcionassem momentos de aprendizagem de cooperação e partilha, tendo em conta a promoção de interações positivas entre as crianças.

5.7.1. Questão de Investigação-Ação

A partir da observação participante e do diálogo com a educadora cooperante sobre o comportamento das crianças do grupo face aos colegas, formulei a questão de partida de I-A: *Como promover interações positivas entre as crianças de um grupo de educação pré-escolar?*

5.7.2. Estratégias de Ação Pedagógica

As interações que as crianças estabelecem entre si têm grande importância no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que permitem aprender diversos valores e competências a nível da convivência social. De acordo com Silva et al. (2016), as interações são oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, uma vez que possibilita a partilha de diferentes conhecimentos, perspetivas e capacidades, de forma que as diferenças sejam vistas como contribuição para o enriquecimento da aprendizagem de todos. Silva et al. (2016) refere ainda que estas diferenças devem ser respeitadas e valorizadas, contribuindo para a autoestima das crianças, que por sua vez se sentem aceites no grupo. Ao sentir que os outros ouvem e respeitam a sua opinião, as crianças experienciam mais confiança e apresentam maior disposição para estar em conjunto com os outros, o que se torna fundamental para o enriquecimento de competências sociais úteis no seu quotidiano. O JI, como local onde é possível estar em contacto com outras crianças deve promover a área da Formação Pessoal e Social através de interações positivas entre as mesmas, contribuindo para o seu desenvolvimento e preparação para a vida em sociedade, na qual a interação com os outros é inevitável e fundamental.

O jogo ou a ludicidade é uma estratégia de promoção de interações entre crianças, uma vez que, de acordo com Silva et al. (2016), este apresenta a possibilidade de jogar de forma individual, a pares ou em equipas, promovendo situações de diálogo, interajuda e cooperação entre as crianças. Huizinga (2003) mencionado por Sarmento et al. (2017) refere o jogo como promotor de espírito de equipa em que se luta por um mesmo objetivo, sendo assim como participar numa comunidade. Grigorowitschs (2009) referido por Sarmento et al. (2017), relaciona o jogo com a vida social da criança e menciona o jogo coletivo como promotor de amizades, da aquisição e desenvolvimento de competências sociais, de aprendizagem de regras de jogo e de convivência cooperativa, da autoestima e do saber ganhar e perder. Assim, através do jogo e do trabalho em grupo, as crianças aprendem umas com as outras, desenvolvem o respeito pelo outro e adquirem competências essenciais para a interação e convivência com os outros no seu dia a dia, enquanto parte integrante de uma sociedade. Neste sentido, “(...) o jogo

é um processo de socialização que prepara a criança para assumir o seu lugar na sociedade” (Bruner, 1986 citado por Sarmiento et al., 2017, p. 17).

Perante a problemática identificada, decidi implementar estratégias pedagógicas, nas quais as crianças trabalhassem de forma cooperativa, compreendessem e respeitassem o outro e as suas opiniões e partilhassem materiais. Assim, optei pela atividade de exploração de uma história sobre o tema, a realização de jogos de forma cooperativa e atividades em grupo e de forma individual, que permitissem a partilha de diversos materiais.

Atividades: “As nossas mãos”

Tendo por base a problemática identificada a partir da minha observação, nomeadamente o “bater” e o respeito pelos colegas, decidi explorar com as crianças o livro “As Mãos Não São Para Bater”. Este livro aborda as diferenças como oportunidades de aprendizagem e convivência, devendo ser respeitadas. Assim, pretendia que as crianças compreendessem que “bater”, “empurrar” ou “excluir” magoa os outros não só a nível físico, mas também emocional, devendo-se respeitar os outros e as suas diferenças, que devemos, ainda, pedir desculpa quando magoamos alguém, que não devemos fazer o que não gostamos que nos façam a nós e que as nossas mãos são fundamentais no nosso dia a dia, mas não devem ser utilizadas para bater ou magoar.

O livro apresentava ideias do que podíamos fazer com as nossas mãos, reproduzido pelas crianças na sala, tal como acenar, cumprimentar o outro e criar música. Durante a exploração do livro, as crianças mostraram interesse nos exemplos dados, partilhando as suas opiniões sobre o tema e ideias de como podemos utilizar as nossas mãos no dia a dia, como por exemplo ajudar o outro ou arrumar os brinquedos. Segundo Viana e Teixeira (2002), antes da entrada no ICEB, as crianças fazem descobertas e têm contacto com a linguagem escrita, geralmente através de livros de histórias, sendo estes importantes para o sucesso no seu processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Esta atividade surgiu também da necessidade, identificada nas produções das crianças, de identificação das partes do corpo humano, uma vez que no geral, as crianças não desenhavam algumas partes do mesmo, tais como os dedos, as mãos, o tronco e o pescoço. Assim, a exploração do livro foi o início do projeto “O Nosso Corpo” realizado com as crianças durante quatro semanas da PP I e aprofundado posteriormente neste relatório.

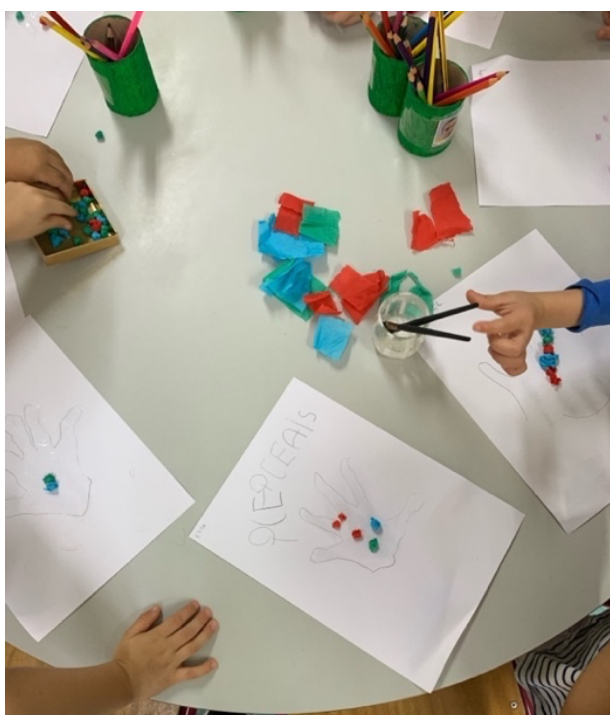
Posto isto, após a exploração do livro “As Mãos Não São Para Bater”, num momento de reunião no tapete, algumas crianças partilharam o nome de cada um dos dedos, bem como

outra criança apresentou outros nomes que conhecia para os dedos das mãos. Este foi um momento interessante de partilha de conhecimentos, promovendo o respeito pelos mesmos, mesmo sendo diferentes, entre as crianças.

De seguida, cada criança realizou o contorno de uma mão numa folha de papel e escolheu colori-la ou preenchê-la com bolas de papel colorido, sendo estas feitas por cada criança individualmente (Figura 9).

Figura 9

Atividade de contorno e preenchimento de uma das mãos



O meu objetivo nesta atividade, para além da aprendizagem da identificação dos dedos das mãos, foi de que as crianças partilhassem materiais como a cola, lápis e papeis coloridos, de modo a esperarem pelo outro terminar para poder utilizar e respeitarem as escolhas dos outros nas suas produções. Este momento permitiu a partilha de materiais sem conflitos e com o respeito pelas escolhas dos colegas.

Atividade: “Caça ao tesouro”

Face à importância do jogo e de atividades em grupo para a promoção de interações positivas entre as crianças, optei por realizar um jogo de “Caça ao tesouro” em equipas. O grupo de crianças foi dividido em duas equipas identificadas pela cor de pulseiras coloridas (equipa verde e equipa vermelha) e enquanto equipa verde escondeu o “tesouro”, que neste

caso foram peças de um *puzzle* sobre o corpo humano, apresentadas a todas as crianças no início do jogo, a equipa vermelha esperou no tapete de olhos fechados a contar até 10, utilizando os dedos das mãos. Quando a contagem terminou, a equipa que esperou no tapete procurou as peças dos *puzzles* e montou-os (Figura 10).

Figura 10

Montagem dos puzzles



O jogo foi repetido com os papéis das equipas invertidos, para que ambas as equipas tivessem oportunidade de esconder e de procurar e construir os *puzzles*. Considero que a atividade foi eficaz, na medida em que as crianças cooperaram entre si para esconder, encontrar e montar os *puzzles*, respeitaram as regras do jogo, partilharam o material e incluíram todos os colegas, não gerando conflitos nem rejeições.

Atividade: “Uma prenda de Natal”

No mês de dezembro, relacionado com a época de Natal, explorámos a história “Uma prenda de Natal” de M. Christina Butler e Tina Macnaughton, a qual aborda a amizade e a partilha, temas sobre os quais dialogámos e as crianças partilharam a sua opinião. Com esta história pretendia que as crianças expressassem a sua opinião sobre os temas da história e refletissem sobre as suas ações para com os outros, no quotidiano no JI.

De seguida, em pequenos grupos e um de cada vez, as crianças realizaram a dramatização da história, utilizando adereços identificativos das personagens que representavam (Figura 11). Com esta atividade, as crianças conseguiram respeitar os outros e as suas produções, esperar pela sua vez não perturbando os colegas, partilhar os adereços utilizados e incluir todas as crianças na atividade.

Figura 11

Dramatização da história “Uma prenda de Natal”



Assim sendo, as crianças que assistiram à dramatização conseguiram respeitar a vez dos seus colegas, estando com atenção e não perturbando o ambiente educativo. Por vezes, quando alguma criança se esquecia da sua fala, na dramatização da história, os colegas ajudavam-na lembrando o que teria de dizer, ao invés de a criticar. Para além disto, observei que as crianças não deixaram nenhum colega de parte, sendo elas próprias a chamar quem ainda não tinha participado.

5.7.3. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

Na I-A, após a implementação das estratégias e atividades delineadas, é importante que seja feita uma reflexão avaliativa sobre os dados obtidos, de modo a perceber se a questão inicial foi respondida e se os objetivos foram alcançados ou, pelo contrário, se é necessário

rever o processo e implementar outras estratégias. Assim, através da observação participante e dos registos fotográficos, e respetiva análise pude verificar melhorias em relação às interações das crianças, em comparação com o observado nas primeiras semanas da PP I.

No final da PPI, no geral, as crianças interagiam nas atividades de forma cooperativa, com diversos colegas e não apenas com os amigos mais chegados, partilhando ideias e materiais, ajudavam-se mutuamente, quando necessário, e esperavam pela sua vez para falar e participar, respeitando a vez e o tempo dos outros. No entanto, constatei que duas crianças ainda persistiam com interações menos positivas mediante comportamentos que magoavam os colegas como o morder e o bater.

Deste modo, estou em crer que seria pedagogicamente necessário definir novas estratégias pedagógicas, face aos resultados, para aprofundar convivência social em grupo das crianças, não deixando de implementar as atividades lúdicas que continuassem a promover a cooperação entre elas.

5.8. Momentos de Aprendizagem

Durante a PP I planifiquei diversas atividades, de acordo com as necessidades e interesses das crianças e as estratégias para responder à questão de I-A, os objetivos das OCEPE, o PEE, o Projeto Curricular de Grupo e o PAA.

De seguida, serão apresentadas duas abordagens pedagógicas desenvolvidas com o grupo de crianças da sala onde estagiei: “O Outono” e “O Corpo Humano”. Para o outono foram realizadas atividades de exploração e conhecimento de elementos representativos desta estação do ano. Em relação ao Corpo Humano, foi desenvolvido, durante algumas semanas, o projeto pedagógico em torno da questão de “O Nosso Corpo”.

Para tal, as atividades foram planeadas com o objetivo de proporcionar momentos de aprendizagem significativos e estimulantes para as crianças do grupo.

5.8.1. O Outono

Por ser importante que as crianças conheçam o mundo que as rodeia e que compreendam que ao longo do ano passamos por várias estações com diferentes características, explorámos a estação do ano em que nos encontrávamos, o outono. Neste sentido e porque a interação e exploração de diferentes materiais contribui para a compreensão do mundo que nos rodeia, planifiquei atividades de conhecimento ativo de elementos naturais que as crianças associavam ao outono, como folhas e frutos.

Iniciámos a abordagem a este assunto com um diálogo em grande grupo, momento em que as crianças partilharam o que sabiam sobre o outono (conhecimentos prévios), como por exemplo: “faz vento”, “as folhas das árvores caem” e “começa a chover”. De seguida, apresentei um saco à laia de surpresa, e questionei o que pensavam que este continha, ao que as crianças responderam “folhas” e “frutos”. Ao dirigirem-se ao saco, retiraram folhas com diferentes formas, tamanhos, texturas e cores, surgindo observações interessantes, tais como: “Tem vermelho, amarelo, castanho”, “Parece um barco” e “Uma árvore”, a partir das quais conversámos e explorámos as diferentes características.

Utilizámos folhas naturais para que as crianças tivessem contacto real com elementos da natureza e os explorassem de forma a conhecerem a sua textura e cheiro, o que não é possível através de imagens. Neste momento, as opiniões e saberes das crianças foram valorizados, mostrando interesse e curiosidade em saber mais sobre as folhas.

Num outro momento, cada criança pintou uma folha de plátano com tintas de várias cores, utilizando os seus dedos e mãos (Figura 12). Nesta atividade, as crianças fizeram descobertas a partir da mistura das tintas, resultando em outras cores e observando que “Está castanho porque eu juntei todas as cores”. As folhas pintadas pelas crianças foram expostas num cartaz com a pintura de um tronco de uma árvore exposto na sala, retratando simbolicamente a queda de folhas no outono (Figura 13).

Figura 12

Pintura de folhas de plátano com os dedos das mãos



Figura 13

Árvore no outono com folhas pintadas pelas crianças



Seguidamente, dialogámos sobre o evento do Pão por Deus, festividade comemorada nesta estação do ano, momento em que as crianças falaram sobre os frutos caraterísticos e específicos da época. De modo que todas as crianças percebessem quais os frutos que estavam a ser falados, levei alguns frutos para a sala. Ao retirar os frutos de um saco, coloquei-os nas mesas da sala, de modo a contarmos em conjunto o número total de frutos expostos. As crianças exploraram-nos livremente, comentando entre si o que observavam. Após este momento de exploração livre, em conjunto, analisámos cada fruto com mais detalhe a nível das suas caraterísticas formais e do seu cheiro.

As crianças mostraram interesse em conhecer o seu interior e provar e, por isso, com os frutos nas mãos, questionei as crianças como seria o interior de cada fruto a nível da cor, da textura e do sabor, fazendo uso da imaginação ou do seu conhecimento. As crianças participaram ativamente com uma diversidade rica de opiniões. Ao abrir os frutos, as crianças utilizaram os seus dedos e provaram-nos, fazendo comparações sobre os sabores, resultando em observações interessantes e diversificadas, como: “Parece uma estrela!”, “É um coração!”, “É doce” e “Eu gosto mais deste”.

De seguida, realizámos a carimbagem com os diversos frutos explorados, com tinta em folhas de papel (Figura 14). Cada criança escolheu os frutos e as cores das tintas que mais gostava, resultando em produções diversificadas, criativas e coloridas. A utilização de materiais

e técnicas diversificadas, como a utilização de pincéis, dos dedos e, neste caso de frutos para a pintura, de acordo com Godinho e Brito (2010), é essencial devido à sua contribuição para o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora e de conceitos relativos à expressão artística.

Figura 14

Carimbos com frutos



Nas atividades desenvolvidas na sala, as crianças eram incentivadas a escrever o seu próprio nome para identificar as suas produções, algumas faziam-no autonomamente e outras com a ajuda do cartão no qual o seu nome estava grafado.

As atividades desenvolvidas correram como planeado e as crianças mostraram muito interesse em realizá-las e em continuar a saber mais. Através da análise reflexiva dos diálogos, das observações das crianças e das suas produções, posso concluir que os objetivos de aprendizagem foram atingidos e as crianças adquiriram novos conhecimentos bem como desenvolveram competências a diversos níveis.

No decorrer das atividades realizadas sobre o outono, as crianças interagiram entre si, partilhando o que observavam e os conhecimentos que tinham e adquiriram de forma cooperativa para esconder e encontrar os frutos no jogo, desenvolvendo, com isso, várias competências da Área de Formação Pessoal e Social. No entanto, também na Área de

Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática, as crianças aprenderam com a contagem dos frutos até 10, bem como com a contagem do tempo determinado para esconder os frutos. Esta contagem lúdica, mas contextualizada, de acordo com Silva et al. (2016), contribui para o desenvolvimento do sentido de número e para a compreensão da sequência numérica, sendo a quantidade de cada número maior que o anterior. Em relação ao domínio das Artes Visuais, as crianças tiveram oportunidade de explorar diferentes materiais e técnicas de pintura, como por exemplo, a pintura com os dedos, com esponjas e com os frutos. Nestes dias, foram criadas oportunidades para que as crianças se exprimissem e comunicassem com os outros, partilhando os seus conhecimentos com o grupo. O incentivo dado às crianças para a escrita do seu nome nas suas produções, permitiu desenvolver a consciência da função e da importância da escrita, neste caso do seu nome para identificação, assim como ter contacto real com as letras. A nível da Área do Conhecimento do Mundo, as crianças vivenciaram uma profícua e agradável experiência com os elementos naturais, as folhas de outono, e puderam explorá-los conhecendo detalhadamente as suas características e a que plantas pertenciam.

5.8.2. O Nosso Corpo

Como já referido anteriormente, na PP I foi desenvolvido um projeto pedagógico sobre o Corpo Humano. Este surgiu depois de observar nas produções das crianças, que estas não identificavam ou representavam algumas partes do corpo humano, tais como, os dedos, as mãos, o pescoço e o tronco. Assim, com o projeto pretendia-se que as crianças adquirissem novos conhecimentos sobre o corpo humano, desenvolvendo também diversas competências na área de Desenvolvimento Social e Pessoal.

Desta forma, o projeto prolongou-se por quatro semanas na PP I. Este iniciou-se com a atividade descrita anteriormente neste relatório, a qual proporcionou a exploração das mãos, a realização do desenho das mesmas e o seu preenchimento com bolas de papel colorido. Seguidamente, a partir do desenho do contorno das mãos, as crianças desenharam a figura humana como sabiam em papel, sendo estes identificados e recolhidos para posteriormente serem comparados com um outro desenho da figura humana a realizar no final do projeto.

Neste dia, as crianças aprenderam comigo a canção “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, de modo a abordar de forma geral as diferentes partes do corpo humano e a sua localização. Ouvimos a canção e acompanhámos com a mímica da mesma, desenvolvendo a atenção, o sentido rítmico e a relação com o corpo e o espaço nas crianças.

No dia seguinte, tendo em conta a metodologia ativa de trabalho de projeto, apresentei às crianças um quadro intitulado “O Nosso Corpo” com as questões “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”, “O que vamos fazer?” e, por fim, “O que aprendemos?” (ver Apêndice 4). Todas as crianças partilharam o que já sabiam sobre o corpo humano, sendo anotado como resposta à primeira questão.

De seguida, registámos o que as crianças queriam saber sobre o corpo humano, sendo estas informações fundamentais para o desenvolvimento do projeto. Ainda no mesmo quadro, anotámos de que forma e onde podíamos obter as informações que precisávamos para responder à questão “O que queremos saber?”. No final, afixei o quadro na parede, para que fosse visível por todos e no final do projeto, pudéssemos preencher a coluna “O que aprendemos?”. A utilização desta ferramenta de organização das etapas do processo de um projeto permite saber os conhecimentos prévios das crianças e que escolhas de atividades são as mais adequadas para obter respostas e novos conhecimentos.

Para identificar e registar, de forma geral, as diferentes partes do corpo humano realizámos uma atividade gráfica de representação da figura humana com o de contorno do corpo de uma das crianças. Para tal, uma criança, escolhida democraticamente por todos os colegas, deitou-se em cima de papel cenário enquanto uma outra criança fazia o contorno do corpo, utilizando um lápis de carvão. De seguida, em conjunto identificámos a cabeça, o pescoço, o tronco, os braços, as pernas, os pés, os joelhos, as mãos, os ombros e as orelhas visíveis no contorno, ao mesmo tempo eu escrevia todos estes nomes junto à respetiva parte do corpo humano identificada pelas crianças.

Perante algumas alternativas dadas, de forma que as crianças estivessem envolvidas e tomassem decisões acerca das atividades a desenvolver, estas, em grande grupo, decidiram colorir o contorno do corpo humano feito aos poucos, por algumas crianças de cada vez (Figura 15). Enquanto algumas crianças coloriam o contorno, as restantes modelavam a figura humana com plasticina, conseguindo assim representar todas as partes do corpo observadas a partir do contorno realizado, acrescentando, ainda, os olhos e a boca (Figura 16).

Figura 15

Pintura do contorno do corpo de uma criança

**Figura 16**

Molde da figura humana com plasticina



Com estas atividades, explorámos as partes do corpo humano, utilizando o nosso próprio corpo em vez de reproduções em imagens. As crianças mostraram muito interesse em

fazerem parte da atividade, facilitando a aprendizagem a partir do real e, assim, se lembrarem, mais tarde, do que foi explorado. Para além de aprender sobre o corpo humano, as crianças tiveram oportunidades de participar nos momentos de decisão sobre o que queriam e como queriam fazer, o que contribui para o desenvolvimento da sua autonomia e participação ativa no seu próprio processo de aprendizagem. Observei que as crianças evidenciavam gostar do que estavam a fazer e que trabalhavam em conjunto, partilhando, por exemplo, ideias sobre as cores a utilizar para colorir o contorno.

Num outro dia, relembrámos as etapas do projeto e as atividades realizadas na semana anterior e passamos para a exploração do esqueleto humano, uma curiosidade das crianças. Embora considerasse pertinente apresentar às crianças um modelo do esqueleto humano, não consegui fazê-lo. Assim, apresentei uma imagem completa do esqueleto humano às crianças e estas comentaram o que viram: “temos dois ossos nas pernas”, “temos ossos no queixo, na cabeça, nos braços, nos dedos, nas pernas e no peito”. As próprias crianças já possuíam alguns conhecimentos, como por exemplo que as costelas servem para proteger os pulmões e o coração. Também chegámos à conclusão de que o nosso esqueleto permite-nos estar de pé e andar.

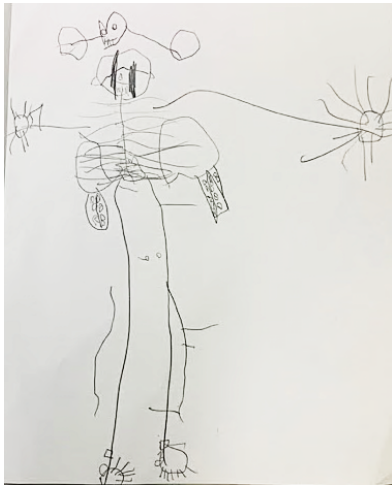
De seguida, para que as crianças compreendessem que o seu esqueleto tem os ossos ilustrados na imagem, com as próprias mãos sentiram os ossos no seu corpo. Com isto, partilharam uns com os outros que os ossos são duros, não são todos do mesmo tamanho e estão por todo o corpo. Concluímos, então, que o conjunto dos nossos ossos formam o esqueleto humano.

Decidi apresentar às crianças uma canção sobre o esqueleto humano, com informações sobre o número de ossos que o compõem e o que podemos fazer com ele. Após ouvirem algumas vezes a canção e a mimar com gestos, explorámo-la através de questões sobre a mesma, ao que as crianças conseguiram responder que o esqueleto é composto por 206 ossos, “os ossos estão por baixo da pele” e “existem da cabeça aos pés”. Com a canção as crianças descobriram coisas novas sobre o esqueleto humano, de forma interessante, lúdica e motivadora.

Como forma de as crianças compreenderem a composição do esqueleto humano, cada uma desenhou-o, observando a imagem anteriormente explorada. Nesta atividade, através da análise dos desenhos realizados, concluí que, em geral, as crianças conseguiram identificar os ossos dos braços, das pernas e da caixa torácica (Figura 17).

Figura 17

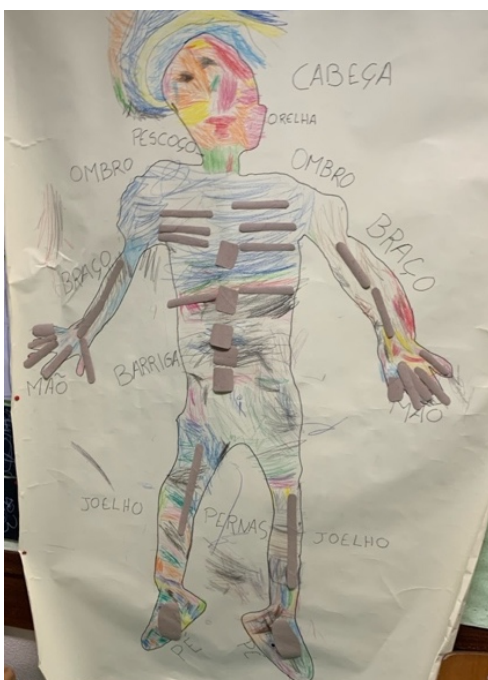
Desenho de uma criança do esqueleto humano



No dia seguinte, relembremos as informações adquiridas sobre os ossos no dia anterior e percebi que as crianças se lembravam de muitos detalhes, sendo um *feedback* positivo. Para representar alguns dos ossos do esqueleto humano, reutilizámos rolos de papel, recortando-os, tendo em conta o contorno do corpo humano realizado. As crianças colocaram-nos sobre o contorno do corpo humano exposto na sala, sem dificuldades, formando o esqueleto da figura humana (Figura 18).

Figura 18

Montagem do esqueleto no contorno do corpo humano



Posteriormente, explorámos os pulmões, a partir da questão feita por uma das crianças “Será que os pulmões deitam ar?”. Face a esta pergunta questionei as crianças sobre o que sabiam acerca deste órgão, de forma a perceber o que já sabiam e assim ajudá-las a enriquecer o seu conhecimento, ao que uma criança respondeu “são para respirar”. Ao partilhar com o grupo o que já sabem, ao serem ouvidas e sentirem que as suas opiniões e conhecimentos são valorizados, as crianças melhoram a sua autoestima, sendo um incentivo para participarem mais vezes no seu processo de aprendizagem. Com estas partilhas, as crianças contribuíram para a aprendizagem de todos.

Posto isto, observámos imagens sobre os pulmões e em diálogo referimos a sua localização no corpo humano, a sua forma, cor, possível textura, constituição, função e importância, utilizando os termos corretos. A partir do diálogo exploratório, percebi que as crianças já conheciam a localização dos pulmões e a sua função.

Para uma melhor compreensão da função dos pulmões, levei para a sala um modelo com sacos representativos deste órgão e palhinhas para a traqueia. Neste modelo, ao soprar através das palhinhas, era possível observar os sacos a aumentar o seu tamanho, simbolizando o volume dos pulmões quando estão cheios de ar e a sua redução na saída do ar. Todas as crianças experimentaram o modelo, representativo do funcionamento do sistema respiratório. Por interesse manifestado pelas crianças, no dia seguinte, cada uma construiu os seus “pulmões”, utilizando cartolinas, sacos e palhinhas (Figura 19).

Figura 19

Construções de “pulmões” pelas crianças

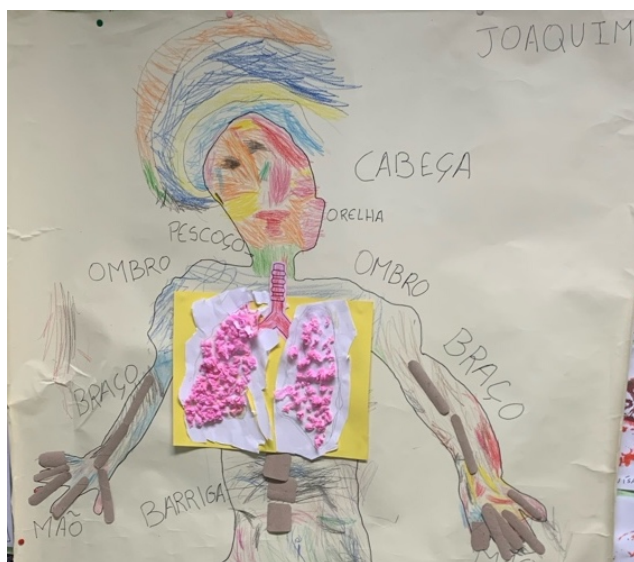


Após a construção dos “pulmões”, as crianças experimentaram-nos, referindo a entrada e saída de ar feita através da traqueia. Desta forma, para além de explorarmos o funcionamento dos pulmões, trabalhámos a motricidade fina.

Em conjunto, decidimos realizar pulmões para colocar sobre o contorno do corpo humano “batizado” de “Joaquim”. Para isto, algumas crianças realizaram o contorno de um molde dos pulmões e outras da traqueia. As crianças trabalharam em conjunto e decidiram decorar o seu trabalho com bolas de papel colorido. No momento de colocar os pulmões do “Joaquim”, as próprias crianças sabiam em que parte do corpo os colocar (Figura 20), associando-os à sua função de respiração.

Figura 20

Contorno do corpo humano com os pulmões realizados pelas crianças

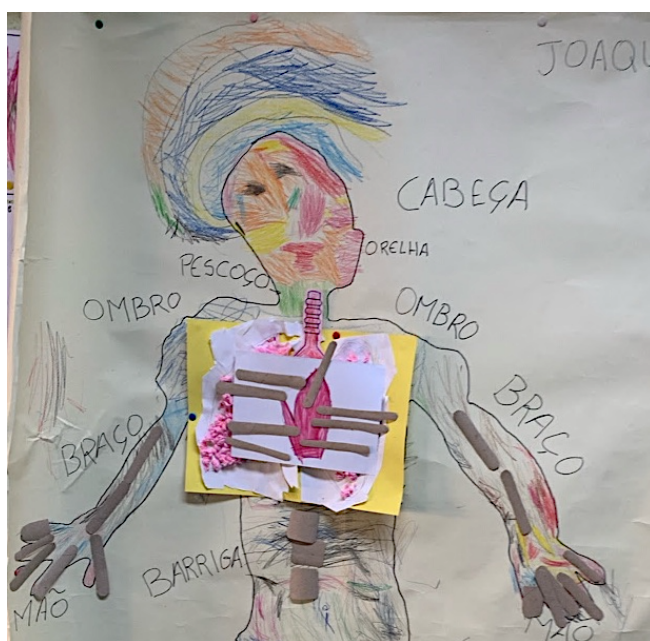


De forma a explorarmos outro órgão, o coração, apresentei uma imagem real do coração, na qual as crianças não o reconheceram, pois pensavam que este tinha a forma como o desenhamos simbolicamente. Assim, expliquei que o coração tal como o temos no nosso corpo é como o da imagem apresentada. Continuámos a explorar este órgão, referindo a sua localização e função no corpo humano, o porquê de não o conseguirmos ver e a sua relação com os sentimentos. Dialogámos sobre a função do estetoscópio, que não foi possível levar para a sala e cada criança tentou sentir o seu coração e o dos colegas com as mãos e os ouvidos. Enquanto isto, coloquei o som dos batimentos do coração, uns mais acelerados do que outros, de modo que as crianças percebessem que a velocidade dos batimentos altera, conforme o que fazemos e sentimos.

De seguida, uma criança, escolhida por todos, realizou o desenho de um coração para ser colocado no “Joaquim” (Figura 21), enquanto as restantes desenharam um para si, tendo liberdade de escolher desenhar na forma que quisessem (próxima do real ou como sempre desenharam). Ao colocar o coração no “Joaquim” algumas crianças lembraram-se que ali faltavam algumas costelas que protegiam este e os pulmões, o que mostra que aprenderam, de forma evidente, o que foi abordado anteriormente.

Figura 21

“Joaquim” com o coração e as costelas



Como forma de registo do que foi explorado, levei para a sala *puzzles* com imagens do esqueleto humano, coração e pulmões. Com estes realizámos o jogo da caça ao tesouro já descrito anteriormente neste relatório, onde as crianças não precisaram das imagens para montar os *puzzles*, mostrando lembrar-se da forma de cada parte explorada.

Neste dia, para que as crianças pudessem visualizar o que foi explorado, decidi levar para a sala um modelo do corpo humano (parte superior) em que era possível, retirar os seus órgãos, observando-os diretamente, assim como os músculos, ossos, veias e artérias (Figuras 22 e 23). Com as crianças explorei as partes do corpo trabalhadas mais especificamente e os restantes órgãos de forma geral, apresentando o seu lugar no corpo e a sua função. Aqui, algumas crianças partilharam o que sabiam sobre alguns destes órgãos, sendo uma forma de aprendizagem para todos.

Figuras 22 e 23

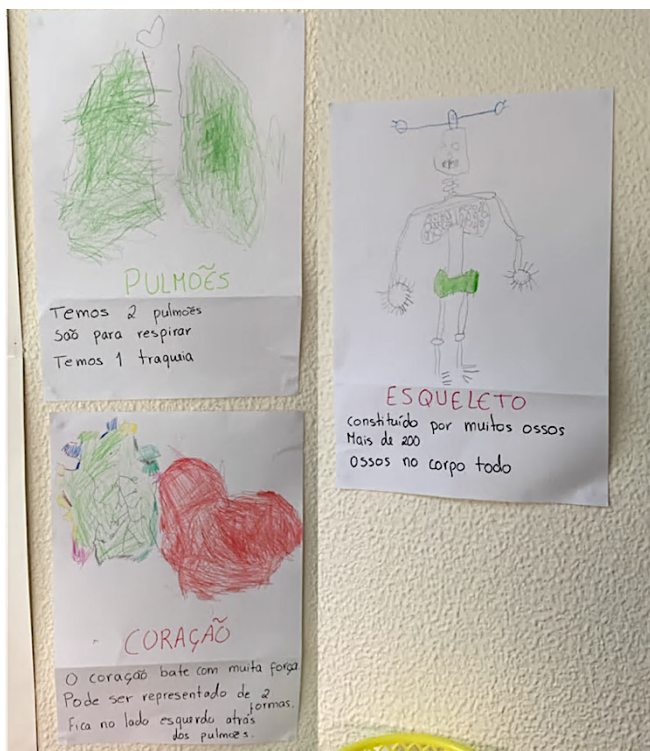
Exploração do modelo do corpo humano e os seus órgãos



De modo a registar o que foi aprendido sobre o esqueleto humano, o coração e os pulmões, as crianças realizaram cartazes sobre o tema em estudo, contornando moldes do coração e dos pulmões e desenhando o esqueleto com a ajuda de uma imagem. No final, em grande grupo, as crianças disseram o que aprenderam sobre cada um deles e eu escrevi no respetivo cartaz, afixando-os na sala (Figura 24).

Figura 24

Cartazes sobre os pulmões, o coração e o esqueleto humano



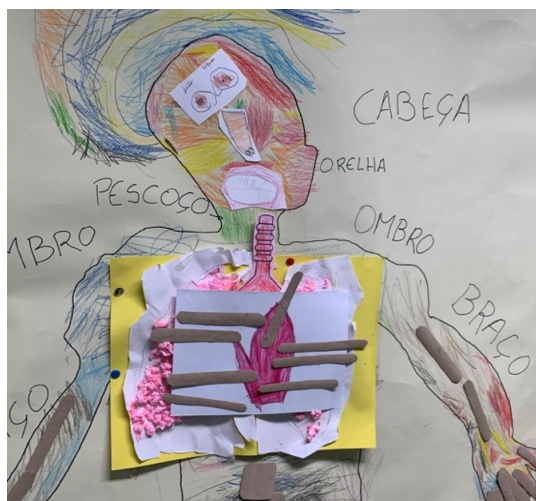
Uma questão que as crianças levantaram no início do projeto relacionava-se com os olhos e então decidi abordar esta questão juntamente com os cinco sentidos e a parte do corpo humano correspondente. Para tal, optei por realizar atividades em que as crianças conseguissem perceber, por elas próprias, a função e a importância dos cinco sentidos.

Iniciámos com o desenvolvimento de um jogo em que as crianças tentaram realizar ações como andar pela sala de olhos fechados, o que acharam complicado, percebendo assim, concretamente, a principal função dos olhos. Posteriormente as crianças observaram os olhos de alguns colegas, reparando que eram compostos por “duas bolas, uma mais pequena e uma maior”, isto é, pela pupila e a íris, sendo que esta última pode variar de cor de pessoa para pessoa. Para explorar o sentido do tato, as crianças, uma de cada vez, com os olhos fechados tentaram descobrir quais os objetos da sala fornecidos pelos colegas. Aqui, as crianças perceberam que a nossa pele permite-nos sentir diversas coisas. Em relação ao paladar e ao olfato, para que as crianças compreendessem melhor as suas funções, levei para a sala limões, laranjas e tangerinas e as crianças colocaram hipóteses sobre qual o mais doce e o mais amargo. Cheiraram e provaram, comparando-os e chegando à conclusão que, através da nossa boca, conseguimos saborear e através do nariz, cheirar. Ao nível da audição, enquanto uma criança se deslocava-se pela sala a tocar um sino, um colega estava de costas e tentava descobrir de que lado vinha o som. Assim, num diálogo, concluímos que o último sentido explorado, a audição, permitia-nos ouvir e diferenciar sons através dos ouvidos.

De seguida, as crianças desenharam olhos, um nariz e uma boca para colocar no “Joaquim”, uma vez que os ouvidos e a pele já estavam representados (Figura 25).

Figura 25

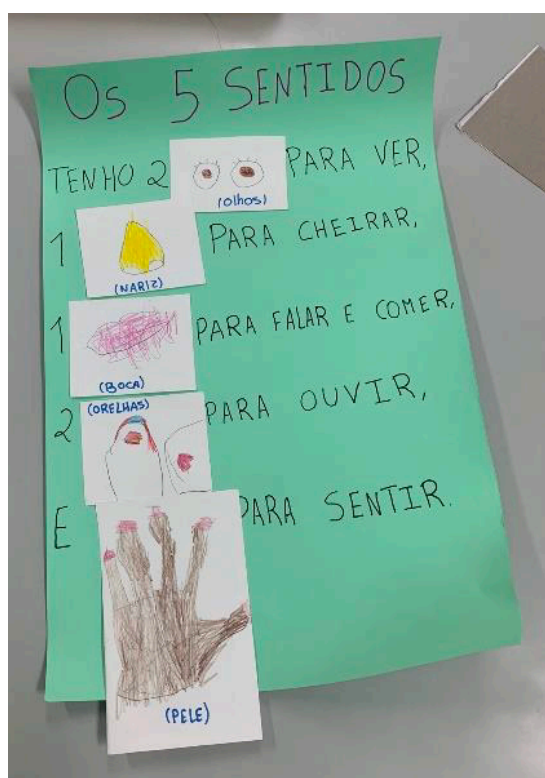
“Joaquim” com olhos, boca e nariz



Ainda, realizámos um pictograma com uma lengalenga dita e mimada oralmente pelas crianças. De acordo com Silva et al. (2016), as lengalengas, assim como trava-línguas ou adivinhas, fazem parte da tradição cultural portuguesa e são ótimos recursos para trabalhar a consciência linguística das crianças. Para o pictograma, as crianças desenharam os olhos, a boca, o nariz, as orelhas e uma mão representativa da pele e colocaram-nos no local correto da lengalenga, como podemos verificar na Figura 26.

Figura 26

Pictograma sobre os cinco sentidos



Relacionado, ainda, com este projeto, cada criança preencheu um cartão de identificação seu, com a escrita do seu nome, da idade, do género, da data de nascimento e com um desenho seu, mobilizando, para tal, o que aprenderam no projeto (olhos, boca, nariz, orelhas e as diferentes partes do corpo).

Terminámos de preencher o quadro intitulado “O Nosso Corpo”, respondendo, finalmente, à questão “O que aprendemos?” (ver Apêndice 5). Ao ouvir as crianças e escrever o que disseram, consegui perceber que as crianças realmente adquiriram conhecimentos novos acerca do corpo humano, sendo um *feedback* positivo em relação às atividades desenvolvidas.

Considero que a construção do quadro sobre o corpo humano, em camadas sucessivas da sua composição, foi uma ótima estratégia, uma vez que permitiu conhecer os conhecimentos

prévios das crianças, as suas curiosidades sobre o assunto e compreender se os objetivos traçados no início com base nas curiosidades das crianças foram alcançados, ou seja, constatei se as crianças aprenderam ou não.

Noutro dia, terminámos o projeto “O Nosso Corpo” com o desenho individual da figura humana, seguido da apresentação e comparação com o desenho feito no início do projeto (Figura 27). Estes desenhos foram também essenciais para observar o progresso da aprendizagem das crianças e para que as próprias conhecessem a sua evolução decorrente do projeto de aprendizagem, ao nível do conhecimento acerca do corpo humano, com o desenho da figura humana. Concluí que no desenho final, a maior parte das crianças, conseguiram desenhar mais partes do corpo humano, nomeadamente o pescoço, as mãos e o tronco. Acresce, o facto de através deste projeto foi possível avaliar a adequabilidade da minha ação pedagógica.

Figura 27

Apresentação dos desenhos da figura humana no início e no final do projeto



Uma vez que este projeto partiu de uma necessidade do grupo e das curiosidades das crianças sobre o tema, estas demonstraram interesse e motivação nas atividades desenvolvidas, mostrando evidências de implicação no projeto, querendo participar e partilhar os seus conhecimentos. A realização de atividades que envolvam ativamente as crianças, facilita a sua aprendizagem, lembrando-se, mais tarde, facilmente do que foi explorado e aprendido.

As atividades escolhidas permitiram o desenvolvimento de várias áreas do conhecimento e não apenas a Área de Conhecimento do Mundo, com a exploração do corpo humano e a utilização de metodologia científica, em que segundo Silva et al. (2016), as crianças levantam questões, definem o que querem saber e de que forma o vão fazer, experimentam e chegam a conclusões. Nas atividades dei oportunidades para que as crianças desenvolvessem a sua autonomia, tanto na tomada de decisões, como na utilização de diversos materiais. Além disso, as crianças partilharam os seus conhecimentos, opiniões e ideias com os colegas, trabalhando em conjunto. Também foram proporcionados momentos nos quais as crianças utilizaram diferentes materiais e a sua criatividade nas suas produções.

5.9. Projeto com a Comunidade

No decorrer da PPI foi realizado um projeto com a comunidade educativa, envolvendo uma instituição pertencente ao meio envolvente à instituição educativa. A própria instituição educativa coopera com diversas instituições da comunidade através de parcerias. Esta cooperação, segundo Silva et al. (2016), permite que as crianças aprendam sobre a comunidade da sua instituição educativa, ao conhecerem cada instituição nela inserida e compreenderem a sua função. Neste sentido, o envolvimento com a comunidade contribui para a aprendizagem das crianças, na aquisição de conhecimentos em diferentes áreas, na compreensão do seu papel social e no desenvolvimento das interações com os outros.

As atividades desenvolvidas foram realizadas em conjunto com dois outros grupos de EPE e tiveram a colaboração de pessoal docente e não docente. Nos três grupos, a partir da observação participante, reparámos que as crianças apresentavam dificuldades a nível das interações entre as mesmas, sendo um pouco conflituosas. As crianças dos três grupos de EPE tinham entre três e cinco anos, entre as quais algumas tinham MSAI, havendo uma atenção em realizar atividades em que todas pudessem participar. Posto isto, com o objetivo de promover interações positivas entre as crianças, decidimos realizar uma atividade em que houvesse a necessidade de cooperação, ajuda e partilha, de modo a haver a aquisição destes valores pelas crianças.

A atividade intitulada por “De Mãos Dadas Com Os Valores” foi pensada para ser realizada em três momentos, dois desses em conjunto e um individualmente, por cada grupo na sua sala. Numa fase inicial, realizámos uma reunião com as educadoras cooperantes e a professora de Educação Física da escola, de modo a apresentar a nossa ideia e definir um dia para a sua concretização e um local, conforme a disponibilidade dos espaços da escola. Para

tal, contactámos com uma técnica da Biblioteca do concelho para que participasse no primeiro momento do projeto. Como forma de divulgar à restante comunidade educativa como aos encarregados de educação, criámos um cartaz (ver Apêndice 6) que foi exposto no estabelecimento de educação, assim como enviámos um recado com as informações sobre o projeto a todos os encarregados de educação (ver Apêndice 7).

Posto isto, no primeiro momento, tivemos a colaboração de uma técnica da Biblioteca do concelho, que numa sala da instituição educativa, realizou a leitura do livro “Gosto de ti (quase sempre)” de Anna Llenas, escolhido por nós por abordar o tema das relações interpessoais. De modo que o conto da história cativasse a atenção de todas as crianças e fosse o mais visual possível, tendo em conta as diferentes idades, escolhemos a história em *pop-up*.

Num segundo momento, realizámos um circuito de jogos em equipa no ginásio da escola. As equipas foram constituídas de forma a incluir pelo menos dois elementos de cada sala, de forma a haver interação entre crianças de diferentes idades. Tal como refere Silva et al. (2016), um grupo com crianças que estão em diferentes momentos de desenvolvimento apresenta uma diversidade de conhecimentos que, ao serem partilhados através das interações que as crianças estabelecem entre si, enriquecem a aprendizagem e o desenvolvimento.

De forma que todas as equipas experienciassem todos os jogos, após um determinado tempo soou um toque, no qual as crianças teriam de terminar o jogo em que se encontravam e passar para o seguinte. Para facilitar, cada jogo estava identificado com um número, juntamente com as suas regras que puderam ser lidas pelo adulto que acompanhou cada equipa. Embora as regras estivessem expostas, estas foram explicadas a todas as crianças e adultos antes da sua realização.

A escolha dos jogos teve em conta a idade e as necessidades das crianças, com a devida atenção ao espaço e materiais utilizados no sentido de que estes fossem seguros e práticos na sua utilização pelas mesmas. Tendo em conta as OCEPE, os jogos escolhidos pretendiam desenvolver a área da formação pessoal e social, no que diz respeito à cooperação com os outros, ao desenvolvimento do respeito pelos outros e as suas opiniões, ao esperar pela sua vez e à entreatajuda. Outra área desenvolvida com estes jogos foi a área de expressão e comunicação, mais precisamente o domínio da educação física, com o desenvolvimento da compreensão de mensagens orais, tais como orientações e regras em situações de jogo, a concentração, o equilíbrio, a competição e a exploração de diversos materiais. Posto isto, foram escolhidos seis jogos de modo que todos proporcionassem momentos de desenvolvimento das competências já referidas, sendo estes a corda bamba, os sacos vivos, os entrelaçados, os andarilhos, a lagarta e o rei manda (Figuras 28, 29 e 30).

Figuras 28, 29 e 30

Jogos dos sacos vivos, dos andarilhos e da corda bamba



Para além do circuito de jogos, decidimos escolher uma alternativa para as crianças que não pudessem ou não se sentissem bem a participar nos jogos, dispondo de materiais a ser explorados livremente, tais como balões, cordas e bolas. Embora esta atividade tivesse sido pensada e realizada com o objetivo de promover interação entre as crianças, devido à diferença de idade, caso não se sentissem bem a realizar os jogos não seriam obrigadas a isso, tendo então materiais que poderiam explorar. No entanto, ao realizar a atividade, todas as crianças quiseram participar, estando inseridas em grupos com crianças de diferentes idades.

No momento de realização dos jogos, todos os alunos mostraram interesse em participar e cooperar com os colegas, resultando em interações positivas entre todos, como era pretendido. Assim, os jogos promoveram não só a motricidade, como as relações e interações positivas, a interajuda, a partilha, a cooperação, a comunicação e o cumprimento de regras de convivialidade em grupo.

O terceiro momento foi realizado por cada grupo, na sua sala, no qual relembramos a história com o reconto da mesma, assim como os jogos realizados. Como forma de reflexão individual, cada criança disse uma palavra ou frase sobre o que sentiu e o que mais gostou neste dia, sendo escritas por mim em cartões. As crianças escreveram o seu nome no seu cartão e ilustraram a sua palavra ou frase. No final, cada um apresentou aos colegas da sala o seu trabalho, relatando a atividade que mais gostou e como se sentiu ao realizá-la junto com os colegas (Figura 31).

Figura 31

Apresentação do seu trabalho aos colegas



Posto isto, este projeto com a comunidade correu como esperado, resultando em momentos de cooperação e entreajuda entre as crianças das diferentes salas e no estabelecimento de interações positivas entre os mesmos. Nos dias posteriores a esta atividade, foi possível observar momentos de interação entre as crianças das três salas, nos momentos em que estavam juntos, como por exemplo, no lanche e no almoço, o que não acontecia anteriormente. Assim, o projeto com a comunidade promoveu interações não só no momento das atividades, como também posteriormente.

5.10. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I

No decorrer da PP I, inspirei-me em modelos socio construtivistas da aprendizagem, nos quais o educador e as crianças agem em conjunto, tendo estas últimas um papel ativo na construção do seu conhecimento. Assim, tentei criar situações de aprendizagem para as crianças fazerem escolhas em diversos momentos do seu cotidiano no contexto de JI, seja na escolha do espaço onde brincar e da criança com quem queriam brincar, nos materiais a utilizar ou na escolha de colegas para várias atividades e tarefas na sala ou fora dela, de forma que as crianças pensassem por si, tomassem decisões e ganhassem autonomia.

Um dos modelos pedagógicos no qual me fundamentei foi o modelo *HighScope*, referido por Oliveira-Formosinho et al. (2020), no qual o adulto tem o papel de criar situações de aprendizagem que desafiem a criança a pensar e a refletir sobre o que faz e na resolução de situações ou problemas, para que consiga aprender a ser autónoma e responsável. Deste modo, em diversos momentos propus atividades desafiantes que promoveram descobertas pela sua própria ação. Também procurei que as crianças realizassem as atividades e as tarefas do dia a dia, autonomamente, ajudando-as apenas quando era necessário.

Os materiais preparados e levados para a sala por mim, foram sempre identificados e arrumados pelas próprias crianças em locais que pudessem ter acesso quando quisessem, desenvolvendo a independência em relação ao adulto. Ao nível da sua diversidade, considero que consegui levar uma diversidade de materiais desafiadores, funcionais e seguros, que de acordo com Silva et al. (2016), promovem aprendizagens e estimulam a imaginação e a criatividade.

Importa, ainda, referir que, estabeleci uma relação afetiva positiva com as crianças, ouvindo-as, respeitando-as e valorizando as suas intervenções, pois “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (Silva et al., 2016, p.9). Deste modo, as crianças sentem-se bem e seguras no JI, tendo uma maior motivação em participar nas atividades propostas, ou da sua iniciativa, e disposição para aprender. No estágio, tentei sempre respeitar o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada criança nas atividades propostas e nas espontâneas, para que se sentissem bem e estivessem à vontade para partilhar ou para realizar as suas atividades.

As estratégias de aprendizagem e as atividades desenvolvidas com as crianças foram sempre com intencionalidade educativa, uma vez que, segundo Silva et al. (2016), para planear é necessário conhecer as crianças e para tal as primeiras semanas de estágio, em especial a primeira, foi determinante para conhecer o grupo ao nível das suas particularidades,

capacidades, necessidades e interesses. Desta forma as atividades planeadas de forma contextualizada, fizeram sentido para as crianças, pois tinham em conta as suas características, como é o caso do projeto “O Nosso Corpo”.

No que diz respeito às estratégias pedagógicas, no âmbito da I-A, decidi realizar atividades lúdicas e ativas de exploração e experimentação, utilizando materiais diversificados e naturais, sempre que possível. Isto porque, as atividades pedagógicas contextualizadas, de acordo com Silva et al. (2016), promovem as interações sociais, a cooperação, a partilha, o pensamento crítico, a reflexão, o raciocínio, a aceitação de regras, a interajuda, o bem-estar das crianças e a autonomia, para além de desenvolver as capacidades nos vários níveis de desenvolvimento da criança. Com o intuito de promover relações positivas entre as crianças, desenvolvemos atividades práticas em grande grupo, a pares, em pequenos grupos e, ainda, individuais, o que, no meu ponto de vista, resultou positivamente, visto que no final do estágio, as crianças mostraram saber refletir sobre as suas atitudes e o seu comportamento para com os outros e autorregulá-los.

Na PP I existiram, ainda, vários momentos que considero positivos, sendo que alguns já forma identificados: o nível da autonomia das crianças, a diversificação de materiais, o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada criança, ouvir as crianças e as atividades contextualizadas, adequadas ao grupo. A estas acrescento a gestão dinâmica do grupo, a qual, no início, revelou-se complicada, mas com o passar do tempo e com a conquista da confiança das crianças, ficou mais fácil, resultado da boa relação que estabeleci com a equipa educativa e da promoção de interações positivas entre as crianças, diminuindo assim os conflitos existentes e aumentando a compreensão dos seus comportamentos e atitudes. Acresce a estratégia de expor, em conjunto, as produções das crianças nas paredes da sala, ficando visíveis para todos e assim valorizando-as.

Porém, existiram também aspetos que, na minha perspetiva, deveriam ter corrido melhor, como, por exemplo, a realização de atividades no exterior, ao ar livre, pois têm grande importância e potencialidades de aprendizagem diversificadas. De facto, o espaço exterior “é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al., 2016, p. 27), assim como permite desenvolver atividades físicas num ambiente natural. Embora tenha planeado atividades no espaço exterior do JI, não foi possível concretizar devido ao plano de contingência do JI e pelo facto da instituição ter a valência de ICEB, em que cada sala tinha o seu espaço e respetivo horário de intervalo, sendo que o espaço exterior destinado à sala onde estagiei estava ocupado nos momentos em que

podíamos realizar atividades no exterior da sala. Não obstante, poderia planejar melhor e realizar atividades num espaço exterior à instituição de educação/ensino.

Um outro aspeto que podia ser melhorado é o questionamento às crianças sobre o que gostariam de fazer ou trabalhar na semana seguinte, ou seja, a participação plena no planeamento das atividades a realizar. Embora, tenha realizado atividades que partiram, inequivocamente, do interesse das crianças, penso que poderia ter realizado muitas mais focadas nas suas sugestões.

Um ponto forte no JI é a participação e comunicação direta com as famílias, fator fundamental para a aprendizagem das crianças, como afirmam Mata e Pedro (2021), as crianças valorizam mais as aprendizagens, quando as suas famílias estão envolvidas. Este envolvimento das famílias permite também ao educador “ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades” (Mata & Pedro, 2021, p. 11), para construir estratégias de aprendizagem com significado em conformidade com as capacidades e necessidades das crianças e respetivas vivências em contexto familiar. No entanto, no estágio, a comunicação com as famílias foi um pouco limitada pelo facto de estas não poderem permanecer na instituição de educação e conseqüentemente na sala dos seus filhos. Por isso, propus atividades em que as crianças levassem produções da sua autoria para casa, partilhando com as suas famílias o que estavam a fazer e no caso do projeto com a comunidade, coloquei na “caderneta” das crianças um panfleto e um recado sobre o que iria acontecer. Posto isto, considero que a comunicação com as famílias foi possível, pois tentei mantê-las informadas sobre o que ocorria na sala, apesar da restrição da sua entrada no edifício, por ainda estarem em vigor as regras de distanciamento dos familiares da época da Pandemia.

No âmbito do envolvimento familiar, surgiu uma situação com alguns encarregados de educação, que questionaram a educadora cooperante acerca das atividades desenvolvidas com as crianças, uma vez que, fora da escola, estas falavam sobre o corpo humano, tais como o número de ossos do esqueleto humano e a função do coração e dos pulmões. Ora, este questionamento, resultou num *feedback* positivo para mim, pois, percebi que as crianças realmente compreenderam e retiveram os conhecimentos adquiridos nas atividades, atingindo assim um dos meus objetivos da ação pedagógica na PP I.

Globalmente, considero que esta Prática Pedagógica correu bem, pois constatei uma evolução progressiva em mim desde o primeiro dia até o último dia de estágio, a nível da minha postura face às crianças e à equipa educativa, a nível das minhas atitudes para com as crianças, assim como a nível das atividades que sugeri e concretizei com elas. Destaquei tanto aspetos

positivos como aspetos a serem melhorados, ainda assim estes últimos devem ser entendidos numa perspectiva de melhoria da minha ação pedagógica junto das crianças.

Face ao exposto, considero que aprendi muito sobre a Educação de Infância neste estágio: que um educador de infância tem de estar atento ao bem-estar das crianças, às suas aprendizagens, à qualidade das atividades que propõe, a todos os momentos como momentos de aprendizagem, e refletir sobre a sua ação, de modo a reajustá-la conforme as situações e sempre que se justifique.

Capítulo 6 – Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico no 1.º Ano de Escolaridade

O presente capítulo diz respeito à PP II, realizada no 1.º ano do 1CEB, na mesma instituição de educação e ensino que a PP I. Sendo a PP II realizada no mesmo ano letivo que a PP I, os documentos orientadores da instituição eram os mesmos, havendo uma mudança quanto ao grupo, aos espaços utilizados e à organização do tempo.

Deste modo, começo por apresentar uma caracterização da sala e do grupo com o qual estagiei, como também a organização do tempo pedagógico. De seguida, apresento alguns momentos de aprendizagem, incluindo o projeto desenvolvido com a comunidade. Por fim, realizo uma reflexão acerca desta experiência de formação no 1.º ano do 1CEB.

6.1. Caracterização da Sala

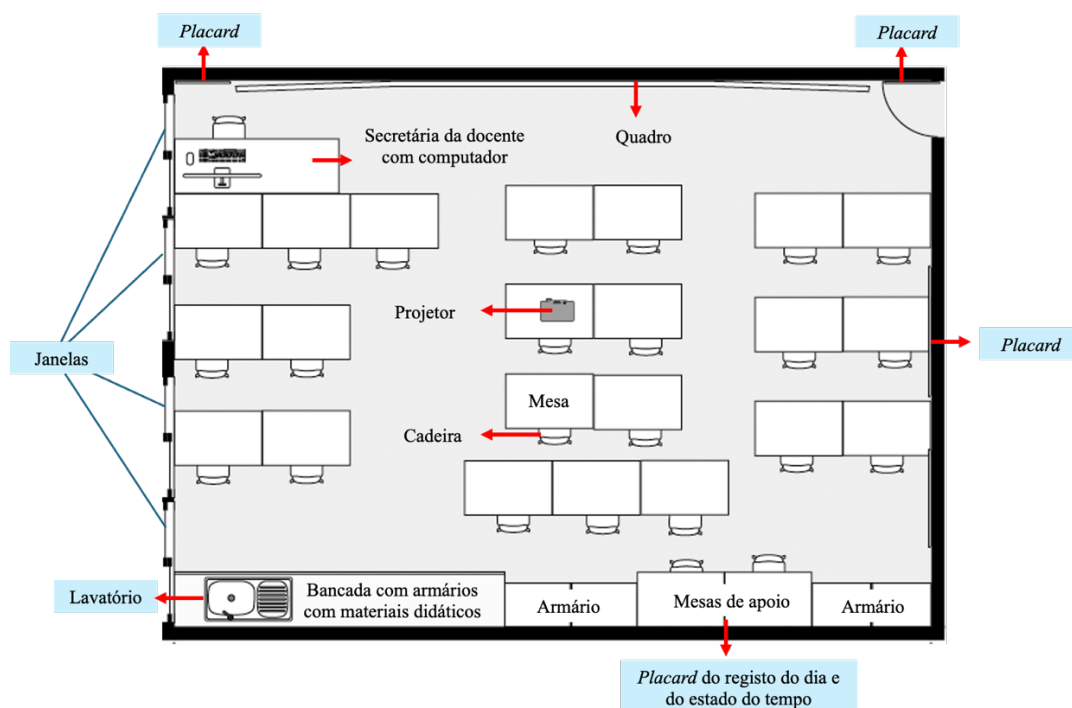
A sala de aula, como um dos espaços de aprendizagem, deve ser agradável e adequada para os alunos, tal como permitir a interação entre eles, de forma a facilitar a construção do conhecimento. Segundo Richardson (1997) referido por Teixeira e Reis (2012), a organização do espaço da sala de aula pode facilitar ou dificultar a aprendizagem dos alunos, sendo que o professor deve optar por uma disposição de acordo com os alunos e as atividades desenvolvidas.

A sala onde foi realizada a PP II, representada na Figura 32, era utilizada por duas turmas, a de 1.º ano com a qual estagiei e uma de 4.º ano, no turno contrário. Por esta situação, os armários de arrumação e os placares da sala foram divididos pelas duas turmas, ficando cada uma com um armário de arrumação e um placar. Na sala havia uma bancada com lavatório, por cima de armários onde eram arrumados alguns materiais partilhados pelas duas turmas. As paredes da sala eram utilizadas para expor os trabalhos realizados pelos alunos, como também alguns cartazes sobre os conteúdos trabalhados na aula, como forma de consolidação dos mesmos.

Na sala existiam alguns materiais pedagógicos, tal como ábaco, tangram, material multibásico e algumas tintas, cores de pau e plasticina. Estes estavam arrumados de forma que todos os alunos pudessem utilizá-los autonomamente, sem a necessidade de pedir ajuda ao adulto para obtê-los. A nível dos recursos, na sala existia um computador na secretária da professora, um quadro de giz, um projetor (fixo na sala durante a PP II) e uma tela de projeção, que podiam ser utilizados sempre que fosse necessário.

Figura 32

Planta da sala de aula do 1.º ano de escolaridade



A sala apresentava uma disposição das mesas em fileiras, possível de ver na Figura 33, de modo que todos os alunos estivessem voltados para o quadro. Os alunos estavam sentados lado a lado, em pares, favorecendo a planificação de atividades a serem realizadas individualmente ou a pares, embora na minha PP II tenha utilizado o trabalho de grupo.

Figura 33

Sala de aula do 1.º ano de escolaridade



No entanto, a disposição das mesas era flexível, podendo ser alterada sempre que fosse necessário, tal como aconteceu na minha prática pedagógica, dependendo das atividades

realizadas, para uma melhor interação entre os alunos e uma consequente melhor construção do seu conhecimento. Sendo a aprendizagem dos alunos o principal objetivo do professor e a interação um fator importante para que esta aconteça, a forma como os alunos estão dispostos nos momentos de atividades deve favorecer a interação entre eles. Tal como refere Hall (1986) mencionado por Teixeira e Reis (2012), o espaço tem de ser flexível para ir ao encontro dos objetivos das atividades desenvolvidas, sendo alterado sempre que necessário.

6.2. Organização do Tempo Pedagógico

Segundo Santos (2016), a escola organiza-se por horários, sendo importante, uma vez que incute ao aprendiz um ritmo de trabalho e uma rotina, permitindo-lhe realizá-la de forma autónoma. O professor planifica as atividades tendo por base um horário curricular, na qual a cada componente curricular é dedicado um tempo. No entanto, a AFC deu liberdade ao professor na construção do horário curricular de turma e a possibilidade de adaptá-lo conforme as aprendizagens dos alunos da turma.

A turma do 1.º ano do 1CEB com a qual estagiei tinha o turno da manhã, das 08h30 às 13h30, como é possível verificar na Tabela 3.

Tabela 3

Horário Curricular da Turma do 1.º Ano

1.º Ano	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:30 – 09:00	Português	Educação Literária	Inglês	Português	Educação Artística
09:00 – 09:30					
09:30 – 10:00		Matemática	Matemática	Matemática	Educação Física
10:00 – 10:30					
10:30 – 11:00	Lanche/Intervalo				
11:00 – 11:30	Matemática	Português	TIC (Estudo do Meio)	Matemática	Português
11:30 – 12:00					
12:00 – 12:30		Matemática	Português/ Artes Visuais/ Exp. Dramática, Teatro, Dança e Música	Estudo do Meio/ Cidadania e Desenvolvimento/ Domínios de Autonomia Curricular	Apoio ao Estudo Português
12:30 – 13:00	Apoio ao Estudo Matemática	Estudo do Meio/ Artes Visuais			
13:00 – 13:30	Apoio ao Estudo Português		Artes Visuais		

A professora cooperante tinha um horário curricular definido, sendo que em cada dia havia tempos letivos destinados a várias componentes do currículo. Porém, a professora cooperante deu-me liberdade para que adaptasse os tempos letivos das diferentes componentes do currículo, quando achasse necessário, de modo a desenvolver atividades com sentido e promotoras de aprendizagem para os alunos. Ao não obrigatoriedade de cumprir o horário curricular, tal como estabelecido (Tabela 2), existindo um tempo dedicado a cada componente do currículo, permitiu que os conteúdos fossem planificados e desenvolvidos de forma interdisciplinar, sempre que possível, desenvolvendo competências e capacidades de diferentes áreas. Assim, no tempo que no horário curricular estava dedicado, por exemplo, à matemática, foram também desenvolvidos conteúdos de outras componentes curriculares. Uma vez que no currículo estão presentes diversas áreas, “é importante que o modo de organizar a aprendizagem seja harmonizado metodologicamente, apelando convergentemente a operações cognitivas de grau e complexidade idênticas, e que se visibilizem para o aprendente os nexos entre os diferentes campos do conhecimento” (Roldão, 2018, p. 102).

6.3. Caraterização da Turma

A minha PP II foi realizada numa turma de 1.º ano do 1CEB, constituída por 16 alunos, oito meninos e oito meninas (Gráfico 2), com idades compreendidas entre os seis e os oito anos (Gráfico 3).

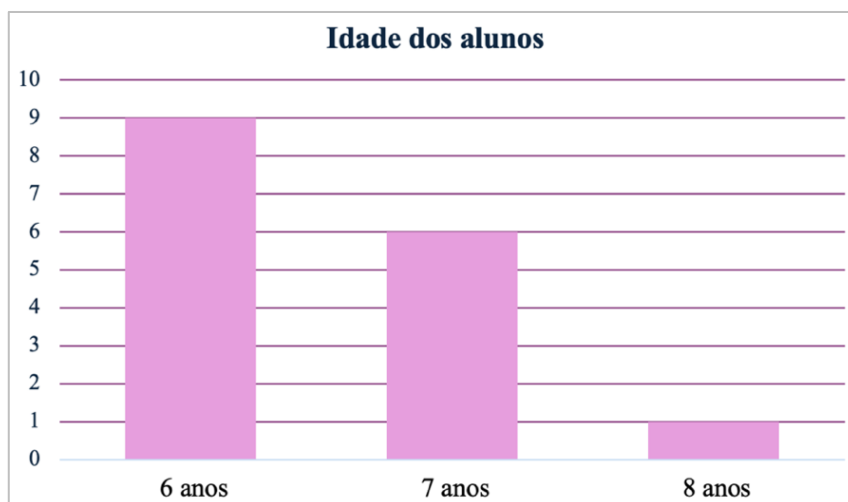
Gráfico 2

Género dos alunos da turma do 1.º ano de escolaridade



Gráfico 3

Idades dos alunos da turma do 1.º ano de escolaridade



Na turma, dois alunos beneficiavam das MSAI, sendo constantemente acompanhados por professoras de NEE. Um destes era acompanhado no CAA, nunca tendo estado presente na sala de aula ou em atividades com os colegas de turma. O outro estava pouco tempo na sala de aula, sendo também acompanhado pela professora de NEE, com quem desenvolvia atividades específicas, geralmente noutra sala. Apenas estava presente na sala de aula nos momentos das componentes curriculares de Inglês, Educação Literária e TIC, e em pequenos momentos antes da chegada da professora de NEE à sala. Nos momentos em que estava na sala de aula, o aluno não participava nas atividades desenvolvidas, utilizando na maioria das vezes os blocos lógicos, embora os professores tentassem que este participasse, pedindo-lhe ajuda em diferentes tarefas. Porém, na maioria das vezes o aluno não queria participar. Nestes momentos, sentava-me com o aluno e questionava-lhe sobre o que construía com os blocos lógicos, conseguindo identificar algumas figuras geométricas. Ao longo das semanas, fui interagindo cada vez mais com o aluno, embora o resultado fosse poucas palavras. Também nos momentos, orientados por mim, em que o aluno estava na sala de aula, tentava que este estivesse envolvido, pedindo que participasse em algumas tarefas, o que aconteceu poucas vezes.

Na maior parte do tempo letivo, a sala de aula tinha presente 14 alunos. Dois destes alunos, com dificuldades de aprendizagem, em alguns dias da semana, tinham apoio de uma professora, por vezes dentro da sala de aula, acompanhando as atividades que estavam a ser desenvolvidas e outras vezes na sala de apoio pedagógico, com a realização de atividades

planificadas pela professora de apoio ou das atividades planificadas por mim e realizadas na sala com os colegas.

Deste modo, os momentos de aprendizagem eram planificados tendo em conta o número de alunos presentes na sala de aula e as suas características. No entanto, considero que poderia ter planificado outras atividades para os alunos com dificuldades de aprendizagem, de forma que estes aprendessem com mais facilidade.

Nesta turma, havia alunos muito participativos e outros muito pouco participativos, mas todos muito curiosos pela descoberta e por saber mais sobre um conteúdo. As interações entre alunos eram positivas, sendo que gostavam de ajudar-se e de partilhar tanto materiais como conhecimentos. Os alunos tinham dificuldade em estar sentados no seu lugar, levantando-se e circulando pela sala para tirar dúvidas ou conversar com os colegas. Esta situação melhorou ao longo da PP II, com a implementação dos trabalhos de grupo, que permitia as interações entre os alunos. Em geral, a turma apresentava maior interesse na área da Matemática e de modo a motivá-las para as outras áreas, foram desenvolvidas atividades dinâmicas que implicaram a sua participação.

6.4. Momentos de Aprendizagem

Na PP II planifiquei atividades de acordo com os conteúdos que a professora cooperante mencionou, mas tive atenção às características e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, tentando procurar saber se todos os alunos atingiram os objetivos e aprenderam. Deste modo, pretendi que os alunos procurassem, interagissem, questionassem e descobrissem com atividades dinâmicas, aprendendo de forma significativa. Nesta prática pedagógica, os alunos ainda não tinham trabalhado em grupo, sendo que na primeira vez tiveram a tendência de um aluno assumir o controlo do grupo, o que alterou ao longo do estágio, trabalhando de forma cooperativa. Relativamente à PP II, apresento algumas estratégias pedagógicas desenvolvidas com os alunos, “A Flutuabilidade dos Materiais”, “Números até 100” e “Algo novo”.

6.4.1. A Flutuabilidade dos Materiais

Dada a importância do papel ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem, decidi realizar uma atividade experimental para abordar a flutuabilidade dos materiais, vista as vantagens que surgem desta metodologia. O trabalho experimental é definido por Santos (2002) como atividade baseada no ato de experimentar para a aquisição de conhecimentos, colocando em prática, avaliando e observando. Assim, as atividades experimentais são, de acordo com Valadares (2006), realizadas num ambiente construtivista, permitindo desenvolver capacidades

a diversos níveis nos alunos. Isto significa que as atividades experimentais proporcionam momentos, nos quais os próprios alunos pesquisam, observam, questionam, comparam, organizam, colocam hipóteses, analisam, experimentam, manipulam instrumentos e sintetizam, desenvolvendo capacidades de comunicação, raciocínio, manipulação e organização. Deste modo, os alunos aprendem pela sua própria ação através da observação e experimentação, retirando as suas próprias conclusões. Santos (2002) refere para além da aprendizagem do conteúdo, o contributo no desenvolvimento de competências científicas, da capacidade de resolução de problemas e do pensamento crítico. Martins et al. (2007) apresentam a motivação e o entusiasmo para aprender que as atividades experimentais proporcionam nos alunos por ser algo prático.

Posto isto, a atividade experimental surgiu como forma prática e visível para os alunos de abordar o tema da flutuabilidade dos materiais, sendo os próprios a tirarem as suas conclusões dependendo do que observavam. Para iniciar a atividade, a cada aluno foi entregue um protocolo experimental (ver Apêndice 10). Este, foi uma forma de dar autonomia aos alunos, uma vez que nele estavam identificados os materiais e os passos a seguir para a realização da atividade experimental de modo autónomo.

A questão orientadora da experiência, “Todos os objetos flutuam na água?”, foi colocada aos alunos, sendo realizado um pequeno diálogo com a opinião de cada um. Após conhecer os objetos que iriam ser utilizados na experiência, cada aluno registou no protocolo a hipótese com qual a estava de acordo, se o objeto afundava ou flutuava na água (Figura 34).

Figura 34

Tabela de registo das hipóteses sobre a experiência

Objeto	Penso que		Observo que	
	Afunda	Flutua	Afunda	Flutua
rolha				
esferovite				
pedra				
moeda				

Concluímos que
Na água, alguns objetos _____ e outros _____
flutuam.

Considero que deviam ter sido os alunos a colocar as hipóteses do que poderia acontecer na atividade experimental, ao invés de apenas registarem a sua opinião conforme as hipóteses apresentadas. Isto para fazer os alunos pensarem e refletir sobre o que poderia acontecer conforme os seus conhecimentos prévios.

Para a realização da experiência, a cada aluno foi destinada uma função, de modo que todos participassem. Conforme os alunos colocaram os objetos, um por um, na água, conversámos sobre o que observávamos, comprovando as hipóteses levantadas anteriormente (Figura 35). Para além dos objetos referidos no protocolo, decidi apresentar aos alunos um barco de papel e questionar sobre o que poderia acontecer, para que colocassem hipóteses de um outro material do seu dia a dia. No final da experiência, cada aluno registou o que observou na tabela apresentada na Figura 34 e, num diálogo, em grande grupo, comparámos com os registos anteriores acerca do que achavam que iria acontecer. Com este debate concluímos a atividade experimental.

Figura 35

Atividade experimental da flutuabilidade dos materiais na água



Considero que a atividade experimental foi pertinente para a compreensão do conteúdo por parte dos alunos, uma vez que os alunos observaram no real o que era falado, alterando ou não as suas opiniões e sendo o conhecimento adquirido mais duradouro. Para além disto, a atividade experimental proporcionou momentos de colocar questão, levantar hipóteses e comprovar resultados, etapas do método científico, descritas nas AE. Embora o objetivo da atividade experimental fosse a compreensão de que os diferentes materiais reagem de forma

diferente na água ao nível da fluabilidade (afundam ou flutuam), poderia ter realizado uma experiência posterior com a utilização da água e de um outro líquido para mostrar que os materiais afundam ou flutuam também de acordo com o líquido em que são colocados.

6.4.2. Números até 100

As metodologias ativas de aprendizagem “colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas” (Moran, 2019, p. 7), trabalhando de forma cooperativa. Estas metodologias contribuem para a aprendizagem de conteúdos, bem como para, segundo Moran (2019), o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Pela importância das metodologias ativas, apresento duas atividades que realizei na PP II, recorrendo a duas metodologias diferentes, a aprendizagem lúdica e na “rotação por estações”.

A metodologia de aprendizagem baseada em jogos proporciona uma aprendizagem lúdica. Segundo Neto (2001), o jogo é algo natural na infância, sendo utilizado na educação como estratégia pedagógica, uma vez que para além de motivar os alunos, permite o seu desenvolvimento cognitivo, motor e das competências sociais. Para Alves e Bianchin (2010), o jogo permite criar um ambiente motivador, agradável, enriquecedor e promotor de diversas aprendizagens, contribuindo para a melhor compreensão de conteúdos. Vistas as potencialidades do jogo, este deve ser utilizado para explorar conteúdos de diversas áreas.

Na PP II, optei por utilizar o jogo, aliado de materiais, para explorar conteúdos matemáticos. Isto porque, o jogo na matemática, para além de tornar a aula mais dinâmica e motivante, permite que os alunos aprendam fazendo através da manipulação de objetos, importante para a compreensão dos conceitos matemáticos e para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Assim sendo, as atividades apresentadas seguidamente tinham como principal objetivo a consolidação dos números até 100, das operações matemáticas de adição e subtração e da ordenação e sequência dos números. É de considerar que estes conteúdos já tinham sido abordados anteriormente, não sendo um novo conteúdo.

Inicialmente, explorámos os números e a sua composição no ábaco e no material multibásico, visto que estes materiais são fundamentais para a compreensão do conceito de número, por permitirem aos alunos visualizarem no concreto o que é dito e manipularem, tornando o conhecimento mais duradouro.

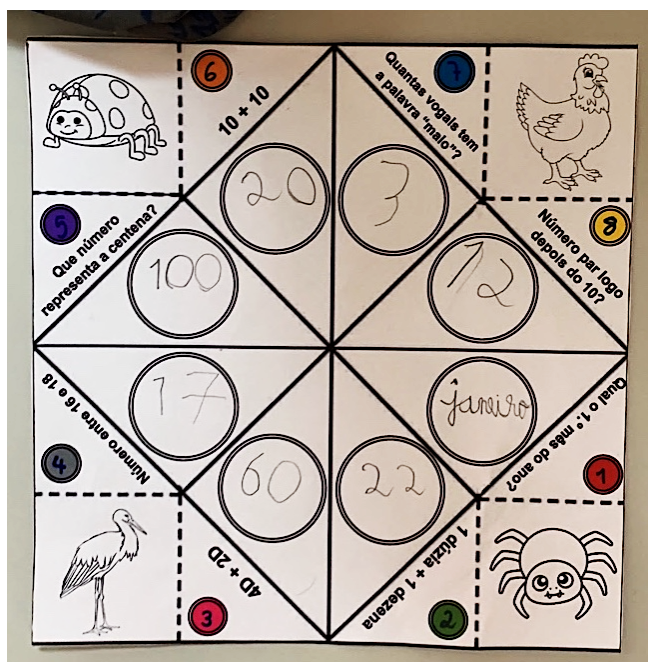
De seguida, optei por realizar o jogo do quantos-queres, por este permitir explorar diferentes conteúdos de forma lúdica, a participação de todos os alunos, estimular a concentração e desenvolver o respeito pela vez do outro. Propus aos alunos a construção de

quantos-queres, neste caso, com questões e operações matemáticas (adição e subtração), as quais os alunos tinham de solucionar e registar as respostas. Para isto, entreguei a cada aluno um molde do jogo, já com as questões que abordavam: números até 100, sequência de números, números pares e ímpares, calendário (meses do ano) e vogais e consoantes.

Após algum tempo para encontrar e registar as respostas de forma individual (Figura 36), respondemos às questões e resolvemos as operações matemáticas no quadro. Dado o número de alunos da turma e o número de respostas possíveis em cada quantos-queres (6 respostas), resolvi criar vários moldes do jogo com diferentes questões, para que cada aluno pudesse participar ao responder, pelo menos, a uma questão e conseqüentemente ser ele a pensar, ao invés de apenas corrigir, se necessário, a sua resposta. Mesmo sendo esta etapa da atividade apenas a resposta a questões e a operações matemáticas, de modo individual, julgo que a forma como estas estavam apresentadas (no molde do quantos-queres) contribuiu para motivar os alunos a participar e a mostrar os seus conhecimentos sobre os diferentes conteúdos. Isto porque, recorri a um jogo já conhecido e jogado pelos alunos fora da sala, para abordar conteúdos curriculares.

Figura 36

Quantos-queres preenchido por um aluno



Conforme os alunos apresentaram o resultado a que tinham chegado, registei as suas respostas numa grelha de avaliação (ver Apêndice 11), para perceber quais as maiores facilidades e dificuldades de cada um. As grelhas de avaliação são essenciais tanto para a

avaliação formativa do aluno, assim como para, posteriormente, o docente adotar uma outra estratégia para abordar os conteúdos em que apresentaram mais dificuldades. Contudo, a grelha de avaliação apenas permitiu-me perceber se os alunos responderam de forma correta ou incorreta à questão respondida oralmente ao invés de apresentar dados sobre todos os conteúdos abordados no jogo. Para isso, na grelha de avaliação poderiam estar identificados todos os conteúdos que pretendia explorar, de modo a ser possível registar o conhecimento de cada aluno, em cada conteúdo.

Antes da construção do quantos-queres, os alunos coloriram-no, tentando respeitar os contornos das imagens e com a consciência na utilização de cores para não cobrir os números e as questões. Para a etapa de construção, como envolvia diversas dobragens, exemplifiquei passo a passo e os alunos acompanhavam, cada um com o seu quantos-queres, (Figura 37), desenvolvendo a motricidade fina. Deste modo, para além dos conteúdos curriculares já identificados, foram abordados conteúdos das AE da componente curricular Artes Visuais, tanto ao colorir as imagens como nas dobragens para o produto final do quantos-queres.

Figura 37

Quantos-queres construído por um aluno



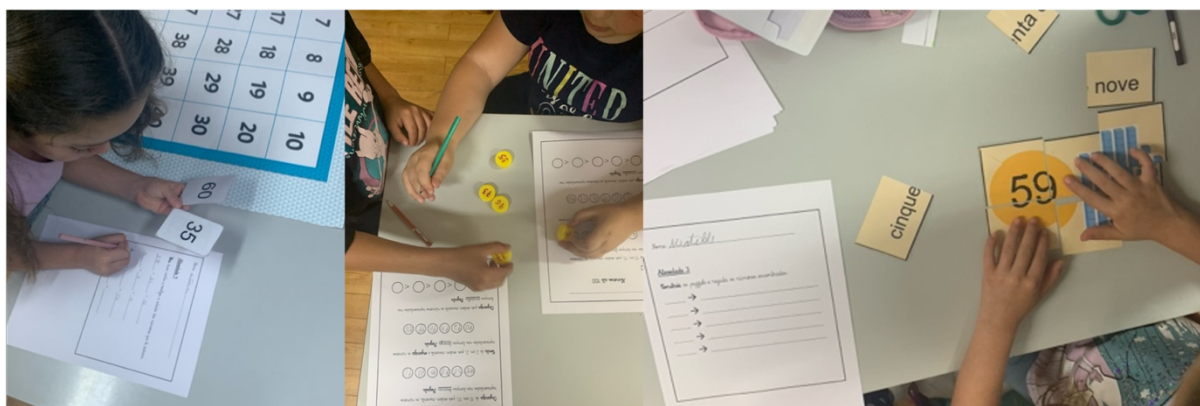
Após o quantos-queres concluído, os alunos realizaram o jogo uns com os outros, tentando responder corretamente às questões, desenvolvendo a comunicação, competências sociais e capacidades motoras. Ainda durante este processo, os alunos apresentaram motivação e curiosidade pelo próximo passo, estando com disposição para aprender. Assim, considero esta atividade lúdica enriquecedora, uma vez que para além dos diferentes conteúdos curriculares,

foram desenvolvidas capacidades motoras e cognitivas como o pensamento, o raciocínio e a concentração.

No que diz respeito à metodologia ativa de aprendizagem, rotação por estações, esta consistiu na formação de grupos para a realização de diferentes atividades, divididas em estações pela sala de aula. Para esta atividade, optei por criar quatro estações (Figura 38). Na primeira estação os alunos organizaram tampas numeradas, de forma a formar sequências de números, de 10 em 10, de 2 em 2 e ordenar por ordem crescente. Na segunda estação, os alunos representaram diferentes números no ábaco, identificando as unidades, as dezenas e a centena. A terceira estação foi dedicada à construção de *puzzles* para a descoberta de números na forma ordinal, escrito por extenso e na imagem representativa do material multibásico. Por fim, na última estação foi realizado um jogo de operações matemáticas, no qual os alunos escolheram duas cartas numeradas e realizaram a adição dos mesmos. Em cada estação, os grupos de alunos tiveram de trabalhar de forma cooperativa, utilizando os materiais disponibilizados, para encontrar a solução aos desafios propostos e registá-la na respetiva folha de registo (em cada estação havia folhas de registo).

Figura 38

Atividade rotação por estações



Todos os grupos realizaram as atividades de todas as estações. A atividade terminou com um diálogo em grande grupo, no qual cada grupo partilhou a sua experiência e as soluções a que chegaram. As atividades escolhidas para as estações consistiram na manipulação de materiais e no jogo, contribuindo para a motivação, a concentração e o desenvolvimento de capacidades cognitivas dos alunos. Junto a isto, foram explorados: composição de números, diferentes representações de números, sequência e ordenação de números, números pares e ímpares e operações matemática, nomeadamente adição e subtração. Com esta metodologia,

são os próprios alunos que, ao trabalhar de forma cooperativa, que experimentam, procuram, descobrem e tiram as próprias conclusões, construindo o seu conhecimento.

Como já referido, os conteúdos explorados na atividade já tinham sido abordados anteriormente, no entanto, julgo que esta metodologia ativa poderia ser utilizada na introdução do conteúdo com sucesso. Isto porque, as atividades desenvolvidas permitiam a aprendizagem através do trabalho cooperativo e da manipulação de diferentes materiais para a descoberta do novo conteúdo, utilizando os seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

6.4.3. Algo novo

Apesar de ao ingressar no 1.º ano do 1CEB, iniciar o processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita, antes da entrada no ensino obrigatório, as crianças já têm competências a nível da linguagem oral e escrita, fundamentais para o sucesso destas aprendizagens. Com efeito, desde muito cedo, as crianças interagem com adultos e outras crianças, adquirindo competências a nível da linguagem oral, o que para Cruz (2020), é uma base segura para o desenvolvimento da leitura e da linguagem escrita.

Ora, na entrada no 1CEB, alguns alunos consideram o desenho e a escrita a mesma coisa, enquanto outros alunos fazem esta distinção e conseguem escrever o seu nome, utilizando as letras. Porém, para Baptista et al. (2011), isto não significa que o aluno tenha consciência da utilização de letras para representar fonemas e daí formar sílabas e palavras, mas sim leem a grafia do seu nome como um símbolo memorizado. Assim nesta fase, os alunos apresentam diferentes níveis de desenvolvimento tanto da leitura como da escrita, o que para Baptista et al. (2011), depende das vivências de cada um. O docente deve planificar estratégias pedagógicas motivantes que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita alfabética, ou seja, a compreensão de que as palavras são formadas por sons, representado cada um por uma letra, para posteriormente, transitar para a escrita autónoma de frases.

Vista a importância do desenvolvimento da consciência fonémica, apresento algumas estratégias pedagógicas utilizadas na PP II que julgo terem sido enriquecedoras na aprendizagem de novas letras, quanto à grafia e respetivos fonemas, e de casos de leitura.

A primeira estratégia pedagógica apresentada teve como principal objetivo a aprendizagem das letras de origem estrangeira (*k*, *w* e *y*) e os seus respetivos fonemas. Para isso, a partir da interpretação de um poema, escrevi no quadro o nome de personagens e objetos do mesmo, com as suas respetivas imagens. Ao observar as palavras escritas, a maior parte da turma afirmou não conhecer três letras.

Posto isto, explorámos as letras *w* e *y*, através das palavras escritas no quadro, quanto ao nome, ao som e às formas maiúscula e minúscula na manuscrita, momento em que os próprios alunos associaram-nas a letras já conhecidas, como por exemplo a grafia da letra *w* comparada com a da letra *v* e o som da letra *y* comparado com o da letra *i*. Em relação à letra *k*, optei por propor a um aluno que partilhasse o seu conhecimento sobre a mesma com a turma, visto que a utilizava no quotidiano, pois era com esta que o seu nome iniciava. Com isto, quis promover um momento de aprendizagem com o outro, mais enriquecedor e interessante para a turma, resultando na atenção e valorização do conhecimento do colega sobre o assunto. Para além disso, pretendi também que o aluno sentisse o seu conhecimento valorizado para a participação na aula, uma vez que raramente participava de forma autónoma.

De forma a praticar a grafia destas letras, tanto na forma maiúscula como na forma minúscula, antes de utilizarem o lápis de carvão, os alunos representaram-nas com plasticina (Figura 39).

Figura 39

Grafia das letras k, w e y com plasticina



Escolhi este material, por ser moldável, facilitando a perceção das formas das letras, assim como, para o desenvolvimento motor, nomeadamente a coordenação motora e a motricidade fina, essenciais para a escrita com o lápis de carvão. Ainda, a utilização da plasticina motivou os alunos para a realização da atividade, fazendo descobertas a nível da mistura de cores. Assim sendo, considero que esta estratégia pedagógica é importante para a aprendizagem da grafia das letras de forma correta e legível.

Uma outra estratégia pedagógica foi a utilização de uma canção para a exploração do som da letra *z* e das sílabas *za*, *ze*, *zi*, *zo* e *zu*. Iniciámos com a audição da canção e a

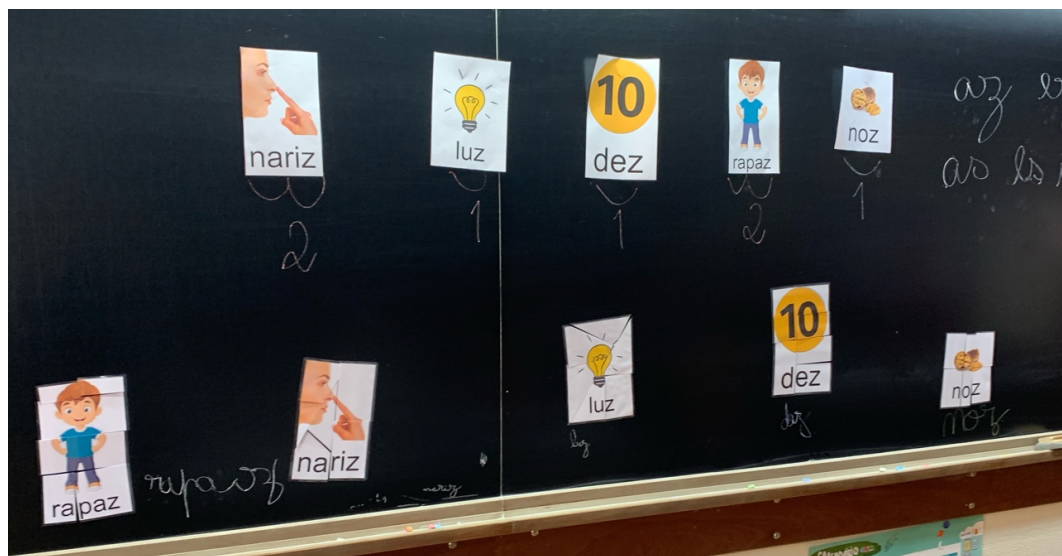
identificação em grande grupo de palavras com estes sons, utilizadas posteriormente para o preenchimento de lacunas na letra da canção, entregue a cada aluno. Já com a letra da canção completa e a exploração da posição da letra **z** nas palavras, os alunos cantaram a canção com uma entoação mais forte nas sílabas **za**, **ze**, **zi**, **zo** e **zu**. De seguida, cantámos o refrão da canção com intencionalidades expressivas diferentes.

Julgo que o ritmo, a letra e a melodia da canção utilizada contribuiu não só para o aumento do vocabulário, com a descoberta de palavras com a letra **z** e do seu som junto das vogais, como também para uma melhor dicção das palavras, tornando o momento de aprendizagem mais agradável e motivadora. Ainda, tenho consciência de que a música, neste caso, a canção, por permitir a participação dos alunos, ajuda para que o assunto explorado perdure na memória por mais tempo.

Ainda para abordar a posição da letra **z** no fim das palavras e o respetivo som, os alunos, em pequenos grupos, construíram *puzzles*, descobrindo cada grupo uma palavra diferente. Cada grupo construiu o seu *puzzle* no quadro (Figura 40), lendo a palavra presente no mesmo.

Figura 40

Construção dos puzzles pelos alunos



Em grande grupo, analisámos as palavras, identificando as letras, a posição da letra **z**, anteriormente aprendida e realizando a divisão silábica, importante para a consciência de que uma palavra é formada por sílabas e estas por letras. Aqui, os alunos identificaram que esta se encontrava no final das palavras logo após uma vogal, produzindo um som igual ao da letra **s**, diferente do aprendido. Numa segunda leitura das palavras, os alunos identificaram que as

sílabas **az**, **ez**, **iz**, **oz** e **uz** apresentavam o som igual às sílabas **as**, **es**, **is**, **os** e **us**, concluindo que a letra **z**, dependendo da sua posição nas palavras apresenta dois sons diferentes. Desta forma, ao invés de apenas explicar o conteúdo aos alunos, foram eles a descobrir através da observação e dos seus conhecimentos prévios. Consolidámos com a visualização de dois vídeos explicativos do som, da grafia e da posição destas sílabas nas palavras. De seguida, os alunos escreveram algumas frases no caderno, com algumas palavras exploradas, de modo a treinar a grafia, respeitando as características de uma frase, os sinais de pontuação, as margens, as linhas, a direccionalidade da escrita e o espaçamento entre palavras.

Por fim para a descoberta do dígrafo **nh**, decidi utilizar adivinhas, às quais os alunos teriam de responder para descobrir as palavras e identificá-las numa sopa de letras. As adivinhas e a sopa de letra proporcionaram um momento interativo, uma vez que todos os alunos quiseram participar, partilhando a resposta. Com as palavras encontradas e escritas no quadro, os próprios alunos partilharam as características do dígrafo **nh**, relativamente ao som, ao uso junto das vogais e à sua posição na palavra, criando um momento rico e interativo. A promoção da participação dos alunos e partilha dos seus conhecimentos, contribui para momentos de aprendizagem motivadores e consequentemente que a aquisição de conhecimento seja facilitada. De seguida, visualizámos um vídeo explicativo sobre este dígrafo, de forma a confirmar o que foi dito pelos alunos e a descobrir novas palavras, o que pela imagem, o som e movimentos, ajudou no foco pela aprendizagem do dígrafo **nh**.

6.5. Projeto com a Comunidade

Vista a importância do contacto com a comunidade para a aprendizagem dos alunos, tanto a nível dos conteúdos curriculares como a nível da vida em sociedade, na PP II desenvolvi um projeto junto de uma instituição da comunidade, a biblioteca do concelho. O projeto e a escolha da instituição tiveram por base o interesse e a curiosidade dos alunos por livros, sendo, a partir daqui desenvolvidas atividades relacionadas aos itinerários (conteúdo explorado na sala) e às emoções, devido à dificuldade que os alunos mostravam em explicar o que sentiam e ao expressar as suas emoções, observada ao longo da PP II.

Considerei pertinente desenvolver este projeto na biblioteca do concelho, uma vez que esta apresentava uma sala infantojuvenil, na qual os alunos tinham acesso a diferentes tipos de livros, podendo explorá-los livremente. Esta escolha de ida à biblioteca, permitiu também que os alunos conhecessem um espaço da sua comunidade que poderiam utilizar quando necessitassem. Para além disso, considerei este contacto com os livros e o texto escrito, de

forma livre, um momento de aprendizagem e de consolidação, ainda mais por esta ser uma turma numa fase inicial do processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Posto isto, o projeto desenvolvido teve como objetivos: promover o contacto com os livros e o gosto pela leitura; o conhecimento de uma instituição da sua comunidade, a sua função e forma de utilização; promover a expressão de emoções e ainda colocar em prática os conhecimentos adquiridos acerca dos itinerários.

Para a concretização do projeto, após a exposição da ideia à professora cooperante e a sua aprovação, contactei a biblioteca para a marcação de um dia para a ida da turma a este local, como também para a organização das atividades a ser desenvolvidas com os alunos, apresentadas na Tabela 4, tendo em conta que um dos alunos com MSAI também participaria. Como o projeto implicava uma saída da escola, enviei a todos os encarregados de educação as informações sobre o mesmo e pedi a sua autorização para a participação dos alunos, obtendo autorização para todos (ver Apêndice 12).

Tabela 4

Cronograma das atividades desenvolvidas na biblioteca

	Hora de saída da escola	Chegada à Biblioteca	Audição da história "O Monstro das Cores" de Anna LLenas	Jogo da memória e/ou dado sobre a história	Exploração do espaço e dos livros	Saída da Biblioteca	Chegada à escola
11:10							
11:25							
11:30							
11:50							
12:05							
12:30							
12:50							

O projeto teve início dentro da sala de aula com a informação de que nos deslocaríamos até à biblioteca do concelho para a exploração do espaço e dos livros, a audição de uma história e a realização de atividades sobre a mesma. Os alunos comentaram que já conheciam a biblioteca, descrevendo edifícios e instituições por onde passaríamos.

Os alunos responderam logo que "A Biblioteca fica no Fórum" S. e que para lá chegarmos passamos pela Igreja, pela Câmara Municipal e pelo "castelo amarelo que

abre no Mercado Quinhentista” S. F.. Aqui, expliquei que não se chama castelo, mas sim Forte da Nossa Senhora do Amparo (Diário de Bordo 8, 9 de maio de 2023).

Como forma de os alunos visualizarem o percurso dito por eles e interligando com os itinerários explorados na sala de aula na semana anterior, projetei o *Google Earth*, resultando num entusiasmo e curiosidade dos alunos por esta aplicação. Ao abrir o mapa apareceu a Ilha da Madeira, identificada de imediato por um aluno. Ao explorar o mapa para encontrar a escola, vimos o concelho e seguimos o caminho que os alunos referiram até chegarmos à Biblioteca, identificando as principais instituições. Nesta exploração do mapa, os alunos ficaram com atenção e mostraram interesse neste recurso, o qual é um facilitador da aprendizagem, permitindo visualizar não só os locais que conhecemos, como também diversos locais do mundo. Neste momento, fui eu que utilizei o computador para explorar o mapa, de modo que todos visualizassem o mesmo, no entanto, considero que é um ótimo recurso a ser explorado pelos próprios alunos, fazendo eles próprios, as suas descobertas e consequentemente aprender.

Ao longo do percurso até à biblioteca, os alunos conversaram sobre os locais por onde passámos, referidos anteriormente na sala de aula, identificando a sua importância. A realização deste percurso até à instituição, permitiu a todos os alunos conhecerem um pouco mais sobre a sua comunidade, como diversas instituições ou edifícios importantes para o dia a dia, como também a sua importância a nível histórico da cidade. Para Roldão (1995) citada por Mateus (2008), as crianças como ativas no seu processo de aquisição de conhecimentos, deveriam explorar o meio local e saber mais sobre a sua comunidade para uma futura compreensão da sociedade, na qual irá intervir como cidadão.

Na biblioteca, foi-nos apresentado o espaço com ênfase na sala infantojuvenil, local preparado para as crianças. Aqui, ouvimos a leitura do livro “O Monstro das Cores” de Anna Llenas, em pop-up, realizada pela técnica de biblioteca que também o explorou com os alunos. Os alunos mostraram-se interessados e mantiveram a atenção neste momento, participando através da resposta a questões levantadas pela técnica sobre as emoções apresentadas no livro, como forma de captar a atenção dos alunos, e de comentários sobre de qual emoção se tratava apenas com a visualização da cor do monstro.

A escolha do livro em pop-up teve o objetivo de não apenas explorar as diferentes emoções, como também mostrar aos alunos que existem diferentes tipos de livros para além de imagens e uma história escrita. O livro pop-up dá a possibilidade de ver o desenrolar da história, como se esta estivesse a acontecer na realidade, cativando os alunos pelo seu aspeto visual, o que torna a leitura uma atividade mais divertida. Ainda, o livro em pop-up despertou o interesse do aluno com MSAI na história, conseguindo identificar as cores conforme estas apareciam.

Após a exploração da história, ao invés da realização de um jogo de interpretação da mesma como combinado, a técnica apresentou uma folha com uma tarefa de traçar um caminho num labirinto e uma atividade de colorir um monstro das cores, utilizando as cores conforme apresentadas no livro e de acordo com as suas emoções no momento (Figura 41).

Embora a atividade não fosse a planeada, esta permitiu trabalhar a concentração dos alunos, perceber se compreenderam a história com a identificação das cores em relação às emoções, colorir o desenho do monstro com cuidado em relação ao contorno e à direção da pintura, como também desenvolver competências sociais, com a partilha das suas emoções e dos materiais utilizados.

Figura 41

Atividades sobre o livro “O Monstro das Cores”



Como planeado, terminada a atividade sobre o livro foi dada a possibilidade de os alunos explorarem a sala infantojuvenil de forma livre, nomeadamente os livros, surgindo várias situações. Os alunos, alguns de forma individual outros em grupo, descobriram diferentes tipos de livros, como de histórias, de banda desenhada e informativos, folheando-os e lendo algumas frases. Outros alunos interessaram-se pelos fantoches da biblioteca, criando personagens e representando pequenas histórias (Figuras 42 e 43).

Figuras 42 e 43

Exploração dos livros e de fantoches da biblioteca



Outra situação surgiu a partir do interesse de dois alunos por uma fita métrica que estava numa parede da sala, querendo medir as suas alturas (Figura 44). Nesta medição, os alunos ficaram surpreendidos pelos valores serem superiores ao número 100 número máximo aprendido na sala de aula, o que atraiu a atenção dos colegas. Deste modo, interligando com a Matemática, explorámos alguns números superiores a 100 e entre todos, conseguimos identificar os números e perceber que existem outras formas de medir a nossa altura para além das até então trabalhadas na escola.

Figura 44

Medição da altura dos alunos



Ainda na biblioteca, conversámos sobre os marcadores de livros, ao que uma aluna explicou aos colegas “Servem para a página do livro, e depois quando não conseguimos acabar, nós marcamos a página onde nós estamos com o marcador” (C.C., Diário de Bordo 8, 9 de maio de 2023), partilhando o que já sabia e despertando a curiosidade destes.

Para a avaliação dos alunos a nível da compreensão da história e das instruções dadas, a sua participação e o interesse pelas atividades desenvolvidas, utilizei uma grelha de observação (ver Apêndice 13). Os registos foram de acordo ao que observei e conversei com os alunos ao longo das atividades. Ao analisar esta grelha, considero que no geral os alunos mostraram compreender o tema explorado e interesse pelas atividades, principalmente no momento de exploração livre. A nível da participação dos alunos, metade da turma intervinha apenas quando lhe eram feitas questões, embora, no momento de exploração livre, estes alunos interagiram com os colegas, conversando e folheando livros.

O aluno com MSAI, que não costuma querer participar nas atividades na sala de aula, mostrou interesse pelo livro explorado e quis participar na atividade de colorir um monstro das cores, como também explorou os fantoches disponíveis na biblioteca. Desta forma, este, acompanhado pela professora de NEE, esteve envolvido no projeto junto com a turma e demonstrou conhecer as cores, identificando-as no livro e na sua escolha para colorir.

Já na escola, dialogámos sobre as atividades desenvolvidas e os alunos registaram nos cadernos do que mais gostaram. No dia seguinte, aproveitei as cores e as emoções abordadas no livro para a revisão dos casos de leitura já aprendidos: “al”, “el”, “il”, “ol”, “ul”, “ar”, “er”, “ir”, “or” de “ur”, nas palavras “azul”, “verde”, “vermelho” e “calma”. A partir destes, através da hipótese colocada por mim em colocar a consoante “n” junto das vogais, descobrimos os casos de leitura “an”, “en”, “in”, “on” e “un”.

Posto isto, considero que o projeto desenvolvido na PP II teve sucesso, uma vez que resultou em aprendizagens de diferentes áreas, tais como a descoberta de que os livros são também fontes de informação e não apenas sobre histórias; que é normal exprimirmos as nossas emoções e cada um expressa-as de forma diferente; a descoberta de números superiores a 100 e de uma nova forma de medir a altura; o desenvolvimento de competências sociais; o conhecimento de uma instituição da sua comunidade e da sua função; a realização de um percurso, utilizando edifícios do meio envolvente à escola como pontos de referência e ainda um recurso tecnológico onde é possível encontrar e descobrir locais pelo mundo. A saída da escola permitiu quebrar a rotina e manter os alunos curiosos com o novo espaço, tendo mais interesse na descoberta de algo novo. Na verdade, “Permitindo um contacto privilegiado com o meio envolvente e vivências educativas interessantes pelo facto de valorizarem um contacto

real e concreto com as coisas, as visitas de estudo abrem possibilidades de intervenção educativa interessantes” (Trindade & Cosme, 2010, pp. 107-108).

6.6. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II

A experiência vivida na PP II, numa turma de 1.º ano do 1CEB, com sucessos e dificuldades, permitiu compreender aspetos fundamentais do papel do professor para uma aprendizagem efetiva dos alunos. Tanto os sucessos como as dificuldades foram momentos de aprendizagem para mim, enquanto professora, desenvolvendo capacidades de reflexão, adaptação e improvisação.

Antes de pensar em estratégias pedagógicas para a exploração de conteúdos curriculares, o professor tem de conhecer os seus alunos. Para isto, a observação é fundamental, uma vez que possibilita ao professor conhecer algumas capacidades e necessidades dos alunos e compreender a forma como interagem entre si, para posteriormente planificar tendo em conta o que observou. Ainda mais no 1.º ano do 1CEB, no qual alguns alunos integram pela primeira vez uma turma de crianças, o professor deve começar por promover momentos de interação entre os alunos e entre estes e o mesmo, de modo a facilitar, posteriormente, o processo de socialização e aprendizagem. Dada a importância da observação, a primeira semana da minha PP II foi dedicada à observação participante. Nesta semana, importante para a minha ação posterior, estabeleci o primeiro contacto com a turma, observando os alunos, as dinâmicas e as rotinas estabelecidas com a professora cooperante, como também interagi com os próprios alunos conforme estes deixavam.

Iniciei a fase de planificar após a semana de observação participante, tendo em conta os conteúdos curriculares e objetivos concordados com a professora cooperante, as características da turma, o espaço e os materiais a serem utilizados e o tempo. Embora seja essencial existir um planeamento das estratégias pedagógicas a ser utilizadas, a planificação tem de ser flexível para a sua adaptação caso surjam situações imprevisíveis. Na minha prática pedagógica surgiram algumas situações, nas quais consegui compreender e desenvolver a capacidade de adaptação e improvisação do professor, tendo de adaptar a minha planificação, no momento, de forma a não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

Nesta prática pedagógica, recorri a estratégias pedagógicas diferentes, de forma a proporcionar momentos de aprendizagem ricos, motivadores e significativos aos alunos. Quis promover um ambiente de aprendizagem positivo, no qual os alunos sentissem liberdade para participar e partilhar os seus conhecimentos e opiniões e trabalhassem de forma cooperativa com os colegas, para uma melhor aprendizagem para todos. Para que a aprendizagem dos

alunos fosse o mais rica e significativa possível, realizámos atividades experimentais, lúdicas e no exterior, suportadas por materiais adequados. Algumas foram planeadas para serem realizadas no exterior, porém, por razões climatéricas, foram desenvolvidas dentro da sala de aula. Contudo, realizámos uma atividade relacionada com os sons, cores e cheiros da natureza foi realizada no jardim e espaço junto à escola, tendo resultado numa motivação dos alunos por explorar os locais e descobrir mais sobre o que encontravam. Relativamente aos recursos tecnológicos, embora apenas existisse um computador na sala o que comprometia o tempo das atividades, utilizámos algumas aplicações, como o tangram *online*, o *Scratch*, o *wordwall* e o *Google* para pesquisas.

Esta Prática Pedagógica permitiu-me refletir sobre a importância da avaliação formativa, que pode ser concretizada através de grelhas de avaliação ou de outras TAF, como o “bilhete à entrada” e o “bilhete à saída”, uma vez que as TAF permitem o registo da evolução de cada aluno ao longo do tempo, sobre o qual o professor reflete e, se necessário, adapta a sua prática para que todos tenham sucesso na sua aprendizagem.

Durante a PP II, experienciei o trabalho cooperativo entre docentes ao participar com as minhas colegas de prática pedagógica no “Projeto do dia da família” da escola. Juntamente com as professoras cooperantes e aprovação no conselho escolar, ficámos encarregues da decoração da parte exterior da escola, onde seriam realizadas atividades definidas pelo grupo de docentes encarregue pelo projeto.

De forma geral, considero que a PP II correu bem, sendo que juntamente com os alunos, também eu aprendi sobre o papel do professor e a importância de ver o aluno como capaz de produzir conhecimento através da procura, experimentação e descoberta. Destaco um aspeto em que senti mais dificuldade em realizar, nomeadamente a diferenciação pedagógica, sendo algo a ter de ser trabalhado, vista a sua importância para o sucesso de todos os alunos.

Capítulo 7 – Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico no 4.º Ano de Escolaridade

O presente capítulo diz respeito à PP III, realizada numa turma de 4.º ano do 1CEB, numa instituição educativa diferente. Deste modo, inicialmente, apresento uma caracterização do meio envolvente, da própria instituição educativa, do PEE, da sala e da turma com a qual estagiei, bem como da organização do tempo pedagógico. De seguida, apresento alguns momentos de aprendizagem, incluindo o projeto com a comunidade desenvolvido. Por fim, realizo uma reflexão acerca desta experiência no 4.º ano do 1CEB.

7.1. Caracterização do Meio

O estabelecimento educativo onde realizei a PP III fica situado no concelho do Funchal, mais precisamente na freguesia da Sé, na zona central da cidade, onde se concentra a maior parte da população do concelho. Nesta freguesia encontram-se monumentos e serviços relativos à história local, bons contributos para uma abordagem da história com os alunos. Para além disto, nesta freguesia encontram-se espaços verdes e comerciais, serviços de segurança pública, socorro, de justiça e, ainda, de natureza económica. Assim sendo, a escola beneficia de diversas possibilidades de promoção de atividades para a aprendizagem com o meio envolvente.

7.2. Caracterização da Instituição de Educação e Ensino

A instituição educativa em que ocorreu a PP III possuía as valências de EPE e 1CEB. De acordo com o PEE (2023-2027), frequentavam a pré-escolar 45 crianças, com idades entre os três e os cinco anos e o 1CEB 162 estudantes, com idades entre os seis e os 10 anos. Neste sentido, possuía duas salas EPE e oito turmas do 1CEB, estas organizadas em dois turnos, o da manhã (1.º e 2.º anos de escolaridade) e o da tarde (3.º e 4.º anos de escolaridade). Ao longo do dia decorriam atividades extracurriculares consoante os turnos curriculares. A maior parte dos aprendizes eram de nacionalidade portuguesa e residiam nas freguesias circundantes à freguesia da Sé, no entanto, o número de alunos de outras nacionalidades a frequentar a escola, tem vindo a aumentar. O corpo docente da escola era composto por 36 docentes educadores e professores e o corpo não docente por 14 pessoas.

Relativamente aos espaços, a instituição educativa possuía quatro salas de aula para o 1CEB com mobiliário adequado às atividades escolares; duas salas de EPE; uma sala de biblioteca que era também a Sala do Futuro da escola; uma sala de Expressão Plástica; uma

sala de Expressão Musical e Dramática/Áreas Artísticas; uma sala de informática; uma sala de secretaria; uma sala de atendimento aos encarregados de educação; uma sala de docentes e de apoio pedagógico; um gabinete destinado à Direção da Escola; uma cantina; um elevador; um campo exterior; espaços recreativos (parque infantil e um pequeno recinto coberto para as atividades desportivas e recreativas nos dias de chuva); arrecadações e balneários e sete casas de banho e um jardim.

7.3. Projeto Educativo

Na instituição de educação e ensino onde realizei a PP III, o PEE, em vigor no quadriénio 2023-2027, apresentava o lema “Uma Escola de Todos e Para Todos”, com uma visão, ou seja, a perspetiva de uma escola inclusiva que valorize a diversidade e promova aprendizagens enriquecedoras para todas as crianças e alunos. No que concerne à missão, a escola assumia a promoção da qualidade no processo de ensino e aprendizagem mediante a participação ativa das crianças e de toda a comunidade educativa, bem como a formação integral de cada criança/aluno, procurando garantir o sucesso escolar e a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. A escola identificava-se com a liberdade de expressão das crianças e dos alunos sobre as suas necessidades, interesses, opiniões e ambições, para que assim possam participar ativamente na construção do currículo e dos seus saberes.

Relativamente à análise *SWOT*, a escola apresentou alguns objetivos a serem alcançados, tais como: promover a participação dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos e na vida da escola; promover atividades que fomentem a multiculturalidade; promover a iniciativa e participação ativa das crianças/alunos nas atividades; melhorar as relações interpessoais e o trabalho colaborativo na comunidade educativa, desenvolvendo uma cultura de presença; envolver a comunidade educativa na melhoria dos recursos da escola e assegurar o sucesso educativo das crianças e dos alunos.

7.4. Caracterização da Sala

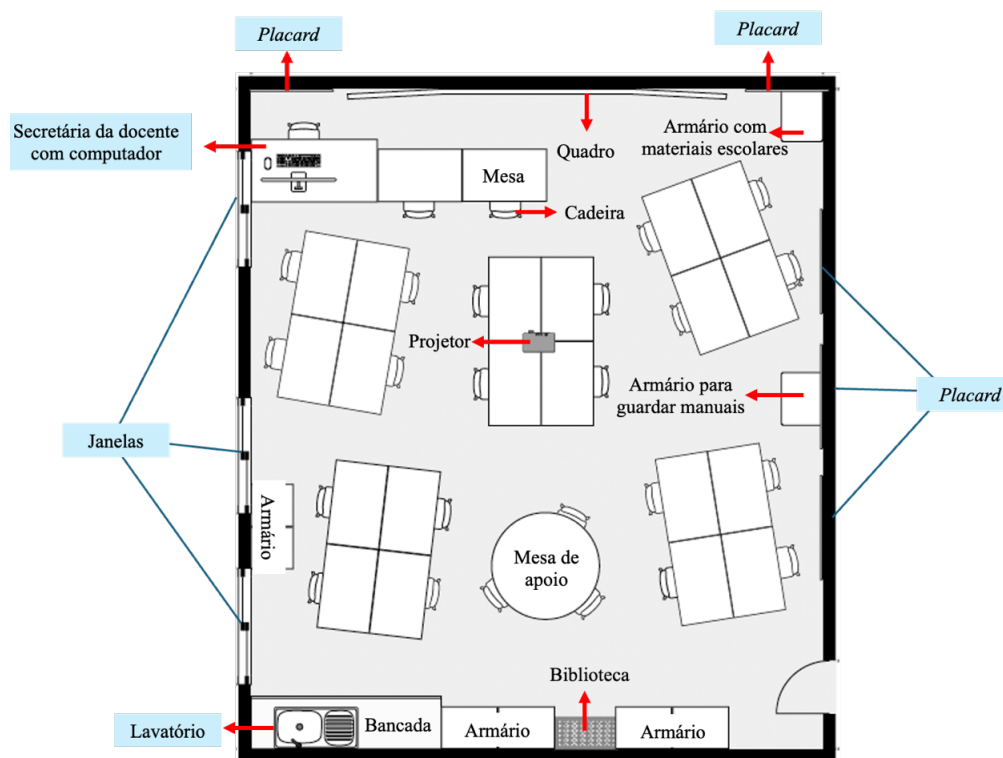
A sala onde foi realizada a PP III, representada na Figura 45, era utilizada por duas turmas, a de 4.º ano com a qual estagiei e uma de 1.º ano, no turno contrário. Neste sentido, no início do ano letivo, os materiais e móveis foram organizados, de modo que cada turma tivesse os seus espaços de arrumação e de afixação (placares) na sala. Alguns materiais eram partilhados pelas duas turmas, sendo arrumados nos armários acima da bancada com lavatório.

Na sala havia também o espaço da biblioteca, composta por um tapete, jogos pedagógicos e diferentes livros que podiam ser utilizados pelas duas turmas. Os placares e as paredes da sala eram utilizados para a exposição de trabalhos dos alunos e cartazes de consolidação de conteúdos.

A sala, ao nível de recursos, dispunha de um quadro de giz, um projetor e tela de projeção fixa, um computador e colunas na secretária do docente e acesso à internet, sendo possível utilizá-los sempre que necessário e pertinente. Para além disto, havia a possibilidade de requisitar tablets, computadores, um ecrã interativo e materiais manipuláveis, tais como o ábaco, tangram, material multibásico e sólidos geométricos, para usar na sala de aula.

Figura 45

Planta da sala de aula do 4.º ano de escolaridade



Relativamente à disposição do mobiliário da sala, as cadeiras e as mesas estavam organizadas em grupos de quatro, como mostra a Figura 46. Esta disposição em grupos, facilita a interação, comunicação e partilha de ideias, opiniões e conhecimentos entre os alunos, assim como contribui para a realização de atividades em grupo ou pares. Com esta disposição, o grupo de cada mesa, tinha uma designação, tendo normalmente a mesma constituição do grupo de trabalho.

Figura 46*Sala de aula do 4.º ano de escolaridade*

Embora na minha prática pedagógica tenha utilizado, por vezes, os grupos já formados, desenvolvemos também atividades, nas quais os alunos trabalharam com colegas de diferentes grupos. Na sala, ainda havia uma mesa auxiliar utilizada na realização de atividades práticas, como por exemplo, atividades experimentais.

7.5. Organização do Tempo Pedagógico

Na PP III, com a turma do 4.º ano do 1CEB, realizei o turno da tarde, definido das 13h30 às 18h30, como é possível verificar na Tabela 5. Para cada dia, a professora cooperante tinha definidos tempos letivos para cada componente do currículo. Em relação aos espaços, às terças-feiras das 16h às 18h30, a turma utilizava a sala do futuro e às quartas-feiras, das 17h às 18h, a sala de informática.

Tabela 5*Horário curricular da turma do 4.º ano*

4.º Ano	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:30 – 14:30	Português	Inglês	Português	Português	Português
14:30 – 15:30		Matemática		Estudo do Meio Artes Visuais	
15:30 – 16:00	Lanche/Intervalo				
16:00 – 17:00	Educação Física	Estudo do Meio	Matemática	Inglês	Matemática
17:00 – 18:00	Matemática	Estudo do Meio Apoio ao Estudo	TIC (Matemática)	Música	Matemática
18:00 – 18:30	Matemática Apoio ao Estudo	Estudo do Meio Apoio ao Estudo	Matemática	Estudo do Meio	Matemática Apoio ao Estudo

Mesmo com um horário definido, a professora cooperante deu-me liberdade para adaptá-lo sempre que achasse necessário, tendo em conta os conteúdos, os ritmos de aprendizagem dos alunos, o espaço e os materiais a serem utilizados. Isto, permitiu planificar e desenvolver atividades contextualizadas e promotoras de aprendizagens significativas para os alunos, sendo possível explorar os conteúdos e consolidá-los.

7.6. Caraterização da Turma

A turma do 4.º ano com a qual desenvolvi a minha PP III, era constituída por 22 alunos, sendo 11 rapazes e 11 raparigas (Gráfico 4), com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos de idade (Gráfico 5).

Gráfico 4

Género dos alunos da turma do 4.º ano de escolaridade

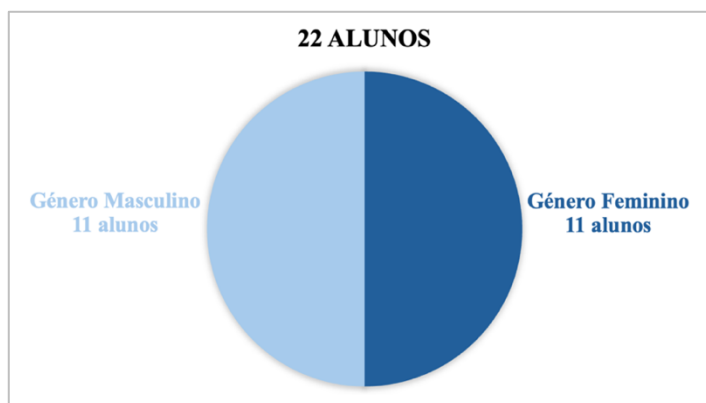
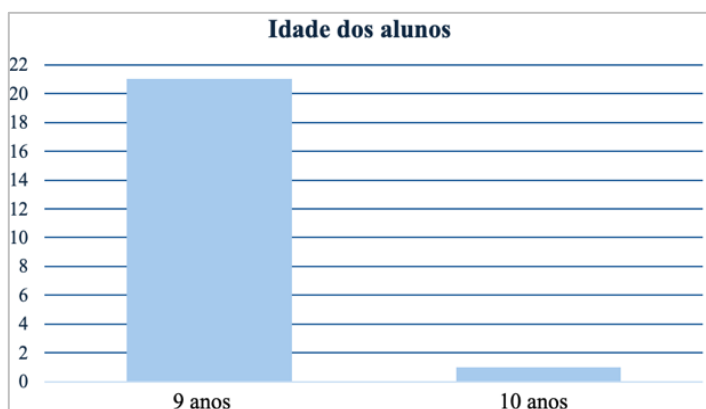


Gráfico 5

Idades dos alunos da turma do 4.º ano de escolaridade



De forma geral, os alunos desta turma eram muito participativos, autônomos tanto na aquisição do material que necessitam como na realização de atividades, curiosos por aprender algo novo e interessados pelas novas tecnologias, pelo que as aproveitei para promover aprendizagens. A relação entre os alunos e estes e a professora era positiva, sendo um ambiente de aprendizagem calmo e com uma valorização dos conhecimentos dos alunos, algo essencial que utilizei na minha prática na abordagem dos vários conteúdos.

Na turma, dois alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, um deles com MSAI e déficit de atenção, sendo acompanhados pela professora de Educação Especial na sala de aula. No entanto, estes alunos conseguiam acompanhar e participar nas aulas, o que julgo ser resultado do trabalho cooperativo, estratégia já utilizada pela professora cooperante.

Para além disto, no geral, a turma apresentava conhecimentos a nível cultural, uma vez que quase metade da turma era descendente ou de nacionalidade de um país da América do Sul. Na minha prática pedagógica, esta característica foi essencial para a participação dos alunos e na aprendizagem de uns com os outros, ao partilhar os seus conhecimentos, no momento de exploração das diferenças culturais.

7.7. Momentos de Aprendizagem

Na PP III planifiquei atividades de acordo com os conteúdos que a professora cooperante mencionou, tendo em atenção a mudança de espaços, na terça-feira para a sala do futuro e na quarta-feira para a sala de informática. Procurei utilizar estratégias pedagógicas que permitissem uma participação ativa dos alunos através do questionamento, da procura, da descoberta, da experimentação e da partilha de conhecimentos, tendo em vista aprendizagens significativas para estes. Posto isto, apresento três estratégias pedagógicas desenvolvidas na PP III, que considero enriquecedoras tanto para a aprendizagem, como também para a avaliação formativa dos alunos: “Diferenças culturais”; “Geoboard/Robô” e “Plickers”.

7.7.1. Diferenças culturais

De forma a explorar o tema da diversidade cultural com um contexto, optei por iniciar com um diálogo sobre a União Europeia e os Fluxos migratórios, conteúdo explorado na semana anterior, servindo para perceber se os alunos o compreenderam. Neste diálogo, surgiu o tema da diversidade cultural no nosso país, como resultado da imigração, sobre o qual os alunos partilharam os seus conhecimentos a nível das danças e da alimentação. Ainda, os próprios alunos partilharam já conhecer a existência de outros povos, nomeadamente, os

indígenas, que apresentam diferenças a nível do vestuário, da alimentação e dos locais que frequentam, mostrando curiosidade pelo tema. Com este diálogo inicial, foi possível perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos para explorar o tema de forma a promover novas aprendizagens.

Assim sendo, seguimos para a realização da atividade de pesquisa sobre diferentes povos, na sala do futuro. Nesta sala, em primeiro lugar, explorámos, em grande grupo, um guião com orientações para a realização da atividade: questões acerca do vestuário, alimentação, costumes e tradições e locais de um povo e indicações para a criação de um *PowerPoint* com as informações recolhidas. Após a escolha, através de uma roda aleatória, do povo que cada grupo explorou, os alunos trabalharam autonomamente, utilizando os *tablets* disponibilizados pela escola.

Os alunos utilizaram o *Google* como ferramenta de pesquisa para a obtenção de informações sobre o seu povo, tendo em atenção as fontes utilizadas e as questões do guião, respondidas num cartão dado, selecionando e organizando a informação obtida. Nesta fase, os alunos mostraram entusiasmo e curiosidade tanto pelas descobertas feitas, como por saber mais acerca dos povos, estando envolvidos na atividade. O guião orientador da atividade e a organização da informação obtida em cartões facilitou na criação de *PowerPoints*, embora os alunos tivessem liberdade de escolha. Isto, resultou em apresentações com informação relevante, organizada, perceptível, diversificadas e muito criativas (ver Apêndice 16). O trabalho em grupo permitiu desenvolver não só competências sociais, tais como a partilha de ideias e o respeito pela opinião do outro, mas também capacidades, principalmente a nível do uso de ferramentas do *tablet* e do *Powerpoint*, numa aprendizagem com o outro, visto que alguns alunos apresentaram maior destreza na utilização destas ferramentas, superando as dificuldades com mais facilidade.

Para estes momentos de trabalho autónomo, foram tidas em conta as AE de Tecnologias da Informação e Comunicação, sendo desenvolvido com o objetivo de tonar os alunos capazes de: utilizar o computador e a internet, de forma segura, como ferramentas de pesquisa para obtenção de informações; definir palavras-chave relevantes para localizar informação necessária e analisar a qualidade da informação recolhida. Ainda, teve em consideração, os domínios essenciais da ENEC, nomeadamente do 1.º grupo, a Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa).

No momento seguinte, cada grupo apresentou o seu *PowerPoint* aos colegas, utilizando o quadro interativo disponível na sala do futuro. A apresentação promoveu um momento de partilha, com todos os alunos, dos conhecimentos adquiridos acerca das características de

diferentes povos e culturas, resultado do trabalho de grupo. Cada aluno avaliou o trabalho e a apresentação dos restantes grupos a nível da informação que constava no *Powerpoint* (Figura 47) em relação ao guião orientador e da exposição oral de forma que todos compreendessem, sendo feita uma apreciação oral, no fim de cada apresentação.

Figura 47

Avaliação de um aluno dos trabalhos realizados

Avaliação dos trabalhos sobre os povos

Nome: _____ Data: 24/11/2023

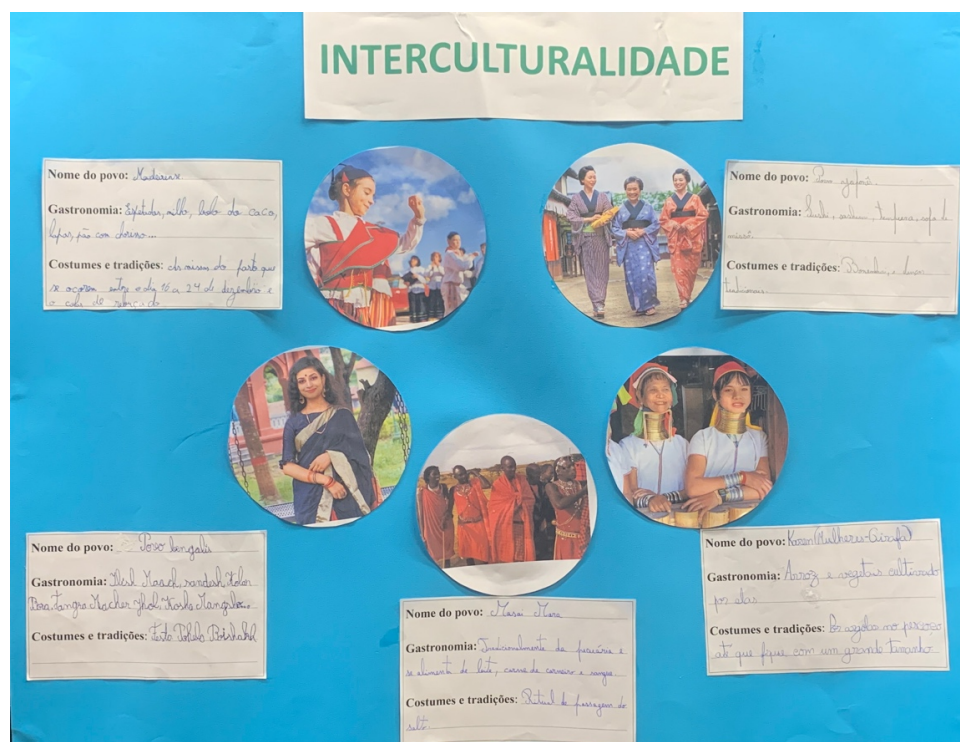
	Cumpriram com o que era pedido		Percebi o que foi dito		Gostei da apresentação	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Grupo a ser avaliado <i>Detalhados</i>						
Povo trabalhado <i>Madeirense</i>	X		X		X	
Grupo a ser avaliado <i>diversos</i>						
Povo trabalhado <i>Mucoi, Maza</i>	X		X		X	
Grupo a ser avaliado <i>semptuosos</i>						
Povo trabalhado <i>Bengalis</i>	X		X		X	
Grupo a ser avaliado <i>comunidades</i>						
Povo trabalhado <i>challues girafa</i>	X		X		X	

Apesar de considerar que esta estratégia permitiu a atenção dos alunos nas apresentações e conseqüentemente a sua aprendizagem, poderia ter proposto uma avaliação do trabalho de grupo, ou seja, cada elemento do grupo avaliaria o seu trabalho juntamente com a participação dos colegas para o resultado final, identificando os pontos fortes e o que pode ser melhorado num futuro trabalho de grupo.

De seguida, de forma a consolidar o assunto explorado pelos alunos, utilizámos os cartões preenchidos com as informações recolhidas para a construção de um cartaz final sobre a diversidade cultural, que posteriormente foi afixado na sala de aula (Figura 48).

Figura 48

Cartaz sobre a diversidade cultural



Num diálogo sobre a diversidade cultural, grande parte dos alunos partilharam costumes e tradições da Venezuela, visto serem naturais deste país ou descendentes do mesmo. Os restantes alunos mostraram interesse pelas partilhas dos colegas e em grande grupo, pesquisámos imagens e vídeos sobre tradições deste país, resultando num momento não programado, mas enriquecedor para todos, tanto pela participação espontânea de uns alunos, como pela aprendizagem de tradições de outro país. Decorrendo deste momento, visto o interesse dos alunos e tendo em conta um dos objetivos do PEE da escola, na promoção de atividades que fomentem a multiculturalidade, posteriormente, à minha prática pedagógica, foi realizado na escola um dia da Venezuela, no qual os encarregados de educação participaram, partilhando vivências e alimentos tradicionais deste país.

Para concluir a abordagem a este tema, os alunos, de forma individual, escreveram sobre dois aspetos que descobriram, dois aspetos que acharam interessantes e um aspeto sobre o qual gostavam de saber mais (Figura 49). Esta é uma técnica de avaliação formativa que fornece ao docente *feedback* sobre a aprendizagem dos alunos que ao ser comparado com os seus conhecimentos prévios, permite uma reflexão sobre as estratégias adotadas e de que forma pode melhorar.

Figura 49

TAF - O que os alunos aprenderam?

A interculturalidade e os diferentes povos

Nome: _____ Data: 22/11/2023

Escreve:

2 coisas que descobriste hoje na aula.

Eu descobri que as mulheres-girafa têm de aguentar 10 kg na
pele por causa das aranhas e, que o povo Masai têm um
ritual de passagem de salto

2 coisas que achaste interessante na aula de hoje.

Eu achei interessante a dança tradicional da Suíça e da
Holanda.

1 coisa sobre a qual gostavas de saber mais.

Gostava de saber quando é que as mulheres-girafa recebem as
aranhas.

Posto isto, considero que as estratégias utilizadas para abordar este tema foram motivantes e enriquecedoras para a sua aprendizagem e para o desenvolvimento de competências e capacidades. A escolha da utilização das novas tecnologias deveu-se à sua utilidade para aceder a informação, criar e comunicar, levando a aprendizagem por parte dos alunos de como utilizá-la de forma segura, criativa e enriquecedora. Para Sousa e Fino (2008), as ferramentas tecnológicas possibilitam a atribuição de um papel ativo aos alunos na construção do seu conhecimento, sendo que estes aprendem pelas interações que estabelecem com estas tecnologias.

7.7.2. Construindo quadriláteros

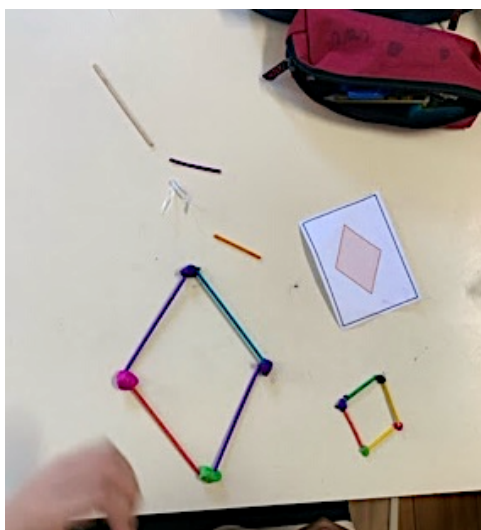
Dada a importância de o docente saber os conhecimentos prévios dos alunos sobre um dado assunto para agir de forma adequada, permitindo a assimilação do novo conhecimento com o já existente, e conseqüentemente uma aprendizagem significativa, optei por utilizar uma TAF. Esta consistiu no preenchimento de um bilhete à entrada, pelos alunos individualmente, acerca da definição de quadriláteros e polígonos, tema abordado no ano anterior, de modo a

perceber o que os alunos sabiam sobre o assunto. Ao preencher o bilhete, surgiram dúvidas sobre o significado de polígono, o que aproveitei para explorar no momento seguinte.

Posto isto, sem dar respostas sobre o tema, a cada aluno foi entregue plasticina, palitos e um papel com uma imagem de um quadrilátero que representaram com o material disponível como é possível verificar na Figura 50. Mas, para que os alunos não representassem apenas com material o que observavam, receberam palitos de diferentes tamanhos, decidindo, conforme os seus conhecimentos, quais os que iriam utilizar para que a construção ficasse correta, por exemplo, para a construção de um quadrado, os palitos que representavam os lados tinham de ter todos o mesmo tamanho, ao contrário do retângulo.

Figura 50

Construção de quadriláteros com materiais manipuláveis



Ao longo da atividade, ao comparar com os polígonos dos colegas, os alunos tiraram as suas próprias conclusões, afirmando que os quadriláteros são figuras planas com quatro lados. Com um diálogo em grande grupo, no final da atividade, surgiu por alguns alunos o conceito de ângulo, complementando a definição a que chegaram anteriormente, sendo então um quadrilátero uma figura plana com quatro lados e quatro ângulos, sendo que estes podem ser retos (90°), obtusos ($>90^\circ$) e agudos ($<90^\circ$).

No entanto, para complementar a definição de quadriláteros, visualizámos um vídeo, onde surgiram as palavras polígono, retângulos e losangos. Em grande grupo, dialogámos sobre estas palavras, chegando à definição de cada uma, distinguindo os retângulos por terem todos os ângulos retos e os losangos por terem todos os lados iguais. A partir disto, um aluno levantou

uma questão sobre o quadrado, que tem têm todos os lados iguais e todos os ângulos retos, sendo então retângulo e losango.

Assim sendo, os alunos chegaram ao conhecimento a partir de uma reflexão sobre o que eles próprios construíram, utilizando ideias e saberes já interiorizados através da partilha de todos os colegas. Considero que a utilização do material manipulável que permitiu visualizar e comparar diferentes polígonos, facilitou a partilha de ideias e a chegada às definições de quadriláteros, polígonos, retângulos, losangos e quadrados.

No final, os alunos, novamente de forma individual, preencheram um bilhete à saída com uma questão sobre o assunto, assinalando as opções corretas conforme o que foi explorado (Figura 51).

Figura 51

Bilhete à entrada e bilhete à saída

Bilhete à entrada

Nome: _____ Data: 17 / 10 / 2023

Assinala com um (x) as opções corretas.

1. Já ouvi falar de quadriláteros? Sim Não

2. O que são quadriláteros?

figura com 3 lados

polígono com 4 lados e 4 ângulos

polígono com 5 lados e 5 ângulos

Bilhete à saída

Nome: _____ Data: 17 / 10 / 2023

Assinala com um (x) as opções corretas.

1. O que eu aprendi sobre os quadriláteros?

Os quadriláteros têm todos os ângulos retos.

Os losangos são quadriláteros.

Os triângulos são quadriláteros.

Todos os polígonos com quatro lados são quadriláteros.

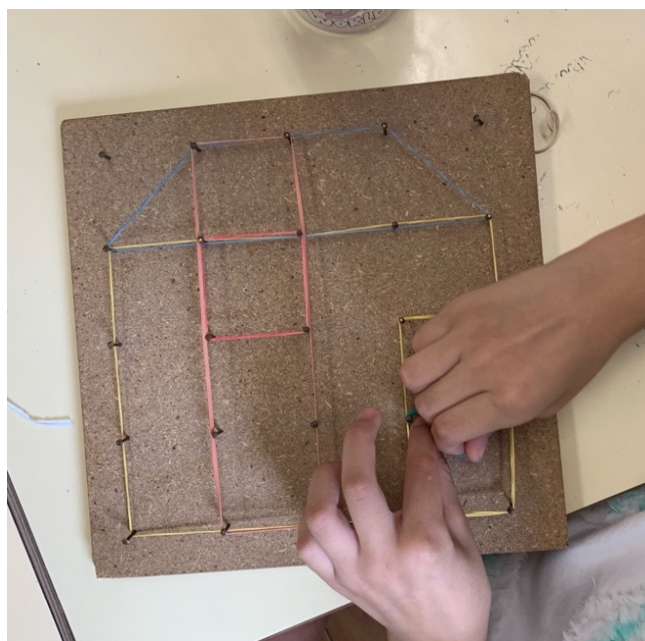
Os retângulos são quadriláteros com ângulos que não são retos.

Ao comparar com os bilhetes à entrada, foi possível verificar a aprendizagem dos conceitos trabalhados, sendo um bom *feedback*. Os bilhetes à entrada e à saída, permitem ao docente perceber se os alunos compreenderam o conteúdo explorado, como também avaliar se as estratégias utilizadas foram as mais adequadas e, caso seja necessário, adaptá-las.

Dada a compreensão dos conceitos e características de quadrilátero, polígono e ângulos, questionei os alunos sobre possíveis formas de representar quadriláteros, surgindo a resposta “desenho”. Apresentei um geoplano aos alunos como ferramenta na qual é possível representar diversas figuras planas com elásticos, visualizando conceitos geométricos no concreto. Este material promove ainda a criatividade e a aquisição de conhecimento de forma dinâmica e significativa. Pelos benefícios do geoplano para a aquisição de conceitos matemáticos, os alunos, em grupos, exploraram-no livremente criando construções como um barco e uma casa, para os quais, curiosamente, utilizaram quadriláteros (Figura 52). De seguida, cada grupo construiu um quadrilátero à sua escolha, tendo em atenção às características aprendidas que os definem, analisaram-no e completou uma tabela com informações sobre o número de lados e o número e nome os ângulos, utilizando diferentes conceitos matemáticos.

Figura 52

Construção com quadriláteros no Geoplano



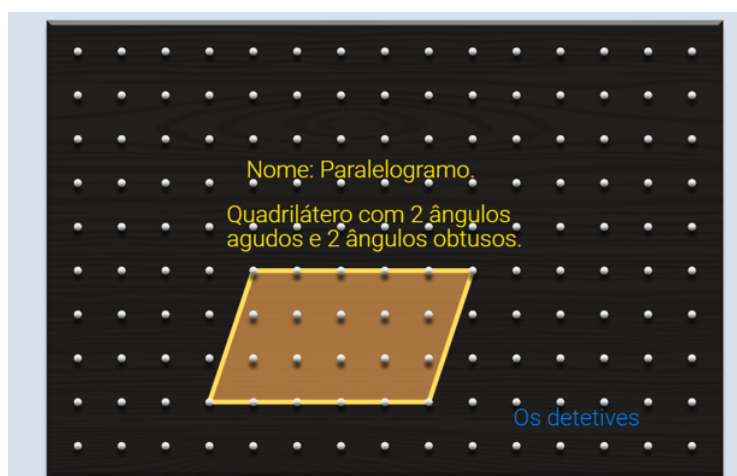
No entanto, nem todos os alunos têm acesso ao geoplano físico fora da escola e, por isso, utilizámos a aplicação *Geoboard* (geoplano digital), o qual os alunos podem aceder através de um computador, telemóvel ou *tablet*. Ainda em grupos, os alunos utilizaram os *tablets* disponibilizados pela escola para representação de quadriláteros, que tiveram de descobrir conforme indicações dadas numa folha. Ao utilizar a aplicação, os alunos descobriram diferentes funcionalidades e vantagens, tais como: representação de figuras planas; construção com elásticos de diferentes cores e tamanhos (elásticos não rebentam);

descrever a construção através de caixas de texto; utilizar tabuleiros de diferentes formas e tamanhos; explorar as horas com o tabuleiro circular; explorar áreas e ainda guardar o seu trabalho para uma posterior apresentação.

Da utilização desta aplicação, surgiram trabalhos interessantes (Figura 53), conseguindo respeitar as informações dadas para a construção do quadrilátero e identificando o seu nome e características. De modo a partilhar os trabalhos com a turma, projetei as produções e cada grupo apresentou-a, identificando o quadrilátero descoberto e partilhando descobertas da aplicação.

Figura 53

Quadrilátero construído no Geoboard por um grupo



Considero que a utilização tanto do geoplano físico como do geoplano digital foi crucial para a aprendizagem dos alunos, na medida em que promovem momentos de aprendizagem dinâmica, lúdica e motivante. Porém, a utilização, em primeiro lugar, do geoplano físico e só depois do geoplano digital, permitiu aos alunos a compreensão dos conceitos ao experienciá-los no concreto, como também desenvolver capacidades motoras, para então passar à exploração de figuras mais complexas no digital. Ainda, os trabalhos no geoplano digital permitiram uma avaliação dos conhecimentos dos alunos, uma vez que as criações partiram da descoberta do quadrilátero através de indicações de ângulos e lados.

Por fim, utilizei uma outra aplicação para a avaliação formativa dos alunos, o *Plickers*, jogo de questões e respostas no qual, cada aluno teve um cartão, numerado, com um código, que dependendo da sua posição era a resposta correta (A, B, C ou D) a uma questão projetada. As respostas de cada aluno foram registadas através da câmara de um telemóvel, pelo qual o docente consegue ter acesso à resposta de cada aluno. Este jogo permite uma avaliação

verdadeira dos seus conhecimentos, uma vez que todos os cartões são diferentes, tornando-se difícil copiar as respostas.

No final do jogo, obtive uma avaliação geral de cada aluno, como mostra a Figura 54, no entanto, é de considerar que neste jogo houve questões sobre outros conteúdos curriculares, não sendo apenas os resultados dos conhecimentos sobre quadriláteros. Porém, com os resultados de cada aluno a cada questão, que a aplicação disponibiliza ao docente e à explicação dada pelos alunos no momento de mostrar a resposta correta, concluí que a nível do tema explorado, os alunos conseguiram responder corretamente.

Figura 54

Resultados do jogo Plickers

VISÃO GERAL DO ALUNO				DE AZ ALTO-BAIXO			
A	100 %	J	100 %	M	100 %	R	75 %
A	100 %	L	100 %	M	100 %	S	100 %
D	80 %	L	100 %	M	100 %	S	100 %
D	80 %	M	60 %	M	80 %	V	80 %
I	80 %	M	100 %	P	100 %		
J	100 %	M	60 %	R	60 %		

Assim sendo, esta aplicação é muito útil como TAF, proporcionando ao docente uma avaliação individual dos alunos, sobre diversos conteúdos, de forma lúdica e interativa. Ainda, é uma ferramenta que dá *feedback* ao docente quanto às estratégias utilizadas para explorar os conteúdos avaliados, conforme os resultados obtidos pelas respostas dos alunos. Embora, não exista um tempo para responder, o que considero ser mais uma vantagem desta ferramenta útil para avaliação dos alunos, é necessário ter em atenção a rapidez com que estes respondem, o que, por vezes, pode influenciar a resposta dada, isto por não ler bem a questão ou posicionar mal a questão. Por isso, é pertinente dialogar sobre a questão e as respostas no momento de jogo no qual são reveladas as respostas corretas.

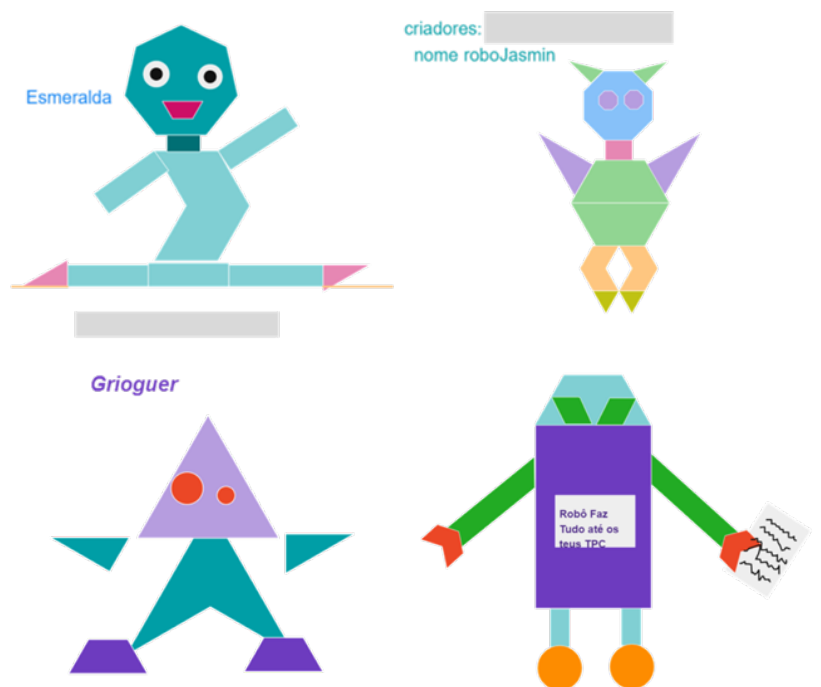
7.7.3. Robôs geométricos

Decorrendo da leitura e exploração do livro “O Robô Voador”, no âmbito do Dia do Pijama, propus aos alunos a construção de robôs com figuras geométricas, utilizando o computador, mais especificamente o site “Mathigon”. Esta ideia foi bem aceite pelos alunos, que mostraram curiosidade pelo site e as suas potencialidades quando apresentado. Assim

sendo, na sala de informática, a pares, formados por mim de modo que os alunos não trabalhassem sempre com os mesmos colegas, estes construíram os seus robôs. No processo de construção, os pares descobriram as potencialidades do site conforme o exploraram, aprendendo de forma interativa. Deste trabalho a pares, surgiram robôs diversificados e muito criativos, possíveis de ver na Figura 55.

Figura 55

Robôs criados no “Mathigon”



Como forma de registo do seu trabalho, todos os alunos desenharam e coloriram o robô construído por si e o seu par, numa folha, e redigiram um pequeno texto descritivo, utilizando conceitos matemáticos (nome e características das figuras geométricas utilizadas) (Figura 56). Depois, cada par apresentou à turma o seu robô, explicando as figuras geométricas utilizadas e as respetivas características. Ainda, partilharam algumas potencialidades do site “Mathigon” descobertas na sua utilização. Neste momento de apresentação e partilha, os alunos mostraram curiosidade e atenção, julgo por ter sido algo totalmente criado por si, utilizando uma ferramenta diferente.

Figura 56

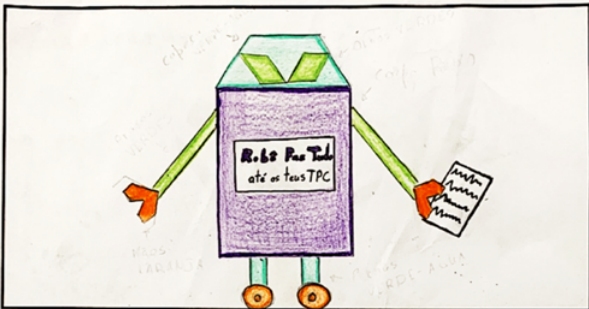
Texto descritivo de um aluno

Nome: _____ Data: 22/11/2023

NO MATHIGON

No motor de pesquisa "Google" pesquisa "Mathigon". Neste site, utiliza diferentes figuras geométricas para criares um robô.

Desenha o teu robô nesta folha.



Escreve uma pequena descrição física e psicológica do teu robô. Não te esqueças de identificar as figuras geométricas utilizadas.

O nosso robô chama-se Robô Faz Tudo, porque faz tudo até os teus TPC.

Ele tem a cabeça verde-água e os olhos verdes. O corpo dele é um retângulo roxo com um círculo grande na barriga.

Os braços do robô são verdes com as mãos laranjas e as pernas são azuis claras com rodinhas laranjas claras.

Com a leitura dos textos escritos pelos alunos, preenchi uma grelha de avaliação da escrita (ver Apêndice 17), na qual foi possível verificar que todos os alunos conseguiram pontuar o seu texto de forma correta, necessitando alguns de melhorar a nível de erros ortográficos e acentuação de palavras.

Assim sendo, foi possível realizar uma atividade que interligasse conteúdos curriculares das componentes curriculares de Matemática, Português e Tecnologias de Informação e Comunicação. Ao utilizar o computador como ferramenta de criação de algo pelos próprios alunos, estes exploraram o conceito de figuras geométricas de forma interativa e autónoma, sendo algo que retêm na sua memória por mais tempo. Além disso, a escrita de um texto descritivo, abordado nas aulas anteriormente, sobre a sua própria criação, promoveu o desenvolvimento de competências da escrita de um modo motivador. Ainda, foi possível desenvolver o respeito pelas opiniões do outro e a criatividade dos alunos.

7.8. Projeto com a Comunidade

Tal como prática pedagógica anteriores, desenvolvi uma atividade junto com uma instituição da comunidade na PP III. Por ser algo pelo qual os alunos mostraram interesse e

permitir uma aprendizagem através da experimentação e utilização de instrumentos não muito comuns no quotidiano, achei pertinente a atividade desenvolvida pelo Funlab – Centro de Ciências Experimentais, surgida no âmbito das comemorações do Dia Internacional das Cidades Educadoras. Para isso, entrei em contacto, via e-mail e contacto telefónico, com a Câmara Municipal do concelho, dinamizadora desta atividade, que assegurou a participação da turma e o transporte, não sendo necessário pedir valores monetários aos encarregados de educação. Assim sendo, na Tabela 6 é possível observar o cronograma realizado para a saída da escola com a turma.

Tabela 6

Cronograma de saída da escola para visita ao Funlab – Centro de Ciências Experimentais

	Saída da escola	Chegada ao Funlab	Visita ao Centro de Ciências Experimentais - Funlab	Realização de experiências laboratoriais	Saída do Funlab	Chegada à escola
14:15						
14:30						
14:35						
14:45						
16:05						
16:20						

Inicialmente, contactei outras instituições da comunidade para a realização de atividades relacionadas com os Direitos das Crianças, pela importância do tema, relacionando-o com a semana da comemoração do Dia do Pijama. Porém, as respostas obtidas foram negativas, sendo possível verificar a atenção que o docente deve ter com os fatores externos, na planificação destas atividades. No entanto, caso o docente ache uma atividade ou saída da escola pertinente para a aprendizagem dos alunos, não pode deixar de procurar soluções.

No Funlab – Centro de Ciências Experimentais foram desenvolvidas atividades experimentais com os principais objetivos de literacia alimentar e sustentabilidade, como também o conhecimento do método científico, de materiais, utensílios e técnicas utilizadas em laboratório. Inicialmente, foi realizada uma apresentação do local e da sua missão, assim como um diálogo sobre a alimentação saudável e o desperdício alimentar, no qual os alunos partilharam os seus conhecimentos sobre o tema.

Relativamente às atividades experimentais, estas estavam divididas em três bancas e por isso, os alunos formaram três grupos, de modo que todos estivessem envolvidos numa

atividade, não ficando à espera, acabando por perder a motivação e o interesse. As atividades tiveram a mesma duração, de forma que todos os grupos terminassem simultaneamente, circulando até à banca seguinte e conseqüentemente, participassem nas diferentes atividades. Para além disto, cada banca tinha pessoas responsáveis por fornecer informações e explicações acerca do material utilizado e da própria experiência realizada, as quais questionaram e valorizaram os conhecimentos dos alunos sobre o assunto.

Posto isto, numa das bancas, os alunos utilizaram um microscópio e uma lupa binocular (Figura 57), para a observação de fungos que surgem nas plantas, da epiderme do tomate, de alguns insetos que prejudicam os frutos, sendo necessário o uso de pesticidas e, ainda, de um escaravelho e as diferentes fases de vida da joaninha (larva, pupa e joaninha adulta). O microscópio e a lupa binocular estimularam o interesse dos alunos, uma vez que são materiais não comuns do seu dia a dia e que permitiram observar elementos já abordados na sala de aula, mas que não são possíveis de ver a olho nu, como por exemplo as células na epiderme do tomate e de fungos. Assim sendo, os alunos adquiriram conhecimentos, não só a nível do que observaram, mas também sobre o material que podem utilizar para descobrir e visualizar diversos elementos, de forma mais complexa.

Figura 57

Utilização do microscópio e da lupa binocular pelos alunos



Numa outra banca, foram explicados os constituintes de uma flor, através da exploração de uma flor verdadeira e as diferentes fases do ciclo do feijão com a sua visualização em provetas. Aqui, os alunos plantaram alface, feijão e milho em copos biodegradáveis (Figura 58), utilizando plantas e sementes, sendo os conceitos e passos explicados de forma adequada às idades. Assim, os alunos aprenderam não só através da exploração e do contacto com elementos reais do dia a dia, como terra, flores, plantas e sementes, assim como,

posteriormente, utilizaram conhecimentos já adquiridos a nível dos cuidados a ter com as plantas, tais como a exposição ao sol e a necessidade de água.

Figura 58

Plantação de alface, milho e feijão



Na última banca, os alunos realizaram uma experiência para observação de diferentes cores de pigmentos como a clorofila e carotenoides, presentes nas folhas de plantas, utilizando materiais naturais e de laboratório, tais como areia, folhas, almofariz, álcool, provetas e funis (Figura 59). Os conceitos envolvidos nesta experiência foram mais complexos e, por isso, explicados de forma simples aos alunos.

Figura 59

Experiência para observação das cores dos pigmentos de uma folha

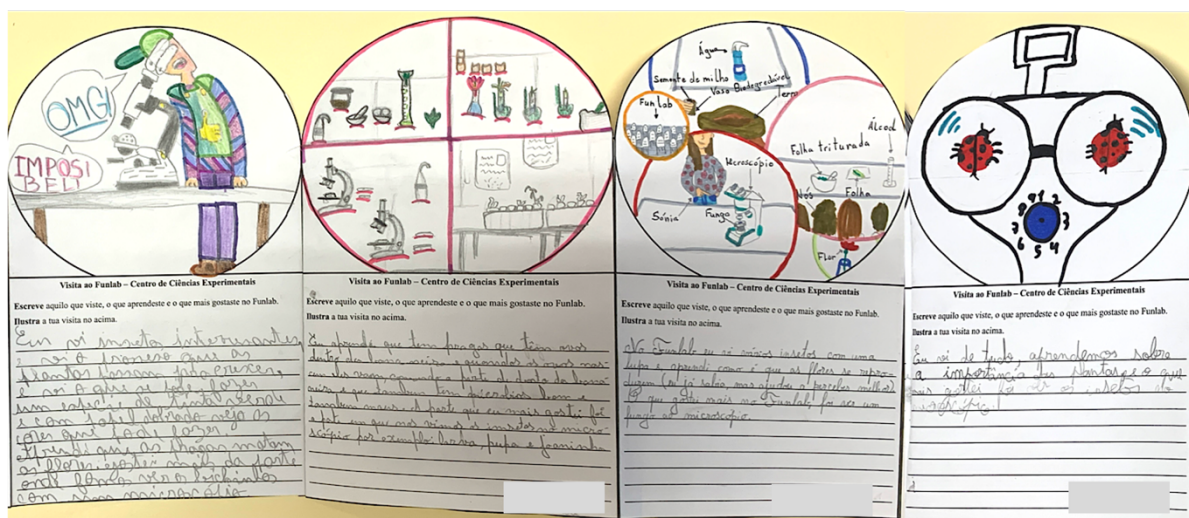


No final, houve um diálogo sobre o aprendido com algumas questões partilhadas pelos alunos. Considero que esta visita ao Funlab – Centro de Ciências Experimentais foi enriquecedora e do interesse dos alunos, na medida em que foram os próprios alunos a experimentarem e utilizarem os materiais disponibilizados para realizar descobertas, compreendendo de uma melhor forma os novos conhecimentos e o que já tinha sido abordado na sala de aula.

Já na escola, conversámos sobre a visita e os alunos registaram, cada um numa folha com um molde, o que mais gostaram através da escrita de um pequeno texto e de um desenho correspondente. Ao terminarem, os alunos recortaram o molde da folha e, cada um na sua vez, colou no de um colega, formando um friso com todas as produções (Figura 60). O friso final, foi exposto no quadro e todos os alunos, à vez, apresentaram o seu trabalho. A opção de utilizar o friso com forma de compilar todos os trabalhos num só instrumento resultou também forma de desenvolvimento de competências das artes visuais, a nível de recorte, dobragens e pintura.

Figura 60

Parte do friso com as produções dos alunos



Ao analisar o friso e com as apresentações dos alunos, preenchi uma grelha de avaliação (ver Apêndice 18), verificando que os alunos compreenderam o objetivo da visita e conseguiram utilizar de forma adequada os termos científicos relativos aos materiais e aos procedimentos realizados. Com esta grelha, percebi que a necessidade de trabalhar mais a escrita a nível da correção ortográfica, mas que os alunos conseguem respeitar a direção da pintura e as linhas de contorno tanto ao colorir como no recorte.

7.9. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III

O processo de estágio da PP III ocorreu da mesma forma que nas Práticas Pedagógicas anteriores, sendo a primeira semana dedicada à observação participante, o que permitiu conhecer algumas características dos alunos, a dinâmica da turma, as rotinas e os espaços utilizados, informações fundamentais para as planificações das semanas seguintes. As interações com os alunos da turma nesta primeira semana foram fundamentais para a criação de um ambiente positivo de aprendizagem através da partilha de ideias e a sua participação de modo espontâneo.

Nesta prática pedagógica, procurei dar voz aos alunos através da criação de momentos de diálogo e debate, em grande grupo, sobre os diversos assuntos abordados, de modo a expressarem e partilharem as suas opiniões, ideias e conhecimentos com a turma, assim como participarem na tomada de decisões acerca de materiais e estratégias para o desenvolvimento das atividades. Considerei estes momentos fundamentais para que todos os alunos se sentissem ouvidos e valorizados quanto às suas ideias e opiniões, ganhando mais confiança para participar e cooperar com os outros. Estes diálogos surgiram essencialmente em dois momentos: numa fase anterior à exploração de um tema, com os objetivos de obtenção dos conhecimentos prévios dos alunos e de tomada de decisões sobre estratégias a serem utilizadas e, após o desenvolvimento do assunto, com a finalidade da partilha das produções e dos conhecimentos adquiridos com os colegas para uma avaliação e reflexão sobre a aprendizagem que decorreu das estratégias utilizadas.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, estas foram centradas na ação dos alunos, isto é, os alunos pesquisaram, experimentaram, observaram, descobriram e refletiram para chegar ao conhecimento, participando de forma ativa no seu processo de aprendizagem. O meu papel enquanto professora foi o de disponibilizar ferramentas, tais como materiais manipuláveis, guiões de pesquisa e sites e aplicações, que auxiliassem os alunos neste processo de construção do conhecimento. Destaco aqui o recurso aos recursos tecnologias, mais concretamente o computador, a internet, o *tablet*, o projetor e o quadro interativo, como ferramentas de pesquisa, criação e comunicação, que foram contributos fundamentais para a aprendizagem de conteúdos curriculares pelos alunos e a aquisição de competências de programação, recolha, seleção e organização de informação e o pensamento crítico. A isto, junta-se o trabalho em grupo, estratégia pedagógica desenvolvida frequentemente nesta prática pedagógica, na qual a troca de ideias e conhecimentos enriqueceram a aprendizagem individual de cada um, promovendo o respeito pelos colegas e as suas opiniões, trabalhos criativos e diversificados, maior motivação e produtividade e, ainda, o desenvolvimento da capacidade de

resolver problemas e de competências sociais. A estratégia do trabalho em grupo teve também como objetivo a inclusão de todos os alunos nas atividades, tendo grupos formados por alunos com diferentes necessidades educativas, ajudando-se uns aos outros.

A avaliação formativa foi tida em conta, utilizando frequentemente várias ferramentas para registo de diferentes competências e capacidades em diferentes formatos: grelhas de avaliação preenchidas por mim (leitura, escrita, capacidades artísticas e motoras, trabalho em grupo, utilização do computador); tabelas de avaliação preenchidas pelos alunos (avaliação de trabalhos e apresentações, autoavaliação do trabalho em grupo); diálogos e questões na construção de cartazes de consolidação; TAF como o bilhete à entrada e o bilhete à saída e a técnica 3-2-1; trabalhos dos alunos e a aplicação *Plickers*. A frequente utilização destas ferramentas permitiu verificar uma evolução dos alunos em diversos aspetos ao longo do tempo, como também refletir sobre as estratégias utilizadas. Tal como refere Pacheco (1995), o professor relaciona a ação com a avaliação e a reflexão sobre essa ação, levando à tomada de decisões de forma consciente e à promoção de aprendizagens efetivas.

No decorrer da PP III, surgiram algumas situações imprevisíveis que me ajudaram a desenvolver a competência de improvisação e adaptação do professor. Nas últimas três semanas de prática pedagógica, o professor responsável pelas aulas de educação física não pode comparecer na escola, e, por isso, de forma a não prejudicar os alunos a nível físico-motor, planifiquei estas aulas. Para isto, desenvolvi atividades, de acordo com as AE desta componente curricular do 4.º ano, relativas a situações de jogos que envolveram habilidades motoras básicas (jogos tradicionais; jogos coletivos com bola e jogos de perseguição) e percursos diversificados com a realização de pequenas corridas, movimentos de equilíbrio e saltos. Nestas aulas no campo exterior da escola, utilizei materiais adequados para as atividades, como por exemplo, cones, coletes, arcos, bolas, cordas e testemunho. Para avaliação, utilizei grelhas de avaliação com parâmetros de habilidades motoras básicas presentes nas AE deste ano de escolaridade. Inicialmente, senti alguma dificuldade na planificação destas atividades, no entanto, considero terem contribuído para o desenvolvimento motor dos alunos. Para mim, enquanto docente, esta nova experiência foi enriquecedora, confirmando que o professor tem de saber adaptar e arranjar estratégias para não prejudicar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Com isto, pude observar também ao comportamento dos alunos nestas aulas, livre e espontâneo, devido às atividades práticas, ao ar livre e ao material utilizado.

Posto isto, tal como nas práticas pedagógica anteriores, na PP III adquiri e desenvolvi competências essenciais do docente, enquanto orientador e promotor de aprendizagens significativas nos alunos, através de estratégias que valorizem a ação do aluno. Considero que

nesta prática pedagógica houve uma evolução face à prática pedagógica anterior em relação a diversos aspetos, tais como: a minha postura perante os alunos, a aplicação de TAF, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas centradas no aluno e a minha capacidade de improvisação e adaptação. Porém, apresento ainda como uma dificuldade, que tem de ser melhorada, a realização de diferenciação pedagógica, com a adaptação das atividades e dos materiais, visto que os alunos têm diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem.

Reflexão Final

A conclusão do presente relatório de estágio, significa o término de mais uma etapa para a concretização do sonho da profissão docente. Terminei um percurso acadêmico de cinco anos que me proporcionou diversas aprendizagens, experiências e desafios fundamentais para o desenvolvimento e enriquecimento tanto da minha vida pessoal como profissional.

Neste sentido, este relatório engloba diversas experiências pedagógicas, através das quais adquiri conhecimentos e desenvolvi competências e capacidades essenciais para a prática docente, tais como a reflexão, a comunicação, a planificação, a improvisação, a avaliação e a empatia.

Saliento, ainda, as relações e interações com as/os crianças/alunos e a minha ação pedagógica junto delas/es como grandes promotores das suas e minhas evidentes aprendizagens, esplanadas ao longo deste relatório.

No decorrer das Práticas Pedagógicas procurei utilizar metodologias e estratégias pedagógicas centradas nas crianças e nos alunos, de forma que estes participassem no processo de ensino e aprendizagem, adquirindo aprendizagens significativas. Dei, ainda, importância à promoção de um ambiente de aprendizagem positivo, no qual as crianças e os alunos se sentissem confiantes para partilhar as suas ideias e opiniões. Ao longo das Práticas Pedagógicas, surgiram alguns imprevistos, com os quais consegui lidar e considero terem sido momentos de aprendizagem para mim, desenvolvendo competências úteis para o futuro enquanto docente.

O desenvolvimento das Práticas Pedagógicas em contextos diferentes, quer a nível da EPE e do 1CEB, quer a nível das instituições de educação e ensino, permitiu conhecer diferentes formas de trabalho e perceber a importância de o docente planificar tendo em conta as características individuais das crianças ou alunos do seu grupo ou turma.

A utilização de metodologias como a metodologia de projeto e a metodologia de I-A, neste caso desenvolvidas na EPE, contribuíram não só para um envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem, como também para uma reflexão da minha parte, acerca das estratégias pedagógicas, atividades e materiais utilizados, como também das aprendizagens efetuadas, para verificar interesses e necessidades educativas das crianças e, posteriormente, agir para lhes dar respostas. Utilizei também esta abordagem reflexiva nas Práticas Pedagógicas II e III desenvolvidas no 1CEB, auxiliando-me na planificação, na seleção de estratégias pedagógicas e atividades promotoras de aprendizagens significativas, tendo sempre em conta o contexto e as características dos alunos.

Posto isto, considero que tanto a minha formação académica quer as Práticas Pedagógicas, realizadas em contexto de Estágio, proporcionaram-me diversas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, essenciais para o meu futuro enquanto docente. Terminei este percurso com a consciência de que a profissão docente está repleta de desafios, sendo que estes são cruciais para refletir, aprender e evoluir pessoal e profissionalmente. Agora começa um novo capítulo da minha vida, no qual será crucial continuar o meu processo de aprendizagem através da formação contínua, de modo a ser uma agente de aprendizagem e ensino, capaz de proporcionar momentos de desenvolvimento, bem-estar e aprendizagem enriquecedores para as crianças e os alunos.

Faço minhas as palavras de Paulo Freire (1996), quando afirma que: **“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”** (p. 21).

Referências

- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva* (trad. L. Teopisto) Capítulo 1 (pp. 1-19). Plátano Edições Técnicas.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alves, L. & Bianchin, M. A. (2010). O Jogo como Recurso de Aprendizagem. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, v.27. n.83, pp. 282 – 287.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Coleção Ideias em Prática. Universidade da Madeira.
- Bogdan, R. & Biklen., S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo*. *Revista Portuguesa de Educação*, v.26, n.1, pp.253-286.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Edições Sílabo.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Editora Guerra & Paz.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas* In *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, n.º 2, pp. 355-380. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Cruz, V. (2020). *Do Aprender a ler ao ler para aprender*. PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Delors, J. Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., William, G., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. & Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora/ UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129801.locale=en>.
- Fino, C. N. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas* in Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, n.2. pp. 273-291.
- Fino, C. N. (2004). *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o Construtivismo/Construcionismo* (draft). Universidade da Madeira.
- Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). Em A. Mendonça & A. V. Bento (Org). *Educação em tempo de mudança* (pp. 277-287). Grafimadeira.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo e Organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp. 5-16. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Editora: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Editora: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. Unesp.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho. & H. Costa. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Giroux, H. (1997). Professores como intelectuais transformadores. Em H. Giroux, *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (pp.157-163). Artes Médicas.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direção-Geral de Educação.
- Gomes, A., Rôças, G., Dias-Coelho, U., Cavalheiro, P., Gonçalves, C. & Siqueira-Batista, R. (2009). Ensino de ciências: Dialogando com David Ausubel Volume 1, n.1. *Revista Ciências & Ideias*. pp. 23 – 31.
- Graells, P. M. (2000). *Los Médios Didácticos Y Los Recursos Educativos*. Universidad Autonoma de Chile.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o Pensamento Crítico nas Escolas cap.1, pp.15-33*. Porto Editora.
- Kelly, A. V. (1981). *O Currículo: Teoria e Prática*. Harbra.
- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2013). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa (2.ª edição)*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Mansutti, M. A.(1993). *Conceção e produção de materiais instrucionais em educação matemática*. Revista de Educação Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, v.1, n.1, pp.17-30.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/guioes-didaticos-eb>.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mateus, M. (2008). *O estudo do Meio Social como Processo Educativo de Desenvolvimento Local*. Série: Estudos - Instituto Politécnico de Bragança.
- Mateus, M. (2011). *Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. EDUSER: revista de educação vol.3, n.2.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A. & Macedo, E. (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>.
- Moran, J. (2019). *Metodologias Ativas de Bolso: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda*. Editora do Brasil.
- Moreira, M. A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e a sua implementação em sala de aula*. Editora Universidade de Brasília.
- Moreira, M. & Masini, E. (2009). *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. Centauro Editora.
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

- Neto, C. (2001). A Criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação. Em B. Pereira A. & Pinto (Coord.). *A escola e a criança em risco – Intervir para prevenir* (pp. 31-51). Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto Editora.
- Pereira, G. (2018). A aprendizagem colaborativa, porquê?. Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, p. 5-25. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i47.1109>.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. Exedra: Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, n.1, pp. 9-24.
- Projeto Educativo de Escola (2021-2025). *Supera-te*. Machico.
- Projeto Educativo de Escola (2023-2027). *Uma Escola de Todos e Para Todos*. Funchal.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional* vol. 1, n.3, pp. 21-43. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular* (3.^a edição). Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2018). Articulação Curricular – Para a Relevância e o Sucesso das Aprendizagens. Em J. Alves & M. Roldão (Org.). *Articulação Curricular – O que é? Como se faz?* (pp. 91-105). Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.

- Santos, M. C. (2002). *Trabalho Experimental no ensino das Ciências*. Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, A. J. (2016). *A Gestão do Tempo nos Tempos Educativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Revista Saber & Educar n. 21: Estudos da Criança, pp. 50-65. <https://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/archive>.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A., Silva, M. C., Rocha, M. L., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M. R., Abrantes, N. & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, H. S & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação* (vol.1). PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, H., Lopes, J. & Dominguez, C. (2020). *A aprendizagem cooperativa e os mapas de conceitos na promoção do pensamento crítico e criativo: uma experiência no ensino superior* v.45, n.45. Revista Lusófona de Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, J. & Fino, C. N. (2008). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 5 (10), pp. 11-26. 1.º Semestre 2008. Universidade Estácio de Sá.
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Revista Meta: Avaliação v. 4 n.11 pp.162-187. <https://revistas.cesgranrio.org.br>.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, Desafios e Respostas Pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.

- Valadares, J. (2006). *O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Acção/Reflexão*. PROFORMAR.
https://www.proformar.pt/revista/edicao_13/pag_1.htm.
- Valadares, J. (2014). *Organizadores Gráficos facilitadores da Aprendizagem Significativa: Diagramas em Vê e Mapas de conceitos*. Universidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.
- Vale, I. (1999). *Materiais manipuláveis na sala de aula: O que se diz, o que se faz*. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Viana, F., L. & Teixeira, M., M. (2002). *Aprender a Ler – Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

Referências Normativas

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

Assembleia da República. [Lei de Bases do Sistema Educativo – Estabelece o quadro geral do sistema educativo].

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, N.º 34/1997 – I Série – A. Assembleia da República. [Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar].

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Diário da República, N.º 178/1997 – II Série.

Ministério da Educação. [Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar].

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

Ministério da Educação. [Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário].

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

Ministério da Educação. [Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico].

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, N.º 166/2009 – I Série. Assembleia da República. [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 idades].

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, N.º 129/2012 – I Série.

Ministério da Educação. [Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, N.º 92/2014 – I Série.

Ministério da Educação. [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário].

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Diário da República, N.º 90/2016 – II Série.

Presidência do Conselho de Ministro e Educação – Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. [Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania].

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Diário da República, N.º 137/2016 – II Série.

Ministério da Educação. [Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar].

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República, N.º 143/2017 – II Série.

Ministério da Educação. [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória].

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

Ministério da Educação. [Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva].

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

Ministério da Educação. [Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens].

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, N.º 138/2018 -II Série.

Ministério da Educação. [Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico].

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República, N.º 176/2019 – I Série. Assembleia

da República. [Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva].

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

146/2020 – I Série. Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa. [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].

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

Ministério da Educação. [Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa].