

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Catarina Isabel Barbosa Barros

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2022

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Catarina Isabel Barbosa Barros

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo 2021-2022

Catarina Isabel Barbosa Barros

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

Orientação: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal e UMa, setembro de 2022

*Somos todos anjos de uma só asa,
e só podemos voar quando nos abraçamos uns aos outros.*

Fernando Pessoa

Agradecimentos

Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.

Clarice Lispector¹

Esta extensa caminhada teve o contributo de várias pessoas que, de forma direta ou indireta, me acompanharam, ajudaram, motivaram e incentivaram. Assim sendo, as próximas linhas são dedicadas a todos aqueles que contribuíram para a realização do meu sonho de criança, “*Ser professora!*”.

Obrigada a todas e a cada uma das crianças que tive o privilégio de conhecer durante as práticas pedagógicas. Serão recordados, para sempre, todos os momentos de carinho, conforto, sinceridade, partilha, aprendizagem e felicidade. Nunca vos esquecerei.

A toda a comunidade educativa do Infantário Semi-Internato de Santa Clara e do Colégio do Marítimo pela genuína e calorosa forma como me receberam e acolheram. Um agradecimento especial à professora Bárbara Pimenta por todos os momentos de aprendizagem, partilha, orientação e, também, por todos os conselhos dados. Obrigada por me ter recebido de braços abertos, pela imediata confiança e por toda a entrega e disponibilidade que teve para comigo.

Às minhas orientadoras das práticas pedagógicas, Professora Doutora Ana Isabel Gouveia e Professora Doutora Fernanda Gouveia, por acompanharem, aconselharem e partilharem conhecimentos. Um especial agradecimento à Professora Doutora Fernanda Gouveia, orientadora do presente relatório de estágio, pela disponibilidade, orientação e dedicação com que acompanhou a minha caminhada académica. Obrigada por me ter ajudado a evoluir dia após dia.

A todos os docentes que me inspiraram e marcaram a diferença na minha vida.

Às minhas amigas, pela amizade e companheirismo em todos os momentos, bons e menos bons, desta longa caminhada. Obrigada por todos os sorrisos e abraços.

¹ Fonte: <https://www.pensador.com/frase/NzEwMTM0/>

À estrelinha mais brilhante do céu, a minha avó Lú. Acredito que esteja muito orgulhosa de mim e de todo o meu percurso.

À minha família, pela preocupação, carinho, compreensão e apoio em todos os momentos da minha vida. Um especial agradecimento à minha querida avó Dete.

Ao meu melhor amigo e namorado, Pedro, que foi um pilar fundamental nesta longa caminhada. Agradeço a presença, o amor, a motivação, o companheirismo, a compreensão, os abraços, as palavras e o apoio incondicional em todos os momentos. Sou muito grata por tê-lo na minha vida.

Ao meu irmão que, apesar de nem sempre mostrar os seus sentimentos, esteve sempre presente para me fazer sorrir e soltar uma gargalhada. É o melhor mano do mundo!

Ao meu pai e à minha mãe, os pilares da minha vida, o meu obrigada especial pelo apoio incansável e, acima de tudo, por acreditarem, sempre, em mim e nas minhas capacidades. Agradeço-vos por me terem encorajado a nunca desistir dos meus sonhos e por me fazerem perceber que nada acontece por acaso. Sem vocês, nada era possível. São os melhores!

A todas as pessoas da minha vida, o meu sincero e especial obrigada, de coração.

Resumo

Considere-se o presente relatório de estágio como um compêndio do conhecimento e de todas as experiências pedagógicas vividas no decorrer de um percurso de formação docente em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Segmentado em duas partes distintas que se complementam (Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico e Parte II - Intervenção Pedagógica), este relatório tem como propósito partilhar, retratar, fundamentar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar (Sala dos Moranguinhos, Infantário Semi-Internato de Santa Clara) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º A e 4.º A, Colégio do Marítimo). Enfatize-se que a primeira parte abarca as bases teóricas e metodológicas que fundamentam as práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo que a segunda parte compreende a descrição e a reflexão de determinados momentos de aprendizagem vivenciados nas diversas intervenções.

Com o propósito de evidenciar uma postura crítica e reflexiva, recorreu-se à metodologia de Investigação-Ação para identificar e, posteriormente, colmatar as problemáticas identificadas em cada grupo/turma. Assim, procurou-se responder às seguintes questões-problema: *“Como promover competências de trabalho em grupo na Sala dos Moranguinhos?”*, *“Como fazer com que as crianças aprendam a gerir situações de conflito promovendo relações interpessoais de qualidade na turma do 1.º A?”* e *“Como é que os alunos do 4.º A poderão sentir-se mais motivados para a escrita?”*.

Assim, todos os aspetos que se explanam neste relatório representam o culminar de tudo aquilo que contribuiu para o meu percurso de formação, assim como para a minha futura prática profissional.

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

Abstract

The present report is considered as a compendium of the knowledge and pedagogical experiences lived during a teacher training course in Pre-school Education and Primary School Teaching.

Segmented into two distinct parts that complement each other (Part I - Theoretical and Methodological Framework and Part II - Pedagogical Intervention), this report aims to share, portray, substantiate and reflect on the pedagogical practices developed in Pre-School Education (Strawberries Room, Santa Clara's Semi-Boarding Nursery School) and in Primary School (1st A and 4th A classes, Marítimo's College). It should be emphasized that the first part covers the theoretical and methodological bases that underpin the pedagogical practices developed, while the second part comprises the description and reflection of certain learning moments experienced in the various interventions.

With the intention of demonstrating a critical and reflective attitude, the Action-Research methodology was used to identify and subsequently solve the problems identified in each group/class. Thus, we tried to answer the following problematic questions: "*How can we promote group work competencies in the Strawberries Room?*", "*How can we make children learn to manage conflict situations by promoting quality interpersonal relationships in the 1st A class?*" and "*How can 4th A class students feel more motivated towards writing?*".

Thus, all the aspects explained in this report represent the culmination of everything that contributed to my training path, as well as to my future professional practice.

Keywords: Pre-school Education; Primary School; Pedagogical Practice; Teaching-Learning; Action-Research; Reflection.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Sumário	IXI
Índice de Figuras	XV
Índice de Gráficos	XIX
Índice de Quadros	XXI
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXIII
Lista de Siglas	XXV
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo 1 O Sistema Educativo em Portugal: Currículo, Organização e Flexibilização	5
1.1 Organização Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Rumo à Autonomia e Flexibilidade	5
1.2 O Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
Capítulo 2 Intencionalidade Pedagógica: O Docente como Mediador do Processo de Ensino-Aprendizagem	17
2.1 A Interdisciplinaridade como Elemento Primordial na Construção de Conhecimentos	17
2.2 Planificar, Agir e Avaliar: A Importância da Avaliação Formativa como Chave de Mudança.....	19
2.3 O Docente como Gestor e Líder na Arte de Educar	23

Capítulo 3 Ser Docente em Tempos da Pandemia Covid-19	29
3.1 O Impacto do Ensino a Distância (E@D)	29
3.2 A Importância das Tecnologias	33
Capítulo 4 Metodologia de Investigação-Ação: Base do Docente Reflexivo	37
4.1 Investigação Qualitativa	37
4.2 Investigação-Ação	38
4.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	40
4.3.1 Observação Participante	40
4.3.2 Notas de Campo / Diários de Bordo	40
4.3.3 Artefactos Produzidos pelas Crianças	41
4.3.4 Entrevista Etnográfica	41
4.3.5 Registo Fotográfico e Vídeo	42
4.4 Método de Análise de Dados	42
PARTE II - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	45
Capítulo 5 Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	47
5.1 Organização do Ambiente Educativo	47
5.1.1 Caraterização do Meio Envolvente	48
5.1.2 Caraterização da Instituição	50
5.1.3 Caraterização da Sala: O Espaço na Sala dos Moranguinhos	51
5.1.4 Organização do Tempo Pedagógico	56
5.1.5 As Crianças da Sala dos Moranguinhos: Caracterização do Grupo	58
5.2 Projeto de Investigação-Ação	61
5.2.1 Enquadramento do Problema	62
5.2.2 Questão de Investigação	64
5.2.3 Estratégias de Intervenção	65
5.2.3.1 Diálogo em grande grupo sobre o fim de semana	65

5.2.3.2 Realização do jogo da memória com desenhos alusivos à Lenda de São Martinho e desenhos da autoria das crianças	66
5.2.3.3 Organização da Lenda de São Martinho através de imagens e reconto da mesma	66
5.2.3.4 Jogo dos conjuntos	67
5.2.3.5 Construção de <i>puzzles</i> em grupo	68
5.2.3.6 Calendário do Advento.....	69
5.3 Momentos de Aprendizagem.....	70
5.3.1 Caixa dos Mimos.....	70
5.3.2 Emocionómetro	76
5.3.3 Como se forma a chuva?	85
5.4 Projeto com a Comunidade Educativa	94
5.5 Refletir para Melhorar: Reflexão da Prática Pedagógica na Sala dos Moranguinhos	97
Capítulo 6 Prática Pedagógica no 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	101
6.1 Caracterização do Meio Envolvente	102
6.2 Caracterização da Instituição	103
6.3 Caracterização da Sala: O Espaço e o Tempo na Sala do 1.º A	105
6.4 Os Alunos da turma do 1.º A: Breve Caracterização da Turma.....	107
6.5 Projeto de Investigação-Ação.....	109
6.5.1 Enquadramento do Problema	110
6.5.2 Questão de Investigação	112
6.5.3 Estratégias de Intervenção.....	112
6.5.3.1 Atribuição de papéis.....	112
6.5.3.2 Diálogo sobre a utilização de regras de convivência social	114
6.5.3.3 Metodologia de trabalho a pares	115
6.5.3.4 Momento das queixas	116
6.6 Momentos de Aprendizagem.....	118
6.6.1 Que ingredientes são necessários para confeccionar um bolo de chocolate?	118

6.6.2 A minha profissão de sonho	126
6.6.3 A minha família.....	134
6.7 Refletir para Melhorar: Reflexão da Prática Pedagógica no 1.º A	140
Capítulo 7 Prática Pedagógica no 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	143
7.1 Caraterização da Sala: O Espaço e o Tempo na Sala do 4.º A	144
7.2 Os Alunos da turma do 4.º A: Breve Caracterização da Turma	146
7.3 Projeto de Investigação-Ação.....	148
7.3.1 Enquadramento do Problema	148
7.3.2 Questão de Investigação	150
7.3.3 Estratégias de Intervenção.....	150
7.3.3.1 Elaboração de um esquema e escrita de um resumo	151
7.3.3.2 Hospital das palavras.....	153
7.3.3.3 Planear, escrever e corrigir	154
7.4 Momentos de Aprendizagem.....	158
7.4.1 D. Afonso Henriques vivia num castelo. E tu, onde vives?	158
7.4.2 O regime monárquico e os “pretéritos”	167
7.4.3 Vamos viajar, através do texto dramático, ao tempo dos reis e das rainhas?	174
7.5 Refletir para Melhorar: Reflexão da Prática Pedagógica no 4.º A	180
Considerações Finais.....	183
Referências Bibliográficas	185
Referências Normativas.....	201

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)</i>	7
Figura 2 <i>Esquema concetual de competências</i>	8
Figura 3 <i>Matriz curricular-base para o 1.º CEB</i>	11
Figura 4 <i>Diferenças entre gestor e líder</i>	24
Figura 5 <i>Aspetos positivos e menos positivos do E@D</i>	32
Figura 6 <i>Ciclo de I-A</i>	39
Figura 7 <i>Interações que acontecem no sistema educativo</i>	48
Figura 8 <i>Freguesia de São Pedro</i>	49
Figura 9 <i>Infantário Semi-Internato de Santa Clara</i>	50
Figura 10 <i>Entrada/Zona exterior da Sala dos Moranguinhos</i>	52
Figura 11 <i>Área dos jogos/construções</i>	53
Figura 12 <i>Área do tapete</i>	53
Figura 13 <i>Área da casinha</i>	54
Figura 14 <i>Área da biblioteca</i>	55
Figura 15 <i>Zona de cabides no interior da sala</i>	55
Figura 16 <i>Organização da Lenda de São Martinho através de imagens e reconto da mesma</i>	67
Figura 17 <i>Jogo dos conjuntos</i>	68
Figura 18 <i>Construção de puzzles em grupo</i>	68
Figura 19 <i>Calendário do Advento</i>	69
Figura 20 <i>“Caixa dos Miminhos”</i>	71
Figura 21 <i>Criança a retirar uma imagem da “Caixa dos Miminhos”</i>	72
Figura 22 <i>Momentos de carinho/afeto entre as crianças da Sala dos Moranguinhos</i> ..	74
Figura 23 <i>Livro O Monstro das Cores, de Anna Llenas</i>	77
Figura 24 <i>Copos com os monstros das cores</i>	77
Figura 25 <i>Momento de leitura do livro O Monstro das Cores</i>	78
Figura 26 <i>Momento do reconto do livro O Monstro das Cores com os monstros feitos em papel eva</i>	79
Figura 27 <i>Criança a transcrever o seu nome</i>	80
Figura 28 <i>Emocionómetro</i>	82
Figura 29 <i>Dado do jogo “Que monstro sou eu?”</i>	83

Figura 30	<i>Momento de explicação das regras do jogo “Que monstrinho sou eu?”</i>	84
Figura 31	<i>Momento da atividade das peças de roupa e dos acessórios</i>	86
Figura 32	<i>Atividade relacionada com a temática do inverno</i>	86
Figura 33	<i>Exposição dos trabalhos relacionados com a temática do inverno</i>	87
Figura 34	<i>Visualização do vídeo Paxi – O ciclo da água</i>	88
Figura 35	<i>Realização de experiências (“Chuva num frasco”, “Condensação” e “Fazer orvalho”)</i>	89
Figura 36	<i>Atividade de decoração dos guarda-chuvas</i>	91
Figura 37	<i>Exposição dos guarda-chuvas decorados pelas crianças</i>	91
Figura 38	<i>Registo do ciclo da água na cartolina</i>	92
Figura 39	<i>Apresentação do ciclo da água</i>	93
Figura 40	<i>Exposição do ciclo da água</i>	93
Figura 41	<i>Freguesia de Santo António</i>	102
Figura 42	<i>Complexo Desportivo do Marítimo</i>	103
Figura 43	<i>Sala de aula da turma do 1.º A</i>	105
Figura 44	<i>Horário da turma do 1.º A</i>	107
Figura 45	<i>Cartão de identificação do “ajudante do dia”</i>	113
Figura 46	<i>Aluno a retirar um nome de um colega do saquinho</i>	114
Figura 47	<i>Trabalho realizado a pares</i>	115
Figura 48	<i>Alunos a cheirar alguns alimentos</i>	116
Figura 49	<i>Momento afetivo entre dois alunos</i>	117
Figura 50	<i>Registo dos valores ditos pelos alunos em relação à embalagem que continha os chocolates</i>	119
Figura 51	<i>Aluno a cheirar uma página do livro</i>	121
Figura 52	<i>Aluno a colocar a imagem correspondente ao ingrediente escrito</i>	121
Figura 53	<i>Aluna a colocar a imagem de um ingrediente na folha</i>	123
Figura 54	<i>Atividade de comprar os ingredientes para a confeção do bolo de chocolate</i>	123
Figura 55	<i>Registo das palavras “mágicas” no quadro</i>	127
Figura 56	<i>Duas alunas a recriarem uma situação no café</i>	128
Figura 57	<i>“Sussurrometro”</i>	129
Figura 58	<i>Aluno a representar mimicamente a sua profissão de sonho</i>	130
Figura 59	<i>Registo das profissões no quadro</i>	131
Figura 60	<i>Realização das palavras cruzadas no computador</i>	131

Figura 61 <i>Palavras cruzadas</i>	132
Figura 62 <i>Apresentação das palavras cruzadas aos alunos do 1.º B</i>	132
Figura 63 <i>Aluno a desenhar a sua árvore genealógica</i>	135
Figura 64 <i>Páginas do livro Na Barriga da Minha Mãe de Jo Witek e Christine Roussey</i>	136
Figura 65 <i>Aluna a afixar o seu post-it no quadro</i>	138
Figura 66 <i>Aluno a realizar a contagem dos dados para a construção do pictograma</i>	138
Figura 67 <i>Sala de aula da turma do 4.º A</i>	144
Figura 68 <i>Horário da turma do 4.º A</i>	146
Figura 69 <i>Esquema referente à Reconquista Cristã</i>	151
Figura 70 <i>Alunos a apresentar o seu resumo</i>	152
Figura 71 <i>Exemplo de um “Hospital das palavras”</i>	153
Figura 72 <i>Texto de uma aluna sobre “A segunda dinastia”</i>	155
Figura 73 <i>Fotocópia do texto “A segunda dinastia”</i>	156
Figura 74 <i>Correção dos erros ortográficos</i>	156
Figura 75 <i>Texto referente ao Pão por Deus (diapositivo do PowerPoint)</i>	159
Figura 76 <i>Imagens alusivas a Lisboa no dia 1 de novembro de 1755 (diapositivo do PowerPoint)</i>	160
Figura 77 <i>Mapas referentes à Reconquista Cristã (diapositivo do PowerPoint)</i>	161
Figura 78 <i>Texto referente à formação de Portugal (diapositivo do PowerPoint)</i>	162
Figura 79 <i>Vídeo referente à formação de Portugal (Escola Virtual)</i>	162
Figura 80 <i>Jogo “Tens duas escolhas, mas só podes escolher uma” (diapositivo do PowerPoint)</i>	163
Figura 81 <i>Palavras que os alunos associaram a D. Afonso Henriques (diapositivo do PowerPoint)</i>	163
Figura 82 <i>“E tu? Onde é que vives?” (diapositivo do PowerPoint)</i>	164
Figura 83 <i>Imagens de casas com diferentes tamanhos (diapositivo do PowerPoint)</i> ..	164
Figura 84 <i>Pesquisa do grau aumentativo da palavra “terra” (diapositivos do PowerPoint)</i>	165
Figura 85 <i>Texto referente ao grau dos nomes (diapositivo do PowerPoint)</i>	165
Figura 86 <i>Plano do dia (diapositivo do PowerPoint)</i>	167
Figura 87 <i>“Quais foram as cidades que D. Afonso Henriques conquistou?” (diapositivo do PowerPoint)</i>	168

Figura 88 <i>Mapa referente às cidades que D. Afonso Henriques conquistou (diapositivo do PowerPoint)</i>	169
Figura 89 <i>Evolução do território de Portugal nos séculos XII e XIII.....</i>	170
Figura 90 <i>Algumas questões e respetivas opções de resposta no jogo do Kahoot!.....</i>	170
Figura 91 <i>Apresentação do trabalho referente à Rainha Santa Isabel.....</i>	171
Figura 92 <i>Frases relacionadas com o regime monárquico (diapositivo do PowerPoint)</i>	172
Figura 93 <i>Registo das datas e dos respetivos acontecimentos no quadro</i>	174
Figura 94 <i>Registo completo das datas e respetivos acontecimentos na tabela.....</i>	175
Figura 95 <i>Correção do friso cronológico</i>	176
Figura 96 <i>Leitura dos post-its</i>	176
Figura 97 <i>Texto dramático</i>	178
Figura 98 <i>Apresentação dos desenhos</i>	178
Figura 99 <i>Escolha das personagens.....</i>	179
Figura 100 <i>Dramatização do texto escrito em conjunto</i>	179

Índice de Gráficos

Gráfico 1 <i>Género das crianças da Sala dos Moranguinhos</i>	58
Gráfico 2 <i>Idade das crianças da Sala dos Moranguinhos</i>	59
Gráfico 3 <i>Género dos alunos da turma do 1.º A</i>	107
Gráfico 4 <i>Idade dos alunos da turma do 1.º A</i>	108
Gráfico 5 <i>Género dos alunos da turma do 4.º A</i>	146

Índice de Quadros

Quadro 1 <i>Rotina diária do grupo da Sala dos Moranguinhos</i>	57
Quadro 2 <i>Cronograma do projeto de I-A da Sala dos Moranguinhos</i>	62
Quadro 3 <i>Recursos humanos e físicos do Colégio do Marítimo.....</i>	104
Quadro 4 <i>Cronograma do projeto de I-A da turma do 1.º A</i>	110
Quadro 5 <i>Cronograma do projeto de I-A da turma do 4.º A</i>	148

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

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

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

- Apêndice 1 | Planificações
- Apêndice 2 | Diários de Bordo

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

- Apêndice 3 | Planificações
- Apêndice 4 | Diários de Bordo

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

- Apêndice 5 | Planificações
- Apêndice 6 | Diários de Bordo

Lista de Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DRE – Direção Regional de Educação

E@D – Ensino a Distância

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PP I – Prática Pedagógica I

PP II – Prática Pedagógica II

PP III – Prática Pedagógica III

TAF – Técnica de Avaliação Formativa

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

A redação do presente relatório de estágio surge no âmbito da obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, a partir do mesmo, procura-se articular os pressupostos teóricos e metodológicos com as práticas pedagógicas realizadas nos contextos supramencionados e, também, partilhar e refletir sobre os momentos de aprendizagem desenvolvidos com as crianças. Considerando esta articulação, o relatório, em termos estruturais, encontra-se organizado em duas partes fundamentais, sendo que a primeira parte (Enquadramento Teórico e Metodológico) complementa a segunda (Intervenção Pedagógica).

O **Enquadramento Teórico e Metodológico** encontra-se segmentado em quatro capítulos. O **Capítulo 1** aborda o sistema educativo em Portugal, nomeadamente a organização curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando a Autonomia e Flexibilidade Curricular e, também, o papel do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O **Capítulo 2** incide sobre a intencionalidade pedagógica, destacando o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Como tal, deu-se ênfase à interdisciplinaridade como elemento primordial na construção de conhecimentos, à importância da avaliação formativa como chave de mudança e, por fim, ao docente como gestor e líder na arte de educar. O **Capítulo 3** expõe como é ser docente em tempos da pandemia Covid-19, explanando o impacto do Ensino a Distância e a importância das tecnologias. O **Capítulo 4** retrata a metodologia de Investigação-Ação enquanto base do docente reflexivo. Portanto, caracteriza-se esta metodologia e elucidam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, como também os métodos para a sua respetiva análise.

A **Intervenção Pedagógica** é o âmago do relatório, dado que partilha, de forma reflexiva, a ação pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, o **Capítulo 5** aborda a prática pedagógica realizada em contexto de Educação Pré-Escolar, no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, com o grupo de crianças da Sala dos Moranguinhos. O **Capítulo 6 e 7** dizem respeito aos momentos vividos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com as turmas do 1.º A e 4.º A, respetivamente, do Colégio do Marítimo. Salienta-se que a prática pedagógica com a turma do 4.º A decorreu em regime de ensino presencial e de Ensino a Distância.

Os capítulos mencionados anteriormente apresentam uma organização idêntica, sendo que, primeiramente, começa-se por realizar uma contextualização do ambiente educativo e, posteriormente, é feita uma partilha e reflexão dos momentos de aprendizagem desenvolvidos. Além disso, cada capítulo compreende um projeto de Investigação-Ação devidamente fundamentado, sendo acompanhado do enquadramento do problema, da questão de investigação e das estratégias de intervenção, com a finalidade de colmatar a problemática identificada.

A realização do presente relatório termina com as **Considerações Finais**, onde é efetuada uma retrospectiva sobre tudo o que foi vivenciado ao longo destes anos de formação docente. Este documento além de ser o espelho de um caminho académico, reflete aquilo que eu, enquanto docente, acredito e defendo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1 | O Sistema Educativo em Portugal: Currículo, Organização e Flexibilização

A educação não tem como objetivo preparar os alunos para ingressar no mercado de trabalho. O objetivo é criar as condições possíveis para a experiência da alegria. Porque é para isso que vivemos. A escola deve ser um espaço em que isso acontece.

(Alves, 2004a, p. 54)

1.1 | Organização Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Rumo à Autonomia e Flexibilidade

De acordo com Morgado (2000), o currículo tem conquistado uma relevância progressiva no que diz respeito à educação. Segundo alguns autores como Tyler, Phenix, Johnson e Taba, o currículo corresponde “a um plano de estudos, ou a um programa organizado e estruturado, com objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação” (Pacheco, 1999, p. 15).

Etimologicamente o termo “currículo” deriva do étimo latim *currere*, que significa “caminho, jornada, trajetória” (Pacheco, 2001, p. 15). Considerando que o processo educativo compreende diversas experiências inesperadas, o currículo não se pode restringir a uma perspetiva tão linear, fracionada e redutora. Por isto, Gaspar e Roldão (2014) acreditam que a definição de currículo envolve “três ideias básicas: o conteúdo, o modo e o meio (ou ambiente) da aprendizagem” (p. 20). Ainda que o conceito de currículo seja suscetível de vastas interpretações, Roldão e Almeida (2018) referem-no como sendo o “núcleo definidor da existência da escola” (p. 7).

Considerando que “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” (Roldão, 1999, p. 8), o docente deve geri-lo de acordo com os seus princípios, nunca esquecendo os interesses e as necessidades dos alunos.

Perante os pontos de vistas enunciados, é de referir que a atual estrutura curricular em Portugal se rege pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), uma vez que determina a “estrutura organizacional dos percursos escolares e não

escolares, bem como os objetivos de cada nível de ensino” (Pacheco, 2008, p. 11). Além disso, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra o quadro geral do sistema educativo nacional, estabelecendo o direito à educação por parte de todos os elementos da comunidade.

Torna-se, então, fundamental explicar a atual conceção curricular portuguesa para a Educação Pré-Escolar (EPE) e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Iniciando pela EPE, é possível compreender, através da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que consta “na primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”² (artigo 2.º, p. 670).

De acordo com Pacheco (2008), os educadores de infância, numa primeira fase, defrontaram-se com algumas dificuldades no que diz respeito à organização do seu trabalho, devido à inexistência de um “currículo” com linhas orientadoras para esse propósito. Com o objetivo de corrigir esta falta, é anexado aos objetivos gerais pedagógicos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que, no ano de 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), criadas pelo Ministério da Educação e pela Direção-Geral de Educação. Ludovico e Teixeira (2008), referem que as OCEPE permitem que o educador de infância localize a sua prática pedagógica.

Estamos perante um documento que apresenta como fundamento uma diversidade de escolhas educativas, ou seja, estamos diante de orientações curriculares flexíveis, que devem ser ajustadas aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo (Serra, 2004; Ludovico & Teixeira, 2008). As OCEPE não constituem um programa a ser cumprido, mas sim um recurso pelo meio do qual os educadores de infância podem construir e gerir o currículo.

No ano de 2016, as OCEPE foram alvo de uma revisão e, por conseguinte, de uma atualização. Apesar das Áreas de Conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo) se terem mantido, foi possível verificar modificações no conteúdo das OCEPE, uma vez que foi dado ênfase à relação entre o cuidar e o educar, realçando a importância do brincar e também da participação da criança (Lemos, 2017).

Relativamente ao 1.º CEB, a Lei de Bases do Sistema Educativo determina-o como sendo globalizante, visto que o professor possui a responsabilidade do ensino, embora

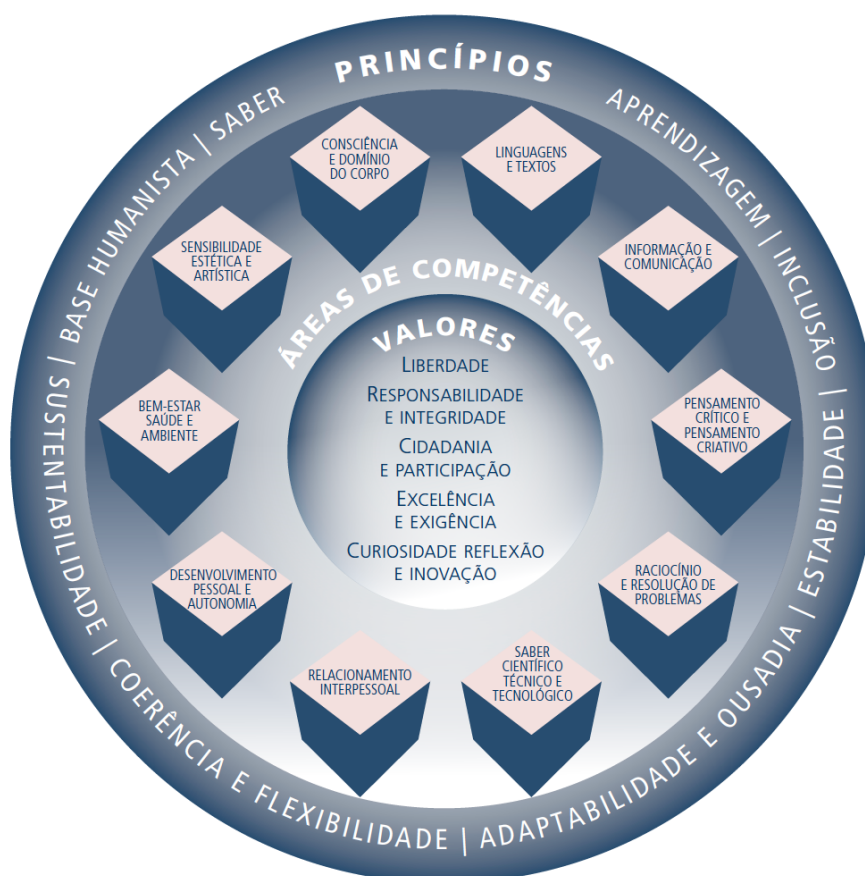
² Apesar de não ser de cariz obrigatório.

possa ter auxílio de outros docentes em determinadas áreas. Assim sendo, em 2017, ancorado à Lei de Bases do Sistema Educativo, surge o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Este documento orientador tenciona proporcionar e garantir o desenvolvimento de competências do século XXI, possibilitando o desenvolvimento dos alunos e de fazer frente às novas imposições da atualidade (Trindade, 2018).

O PASEO é fundamentado numa base humanista (Figura 1) e tenciona que a sociedade se centralize no indivíduo e na dignidade humana (Martins et al., 2017). O presente documento está organizado em: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Neste sentido, Cohen e Fradique (2018) referem que é esperado que os discentes sejam possuidores de conhecimento e que, com esse conhecimento, sejam capazes de “analisar, discutir, cooperar, refletir, criticar, agir, comunicar, ter sensibilidade estética e artística, integrar-se com tolerância, empatia e responsabilidade, cuidar do seu bem-estar e preocupar-se com a qualidade de vida dos outros” (p. 63).

Figura 1

Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)



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

Segundo Marchão (2013), o aluno competente não aquele que é “detentor de conhecimentos acumulados que se esgotam numa prova de tipo sumativo, ou situação adaptada”, mas sim aquele que é “capaz de se adaptar e mobilizar os seus conhecimentos na resolução dos mais diferentes problemas e nos mais diversificados contextos” (p. 34). Nesta ordem de ideias, o PASEO considera a combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes com o propósito de se fortalecer competências fundamentais e transversais (Figura 2) em distintas áreas – as áreas de competências. Portanto, a obtenção de conhecimentos (o “saber”) perde o destaque de única dimensão relevante, dando espaço às atitudes (o “saber ser”) e também às capacidades (o “saber fazer”).

Figura 2

Esquema conceitual de competências



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

Neste sentido, surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), homologado através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, e promulgado pelo Ministério da Educação. Salienta-se que o PAFC surgiu no ano letivo 2017-2018 e foi desenvolvido como um projeto-piloto que veio desafiar a refletir sobre o cenário educativo, através do alargamento de as escolas declararem, de forma autónoma, as suas escolhas curriculares, oferecendo liberdade para dirigir até 25% da carga horária semanal na matriz curricular-base (Cohen & Fradique, 2018; Trindade, 2018).

Por meio do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, o currículo é visto com uma ferramenta ao serviço dos alunos, sendo imposta uma planificação e uma prática pedagógica fixadas num olhar interdisciplinar e de complementaridade das técnicas de ensino-aprendizagem. Por isso, é proposta uma ação estratégica que una o desenvolvimento curricular à diferenciação pedagógica, assim como ao trabalho colaborativo dos docentes e à organização dos discentes nos diferentes grupos de trabalho.

Findado o período experimental, é então desde o ano letivo 2018-2019³ que a hipótese de Autonomia e Flexibilidade Curricular se começa a expandir a todo o território português, numa imagem de “afastamento do que é uniformizador e fechado” (Cohen & Fradique, 2018, p. 1). Desta forma, as escolas e os professores passam a ter autonomia suficiente para arregar decisões pedagógicas e curriculares, tendo a capacidade de produzir um projeto de formação realmente significativo (Cosme, 2018a). O PAFC manifesta-se como uma possibilidade de mudança, uma vez que agrega transformações consideráveis no que diz respeito ao método de ensino e ao instituir como ponto fulcral o aluno e as respetivas aprendizagens que concretiza.

É com esta intenção que surgiram as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas através do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, para os ensinos básico e secundário. Assim sendo, é possível encontrar nas AE o “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930). Segundo Trindade (2018), as AE constituem um documento significativo, produzido a partir dos Programas e Metas Curriculares de cada uma das disciplinas, tendo como objetivo os alunos serem capazes de: “(i) realizar e consolidar aprendizagens de forma mais efetiva; (ii) desenvolver competências que requerem um tipo de trabalho, nas salas de aula, mais exigente, mais prologando e mais diferenciado” (p. 14).

No que diz respeito ao panorama regional, é o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, que adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-Lei n.º 55/2018. É também valorizada a diferenciação e a flexibilidade curricular como resposta à particularidade de todos e cada um dos alunos, pois, só assim é que possível construir respostas formativas e educativas. Além disso, assegura a participação de todos os intervenientes educativos no desenvolvimento de ambientes “favoráveis à implementação de projetos próprios que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas, assumindo na sua centralidade a promoção do sucesso educativo e a melhoria contínua das aprendizagens e

³ Por meio do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

qualificações dos alunos” (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, p. 7).

Assim sendo, é possível verificar que o 1.º CEB, contrariamente ao constatado na EPE, guia-se por um currículo estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, onde é estabelecida a matriz curricular-base, estruturada por diversas componentes curriculares. É por este motivo que a gestão do currículo neste nível de ensino é concretizada por um docente em regime de monodocência ou monodocência coadjuvada, em certas componentes do currículo, com o objetivo de encontrar uma resposta às delimitações que uma formação generalista pode implicar (Marchão, 2013). Na Figura 3, é possível observar a matriz curricular-base para o 1.º CEB prevista no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, contudo, com os ajustes presentes no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho.

Figura 3*Matriz curricular-base para o 1.º CEB***Ensino básico geral****1.º Ciclo (a)**

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

**Diário da República, 1.ª série****N.º 146**

29 de julho de 2020

Pág. 19

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nota. Retirado Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (p. 19).

De forma concisa, embora exista a obrigatoriedade de aprendizagens que têm de ser conseguidas pelos alunos no 1.º CEB, é evidente que o docente tem a possibilidade de gerir de forma flexível os conteúdos, os objetivos, as estratégias e os recursos a utilizar. Assim, um dos muitos desafios colocados ao professor do 1.º CEB é o de motivar os seus

alunos, encontrando uma conexão e um equilíbrio entre o seu dia a dia e os conteúdos curriculares.

A mudança que tanto se desejava aconteceu e, agora, há a possibilidade de organizar o currículo de modo a facultar diversas oportunidades educativas, recheadas de desafios e concebidas adequadamente a cada circunstância.

1.2 | O Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, determina o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. Este decreto emerge como um referencial comum à ação dos professores de todos os níveis de ensino, demonstrando as exigências indispensáveis para a organização da sua própria formação e para o reconhecimento das suas habilitações profissionais.

O Decreto-Lei referido anteriormente está organizado por descritores de desempenho que compreendem as seguintes dimensões: (1) profissional, social e ética; (2) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) participação na escola e relação com a comunidade; e (4) desenvolvimento profissional ao longo da vida. Sublinhe-se que em cada dimensão é elucidado aquilo que é pretendido e os comportamentos expectáveis por cada professor nesse âmbito.

Posteriormente, afinando estas noções, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, veio definir os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, os quais integram, na devida ordem, os anexos números 1 e 2. Este Decreto-Lei está organizado em três componentes, sendo elas: (1) o perfil do docente; (2) a conceção e desenvolvimento do currículo; (3) a integração do currículo.

Relativamente ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, elucidada-se que a formação do educador pode abranger o desenvolvimento de outras funções no âmbito educativo, particularmente na valência da educação das crianças com menos de três anos de idade (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância, na EPE, cria e desenvolve o currículo com base na planificação, na organização e na

avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e projetos curriculares, tendo como objetivo desenvolver momentos de aprendizagem integradas.

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, o educador de infância deve organizar os espaços e os materiais de modo a utilizá-los como recursos para o desenvolvimento de atividades ricas e diversificadas. O tempo deve ser gerido de forma flexível, criando condições de segurança, bem-estar e de acompanhamento das crianças (*ibidem*).

Quanto à observação, à planificação e à avaliação, o educador de infância, primeiramente, observa a criança, os pequenos e o grande grupo, com o propósito de criar uma planificação apropriada às suas necessidades e aos seus interesses. Na realização da planificação, o profissional deve ter em consideração os saberes e as competências das crianças. Além disso, neste processo, é levado em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, assim como as sugestões explícitas ou implícitas por parte das crianças. As atividades planificadas devem de apresentar objetivos transversais e abrangentes, proporcionando, assim, aprendizagens nos múltiplos domínios curriculares. Deste modo, é possível avaliar, numa perspetiva formativa, a sua ação, o ambiente, os processos educativos selecionados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (*ibidem*).

No que concerne à relação e à ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças de modo a promover a sua segurança afetiva e a sua autonomia; proporciona atividades e projetos que têm como objetivo o seu desenvolvimento, englobando as famílias e comunidade escolar; estimula a cooperação entre as crianças, assegurando que todas se sentem valorizadas e integradas; fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; desperta a curiosidade, a capacidade de identificação e resolução de problemas, assim como a disposição para aprender; promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico, numa visão de educar para a cidadania (*ibidem*).

Em relação à integração do currículo, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, comunica que o educador de infância “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (p. 5573). Nesta ordem de ideias, o presente Decreto-Lei propõe um conjunto de ações para cada uma das áreas expressas anteriormente.

Quanto ao perfil de desempenho do professor do 1.º CEB, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, evidencia que este é o responsável pelo desenvolvimento do currículo, numa perspetiva de escola inclusiva, mobilizando e integrando os saberes científicos das áreas que o fundamentam, assim como as competências imprescindíveis ao desenvolvimento das aprendizagens dos discentes.

Relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, o docente do 1.º CEB: participa na construção e avaliação do projeto curricular da escola e da turma; desenvolve aprendizagens, gerindo integradamente os conhecimentos científicos alusivos às áreas e conteúdos curriculares; tem à sua responsabilidade a organização, o desenvolvimento e a avaliação do processo de ensino; usa os conhecimentos prévios dos alunos na construção de situações de aprendizagem; integra todas as vertentes do currículo e articula as aprendizagens do 1.º CEB com as da EPE e as do 2.º CEB; promove a aquisição de métodos de estudo e de trabalho intelectual ao nível da pesquisa, da organização, do tratamento e produção de informação; fomenta a autonomia dos alunos; avalia, com instrumentos apropriados, as aprendizagens dos discentes de modo articulado com o processo de ensino; desenvolve o interesse e o respeito pelos outros e promove a iniciação à aprendizagem de outras línguas; fomenta a participação dos alunos na construção e prática de regras de convivência; relaciona-se, de forma positiva, com crianças e com adultos, proporcionando um clima de bem-estar benéfico às aprendizagens desenvolvidas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Assim, no que diz respeito à integração do currículo, o mesmo Decreto-Lei alude que o professor do 1.º CEB “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo⁴ integrado deste ciclo” (p. 5574).

De acordo com Antunes e Silva (2015), são os docentes que desempenham o “papel de conceber, organizar, executar, avaliar e reformular o processo de ensino aprendizagem, ou seja, realizam a liderança pedagógica” (p. 79).

Em modo conclusivo, ser docente é ser um profissional que fomenta aprendizagens curriculares e, simultaneamente, colabora para o desenvolvimento integral da criança/aluno, implicando-se, ativamente, na vida da escola e de toda a comunidade

⁴ Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística.

envolvente. Ser docente é refletir todos os dias sobre as práticas desenvolvidas, tendo como base a experiência e a investigação, e acreditar que a colaboração é, sem dúvida alguma, uma mais-valia. Ser docente é ser um profissional que está constantemente a aprender. Realmente, e segundo Lapo (2010), a profissão de docente é bastante complexa, sendo que não existem manuais de instruções e receitas a seguir.

Capítulo 2 | Intencionalidade Pedagógica: O Docente como Mediador do Processo de Ensino-Aprendizagem

O grande professor, como o grande médico, é o que junta criatividade e inspiração ao repertório básico...

(Silberman, 1966, como citado em Lopes & Silva, 2010, p. XV)

2.1 | A Interdisciplinaridade como Elemento Primordial na Construção de Conhecimentos

Atualmente, as escolas precisam, mais do que nunca, de acompanhar as transformações que acontecem no século XXI, dado que o “mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo” (Thiesen, 2008, p. 85). Ou seja, o século atual impõe desafios educativos ao docente devido à mudança constante e às sucessivas novidades. Assim sendo, torna-se relevante alterar e refletir as práticas segundo as escolas da atualidade e o meio onde estão inseridas.

Apesar da escola ser um local legítimo de aprendizagem, construção e reconstrução de conhecimento, infelizmente, nos dias de hoje, ainda nos deparamos com uma forma fracionada e desarticulada de trabalhar as várias componentes do currículo. Nesta ordem de ideias, Pombo et al. (1994) referem que uma das principais falhas do sistema educativo diz respeito à presença de uma estrutura curricular descontextualizada, que revela uma fragmentação no que diz respeito ao tempo, espaço e programa. Efetivamente, “As aulas têm horários definidos. No final, toca-se uma campainha. A criança tem de parar de pensar o que estava a pensar e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensando naquele tempo” (Alves, 2004b, p. 114).

Atendendo a estas circunstâncias, Pombo (2004) valoriza a interdisciplinaridade na qualidade de um processo integrado e flexível dos conteúdos curriculares, realçando que a sua execução certifica “a passagem de uma acumulação de informação à articulação, à relação, à integração que todo o conhecimento envolve” (p. 119). Posto isto, Germain (1991), como citado em Lenoir (1998), revela que a interdisciplinaridade presume a articulação de, no mínimo, duas componentes e a

presença de uma ação contínua por parte dos docentes, existindo cooperação durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a interdisciplinaridade “alimenta-se” das várias disciplinas para a construção de uma representação original (Pombo et al., 1994; Morin, 2002; Maingain & Dyfour, 2008; Cohen & Fradique, 2018).

Segundo Lenoir (1998), a perspectiva interdisciplinar não é oposta à disciplinar, uma vez que é preciso existir disciplinas para haver interdisciplinaridade. Deste modo, Santomé (1998) menciona que “a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares” (p. 61).

A implementação de dinâmicas interdisciplinares beneficia a relação entre a teoria e prática, aproxima o indivíduo da sua realidade mais ampla, ajuda os estudantes no entendimento das difíceis redes de conceitos, concede maior sentido aos conteúdos do processo de ensino-aprendizagem, assegurando uma formação mais crítica, construtiva, criativa e consciente (Thiesen, 2008).

De acordo com Carbonell (2001), a interdisciplinaridade supõe uma prática multidimensional do conhecimento, possibilitando, assim, uma compreensão mais pormenorizada e total da realidade. Todavia, não nos esqueçamos que é fundamental considerar, sempre, os conhecimentos prévios dos alunos e, posteriormente, aqueles que vão sendo construídos.

No ensino, quando a aprendizagem é construída de forma fragmentada, estamos perante uma visão simplificada e uma perda do sentido de totalidade (Maingain & Dufour, 2002). Sendo assim, a implementação da interdisciplinaridade “pode permitir às instituições educativas ultrapassar as barreiras disciplinares que tradicionalmente a configuram”, servindo, desta forma, como uma resposta relevante à reformulação do sistema de ensino (Pombo et al., 1994, p. 23).

Efetivamente, a interdisciplinaridade tem a capacidade de tornar o património de cada componente curricular mais relevante, isto porque a partilha de procedimentos e instrumentos de cada disciplina possibilita amplificar a compreensão, gerando aprendizagens significativas. Como resultado, é estabelecida uma relação mais produtiva entre os conteúdos, as vivências e os desafios, potencializando todas as aprendizagens previstas em cada uma das componentes, comprovando-se uma menor fragmentação (Trindade, 2018; Cohen & Fradique, 2018).

Em jeito de conclusão, e segundo Valadares e Moreira (2010), a aprendizagem só se torna realmente enriquecedora quando são construídos e atribuídos significados sobre aquilo que se, efetivamente, aprende. Nesta perspetiva, é possível articular a interdisciplinaridade à edificação de aprendizagens significativas. Cohen e Fradique (2018), referem que é assim, aos poucos, que as crianças vão dando um sentido autêntico à forma como compreendem o mundo e a tudo aquilo que se encontra ao seu redor. Desta forma, são construídas aprendizagens com mais significado e, conseqüentemente, mais adequadas e pertinentes.

2.2 | Planificar, Agir e Avaliar: A Importância da Avaliação Formativa como Chave de Mudança

De acordo com Zabalza (1994), o ato de planificar possibilita aos docentes transformar as suas ideias em planos de ação, revelando uma intencionalidade educativa com base nas suas ambições e metas. Desta forma, no processo de ensino-aprendizagem, a planificação ocupa um lugar fundamental, porque é um instrumento de trabalho que torna possível a alteração do currículo de acordo com as particulares de cada momento educativo. Assim, a planificação pode ser compreendida como: (1) um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências relativas ao fenómeno a organizar; (2) uma intenção, finalidade ou meta que mostra o caminho a seguir; (3) um conjunto de atividades de aprendizagem que visam alcançar os objetivos de ensino; (4) um prognóstico do processo de ensino-aprendizagem que se realiza a partir de estratégias de procedimento, envolvendo os conteúdos e/ou as tarefas a concretizar, o seguimento das atividades e a avaliação.

Nesta ordem de ideias, salienta-se que a planificação presume uma preparação cautelosa do processo metodológico por parte do profissional de educação. A ideia de que na Educação de Infância o mais importante era as crianças sentirem-se bem, devendo o educador transformar em interesses os estímulos de cada momento, foi alterada devido à indispensabilidade do trabalho pensado e planificado com um sentido pedagógico. Segundo Zabalza (1996), como citado em Cardona (2008), a planificação não se traduz numa antevisão rigorosa, muito pelo contrário, é uma articulação da fundamentação curricular que proporciona dar significado às distintas linhas de atuação antecipadamente planificadas, como a outras que vão emergindo no dia a dia.

No que diz respeito à EPE, o ato de planificar não consiste apenas em prever um conjunto de propostas a serem colocados em prática, mas sim em acolher as sugestões dadas pelas crianças e integrar situações imprevistas que potencializem a aprendizagem. O desenvolvimento da ação planejada estimula o educador de infância a questionar-se “sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planejado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (Silva et al., 2016, p. 15).

Tendo em vista o enunciado, Silva et al. (2016) referem que avaliar traduz-se, basicamente, num processo de análise e reflexão, no sentido de suportar as decisões sobre o planeamento. Isto significa que planificar e avaliar são um ato interdependente, pois “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e sua respetiva concretização” (p. 13). É, então, através de uma avaliação sensível e reflexiva que o educador de infância consegue recolher informações para adaptar as suas planificações ao grupo de crianças e à sua respetiva evolução. Desta forma, torna-se imprescindível o educador comunicar o progresso, o comportamento e os interesses de cada criança à sua família para que, em conjunto e em concordância, estabeleçam objetivos a curto/longo prazo (Portugal & Laevers, 2018).

A avaliação na EPE não envolve a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua forma de ser, pelo contrário, envolve a descrição da sua aprendizagem, valorizando os seus progressos e as suas formas de aprender. Assim sendo, é “uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16).

No que concerne ao Ensino Básico, o docente tem de dominar os conteúdos disciplinares a lecionar e, além disso, tem de idealizar e planificar sequências didáticas que sejam favoráveis à aprendizagem dos seus discentes (Conceição & Sousa, 2015). Para planificar é fundamental o professor ter em consideração os conteúdos a trabalhar, o público-alvo e as estratégias que vai colocar em prática. Ademais, é também essencial definir os objetivos, as competências e os materiais indispensáveis à execução em sala de aula (Capucha et al., 2008; Cardoso, 2013).

As decisões que o professor toma aquando da realização da planificação apresentam uma influência direta no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que determinam o clima em sala de aula e o modo como os alunos trabalham e se envolvem nas atividades propostas (Silva & Lopes, 2015).

Desta forma, a elaboração de uma planificação envolve um conjunto de fases, nomeadamente: (1) a triagem de objetivos de aprendizagem; (2) a definição de atividades e métodos/estratégias com a finalidade de atingir esses mesmos objetivos; (3) a seleção de instrumentos de avaliação das aprendizagens (Silva & Lopes, 2015).

Segundo Braga (2004), a planificação tem de estar “sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma actividade flexível, interactiva, aberta e incompleta” (p. 72). Portanto, a planificação não deve ser vista como um instrumento inflexível através do qual os docentes cumprem detalhadamente o planeado, mas sim com um processo facilitador que permite antecipar e direccionar toda a ação pedagógica. Sendo assim, é possível afirmar que a planificação do ensino e da aprendizagem consiste num processo complexo, visto que existe a necessidade constante de tomada de decisões e a reflexão permanente da ação docente (Silva & Lopes, 2015).

Sendo a avaliação uma das etapas principais do processo de planificação, esta apresenta-se como um contributo fundamental e imprescindível no melhoramento da qualidade do ensino-aprendizagem. Segundo Capucha et al. (2008), a avaliação é considerada como um instrumento de apoio à reprodução de boas práticas, dado que proporciona o entendimento dos sucessos e insucessos das ações concretizadas.

Karpicke et al. (2012), aludem que a avaliação é “o espelho da dinâmica da escola apreciando resultados atingidos, em relação aos objetivos fixados, às atividades realizadas e aos recursos envolvidos” (p. 76). É através da avaliação que o docente entende se as estratégias de ensino-aprendizagem delineadas são as mais apropriadas às especificidades do seu grupo de alunos e estes verificam se os resultados pretendidos foram conseguidos. Sublinhe-se que a avaliação tem, igualmente, a função de classificação e de certificação do aluno, do professor, da escola e do sistema educativo.

Compreende-se, assim, três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa. De acordo com Ferreira (2007) é de acordo com estas modalidades de avaliação que se definem as circunstâncias em que estas podem acontecer: antes, durante e após o processo de aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, esta acontece para que o professor perceba qual é o ponto de partida do aluno por meio da verificação de pré-requisitos, antes do iniciar uma nova aprendizagem. Relativamente à avaliação sumativa, esta é utilizada

no fim do processo de ensino-aprendizagem e consiste no balanço dos conhecimentos aprendidos pelos discentes durante um certo período (Ferreira, 2007).

Por outro lado, a avaliação formativa consiste num “processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos” (D. Fernandes, 2020, p. 3). Ao contrário da avaliação sumativa, a formativa não tem como intenção classificar, mas sim “melhorar qualitativamente a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 13). Esta modalidade permite que o docente recolha informações sobre aquilo que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada instante, o que possibilita que os conheça melhor e planifique considerando as suas particularidades, tendo como objetivo superar possíveis dificuldades (Lopes & Silva, 2012; D. Fernandes, 2020).

No Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no artigo 24.º, é possível verificar que a avaliação formativa compreende um conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação. Assim, o foco do docente é atribuir *feedback*, que ajude as crianças no seu processo de aprendizagem. É através deste *feedback* que os alunos entendem a maneira como aprendem melhor, o que os leva a realizarem a sua autoavaliação, dando-lhes a possibilidade de “repensar a sua aprendizagem, ajustá-la e reaprender” (Lopes & Silva, 2012, p. 5). O facto de o professor “dar a possibilidade ao aluno de se situar no processo de aprendizagem, transmite-lhe tranquilidade, ao contrário da nota, que mantém um clima de insegurança” (Abrecht, 1986, p. 125).

É indiscutível que necessitamos de uma avaliação das aprendizagens mais contextualizada, clara e centralizada nos procedimentos e nos processos, em oposição a uma avaliação pontual, orientada para os produtos, não abrangendo os alunos (Fernandes, 2005). Assim sendo, avaliar formativamente envolve beneficiar os processos ao invés dos produtos, concedendo um papel ativo e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno (Pacheco, 1988; Valadares & Graça, 1998).

Em suma, ainda que possa parecer mais simples e estável para o professor lecionar aulas transmissivas e expositivas e, por conseguinte, avaliar os conhecimentos transmitidos aos alunos utilizando apenas a avaliação sumativa, é importante ter presente que o ato de *ensinar* é “fazer alguém aprender” (Roldão, 2017, p. 21).

2.3 | O Docente como Gestor e Líder na Arte de Educar

De acordo com Chiavenato (2004), a sociedade depende de organizações e cada uma delas tem as suas características e particularidades, fazendo com que todas sejam diferentes entre si. Para o seu funcionamento é fundamental que haja uma distribuição de papéis, sendo que cada um deles tem as suas especificidades. Deste modo, uma organização é definida por um agrupamento social estipulado para o alcance de um objetivo, cumprindo regulamentos e regras mandados por uma hierarquia. Com a finalidade de alcançar o objetivo traçado, os indivíduos criam relações uns com os outros, por meio da interação a que estão sujeitos no interior da organização.

Nesta perspetiva, a escola é uma organização, pois é constituída por um conjunto de pessoas que, ao interagirem de forma cooperativa, criam “relações entre si e os recursos disponíveis” com a finalidade de “atingirem um objetivo comum” (Vicente, 2004, p. 19). À semelhança das organizações, a escola deve ser administrada por equipas que tenham o seu próprio estilo de liderança, para que os objetivos delineados inicialmente possam ser atingidos. Assim sendo, torna-se pertinente entender os conceitos de liderança e de gestão.

Os dois conceitos englobam duas noções. Para alguns autores, a liderança consta numa situação particular da gestão. Contudo, há quem reconheça que a gestão diz respeito às funções intrínsecas da liderança e que os dois conceitos apontam para a organização escolar (Bento & Ribeiro, 2013).

Porém, apesar das dicotomias existentes entre os conceitos, na perspetiva dos mesmos autores, “nem todos os gestores são líderes e nem todos os líderes são gestores” (p. 19). Ou seja, é possível depararmo-nos com indivíduos que se encontram num lugar de destaque na escola sem que assumam uma postura de líder.

Naturalmente, há uma polémica entre os termos “gestão” e “liderança”. Esta controvérsia deve-se, em grande parte, ao facto de se questionar se um gestor deve ou não ser um líder e, consequentemente, se um líder deve ou não exercer funções de um gestor. Apesar do conceito de gestão ainda estar inerente ao conceito de liderança, Vicente (2004) define-o como uma atividade que estipula objetivos e estratégias. Para Bento e Ribeiro (2013), trata-se de um processo onde são desenvolvidos planos com estratégias funcionais, sendo estes mais apropriados para atingir os objetivos traçados. Em contrapartida, o líder tem a função de “incentivar as pessoas da organização a se

identificarem e elaborarem esses planos pondo-os em prática para o melhor da organização que também é sua” (pp. 19-20).

A liderança é essencial em todos os tipos de organização humana, sendo indispensável nas funções administrativas. Assim sendo, o administrador tem a função de orientar os indivíduos, ou seja, liderá-los. É nesta perspectiva que a liderança pode ser vista de variados ângulos – como fenómeno de ação entre pessoas; como método de diminuição da incerteza de um grupo; como ligação prática entre líder e subordinados e, por fim, como um processo em função do líder, dos seguidores e de circunstâncias do momento (Chiavenato, 2004).

De acordo com Gubman (1999), o líder eficaz é aquele que traça uma direção, comunica e, por fim, concretiza. Para Jesuíno (1987), a liderança apenas é eficaz quando se considera, além dos comportamentos, as características das situações onde a liderança é exercida.

Bennis e Nanus (1985) diferenciam, com clareza, os conceitos de gestão e de liderança. Para estes autores, a gestão implica realizar, provocar, reconhecer responsabilidades e comandar. Por outro lado, a liderança consta em orientar e influenciar. Ou seja, os líderes sabem o que é essencial fazer e os gestores sabem o que devem fazer. Na Figura 4 são perceptíveis as diferenças entre um gestor e um líder.

Figura 4

Diferenças entre gestor e líder

Gestor	Líder
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administra; ▪ Perspetivas a curto prazo; ▪ Comanda; ▪ Centrado nos sistemas e nas estruturas; ▪ Orienta para os resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inova; ▪ Perspetivas a longo prazo; ▪ Inspira confiança; ▪ Centrado nos indivíduos; ▪ Orienta para os fins.

Nota. Adaptado de Fernandes (2003).

Nos dias de hoje, sabemos que o ensino é cada vez mais desafiador e, por este motivo, é exigido aos educadores/professores uma liderança pedagógica apropriada. De acordo com Antunes e Silva (2019), o conceito de liderança é caracterizado por um

processo elementar, por meio do qual um líder, de forma intencionada, influencia outros indivíduos.

Por vezes, a palavra “liderança” é associada, no âmbito escolar, apenas aos diretores das escolas, porém, é essencial que todos os elementos que a integram tenham uma presença de destaque. Desta forma, será notória uma grande cooperação entre os professores, encarregados de educação, alunos e funcionários. Se os estabelecimentos de ensino tiverem presente que a liderança escolar engloba uma gestão apropriada de recursos humanos, uma adequada organização do espaço escolar, uma gestão de conflitos pertinente e objetivos estratégicos adequados, “haverá uma verdadeira cultura de escola, em que o seu capital humano será o ponto forte” (Cardoso, 2019, p. 125). Sem liderança, qualquer organização, em específico as organizações escolares, seria simplesmente uma confusão de indivíduos e de equipamentos (Bento, 2010).

O termo “liderança”, ao longo dos anos, tem sido modificado apresentando uma variedade de interpretações. De forma geral, a liderança é vista como um processo de influência intencional entre o líder e os liderados, com o objetivo de colaborar para a eficiência das organizações (Antunes & Silva, 2015). De acordo com Rego (1998), a liderança é “uma espécie de energia, cujos efeitos só se produzem porque existem dois pólos (líderes e seguidores) e material condutor (situação)” (p. 425).

Na perspetiva de Hunter (2006), como citado em Bento e Ribeiro (2013), a liderança pode ser entendida como a aptidão de influenciar as pessoas a trabalhar de forma entusiástica para que os objetivos sejam conseguidos. Em contrapartida, Hopper e Potter (2010), como citado em Bento e Ribeiro (2013), indicam que a liderança eficaz passa pela habilidade de conquistar o coração e a mente, por meio da comunicação e da perspetiva dos outros sujeitos.

Na atualidade, este é um tema que tem tido cada vez mais destaque, contudo, são poucos os autores que conseguem estabelecer uma relação entre esta realidade e as competências no âmbito das emoções e das relações. Para Goleman (2015), a liderança depende dos acontecimentos e do seu respetivo contexto. Além disso, o mesmo autor evidencia que dependendo das características das equipas, estas podem necessitar de um líder mais sensível ou de um que tenha pulso mais forte.

No que diz respeito à educação, a gestão tem como intuito gerar situações onde a aprendizagem seja potencializada ao máximo. A gestão retrata uma condição significativa

na eficiência das escolas, nas relações desenvolvidas entre a comunidade educativa e, também, nos resultados alcançados por parte dos alunos. É visível que a liderança é, efetivamente, essencial para a gestão no âmbito educacional (Lemos, 1997).

Entendamos, agora, o papel do professor em contexto de sala de aula, como gestor e líder na arte de educar. Cardoso (2013) refere que ser docente é formar todas as outras profissões, percorrendo amplos desafios, tendo presente o novo paradigma social que é caracterizado pelas sucessivas mudanças. Além disso, o professor tem outro desafio que está relacionado com o conhecimento que tem, aquele que tem de partilhar e de obter com cada um dos seus discentes. O professor “não só ensina, mas também aprende” (Hattie, 2009, como citado em Lopes & Silva, 2010, p. XVI)

Neste sentido, um dos papéis do docente é o de praticar uma posição de liderança estável diante do seu grupo, estimulando-o a encontrar respostas para os problemas que surgem para, posteriormente, conseguir atingir os objetivos estabelecidos. Se antes a liderança era associada como algo único e exclusivo dos órgãos administrativos das instituições educativas, nos dias de hoje é também destinada ao docente (Tavares, 2019).

Tendo em conta que o professor é um dos integrantes na organização escolar, uma das suas missões passa pela liderança pedagógica, isto é, “o papel de conceber, organizar, executar, avaliar e reformular o processo de ensino aprendizagem” (Antunes & Silva, 2015, p. 79). Além disso, também promove o desenvolvimento a nível pessoal e profissional de outros docentes, propiciando um melhoramento na educação e na organização educativa.

Segundo Danielson (2006), a liderança dos docentes está relacionada com um conjunto de capacidades que favorecem a aprendizagem dos discentes, tendo influência na sala de aula, na escola e fora da mesma. O professor líder tem a competência de movimentar e energizar outros em prol do melhoramento da escola.

Na mesma ordem de ideias, York-Barr e Duke (2004) referem que a liderança dos docentes integra diversas dimensões, sendo definida como:

o processo pelo qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus colegas, os diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as suas práticas de ensino e aprendizagem, com o objetivo de aumentar a aprendizagem dos alunos e a sua realização. (pp. 287-288)

Na sala de aula, o professor assume o papel de líder, sendo que se distingue pela maneira como procede com os seus alunos. Este tem a função de reconhecer as debilidades e os pontos fortes dos seus discentes, visando uma melhoria a nível académico e comportamental. Por meio das metas que determina, das prioridades que estabelece e das soluções que encontra, o docente líder orienta-se por determinados princípios essenciais para conseguir os objetivos pedagógicos a que se dispõe – identificar a capacidade de cada aluno, estimulá-lo, escutar as suas preferências, dividir responsabilidades e guiá-lo no desenrolar das atividades (Jordão, 2003).

É indiscutível que um tipo de ensino “pronto a vestir – tamanho único” não beneficiará todos os alunos (Tomlinson, 2008, p. 9). Para que os estudantes possam ter as mesmas oportunidades, os professores devem ser emotivos e abertos às suas necessidades e particularidades, com o objetivo de lhes apresentarem respostas diferenciadas e adaptadas (Cosme, 2018).

De acordo com Tavares (2019), por vezes, os alunos sentem a necessidade de ter um modelo de liderança e, na maior parte das vezes, encontram-no no docente. Sendo assim, é da responsabilidade do professor, em contexto de sala de aula, o foco, o interesse e a motivação dos discentes. Para tal acontecer, é necessário adotar iniciativas inovadoras, encorajar a comunicação e criar laços afetuosos com todos os alunos, de forma a ser possível estabelecer um clima de apoio e de confiança mútua. É nesta base que o professor líder revela-se como um exemplo de referência para uma melhor prática pedagógica.

No entanto, Cardoso (2013) admite que o professor é um gestor, pois através da fusão de determinados fatores (espaço, planificações, experiências, entre outros) tem de conceber aprendizagens nos seus discentes. Roldão e Almeida (2018) destacam “que toda a ação educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões” (p. 19).

Segundo Neuenfeldt (2006), o docente ao envolver-se de forma ativa nas decisões administrativas da instituição educativa, fica mais ciente do seu papel e apresenta uma prática mais dinâmica. Ao ter consciência do seu papel de gestor, não apenas destacando a parte administrativa e burocrática da escola, mas passando esse conceito para o seu dia a dia, está a exercer influência positiva na sala de aula proporcionando o espaço para os momentos de reflexão, diálogo e participação dos alunos.

O processo de ensino-aprendizagem dos estudantes depende da gestão que é realizada pelo docente na sua prática. É essencial que seja formado um clima de

qualidade, precioso em partilhas, interações e reflexões. O professor como gestor deve estar disposto à participação dos discentes na tomada de decisões em contexto de sala de aula, através da conciliação entre as duas partes. A envolvência e a confiança fazem com que sejam desenvolvidas e vivenciadas práticas democráticas na instituição escolar, tendo como objetivo preparar os alunos para uma vida em comunidade. O facto de haver uma prática democrática permite que se estabeleça um clima de confiança/respeito e, em situações de conflito, há a possibilidade de serem resolvidas em conjunto, não sendo necessário o professor tomar uma posição autoritária. Desta forma, é criado um ambiente benéfico para o todo processo de ensino-aprendizagem (Neuenfeldt, 2006).

Um docente que desempenha as funções de gestor e de líder é um mestre na arte de educar. Esta arte é entendida como o despertar da mente para a liberdade, para a autonomia, para a imaginação e para a responsabilidade. Esta arte permite que as crianças percebam a necessidade constante e permanente de aprender para que possam viver num mundo rodeado de incertezas, mas também recheado de desafios (Martins, 2021).

Capítulo 3 | Ser Docente em Tempos da Pandemia Covid-19

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

(Baptista, 2020, p. 64)

3.1 | O Impacto do Ensino a Distância (E@D)

No final do ano de 2019 o mundo deparou-se com o novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, responsável pela doença Covid-19. Porém, em Portugal, o primeiro caso de Covid-19 foi confirmado em março de 2020.

Atendendo ao crescente número de casos de infeção por SARS-CoV-2 no território português, foram decretadas medidas que levaram ao encerramento das escolas e à suspensão das atividades letivas presenciais (Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março). Segundo Costa (2020), o sistema educativo estava perante o maior desafio desde a II Guerra Mundial. Considerando que esta realidade não tinha antecedentes, existiam muitas questões que afligiam os professores: *Como e onde fazer? Qual é o papel do docente e do aluno?*

Uma vez que as escolas tinham fechado as portas de forma inesperada e repentina, foram colocados novos desafios à educação. No momento de incerteza que vivíamos, era essencial dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Aliás, esta era das poucas certezas que se tinha, que a escola não podia parar. De acordo com Baptista (2020), a grande pergunta que se colocava era: “Se os alunos não podem vir à escola, poderemos levar a escola aos alunos?” (p. 64).

Com o propósito de garantir a continuação da aprendizagem de um modo equitativo, no Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, foram decretadas medidas para a educação, nomeadamente a adoção da modalidade de ensino não presencial, ou seja, o E@D. Assim sendo, e de acordo com as diretrizes dadas pelo Ministério da Educação, idealizava-se que as escolas ficassem com a responsabilidade de implementação do E@D, permitindo e garantindo as condições para que todos os discentes tivessem acesso à educação.

Na presença desta nova realidade, é incontestável que a tecnologia surgiu como principal resposta, isto é, como elemento fundamental para sustentar a ligação entre os alunos e o seu processo de ensino-aprendizagem (Lima, 2020). Portanto, as plataformas digitais, os e-mails e tudo o que envolve a tecnologia passou, instantaneamente, a fazer parte do dia a dia escolar, impondo uma enorme habilidade de adaptação por parte de todos os intervenientes deste processo. Todavia, e segundo L. Fernandes (2020), percebendo que a utilização dos recursos digitais não acontece de um momento para o outro, instalou-se um período onde os professores tiveram de estar preparados para comunicar com os seus discentes num pequeno espaço de tempo. Ademais, em plena pandemia, os professores tiveram de refletir sobre o ensino e adquirir competências e habilidades no âmbito dos ambientes virtuais, intrínsecos aos E@D.

Em Portugal, o E@D, na qualidade de modalidade de oferta educativa para os ensinos básico e secundário, já estava regulamentado pela Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, como sendo uma opção para os alunos que não tivessem a possibilidade de frequentar de modo presencial a escola, sendo inevitável a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a intervenção do processo de ensino-aprendizagem nestas situações.

Contudo, nem todos os alunos tinham computador em casa e acesso à Internet, o que os incapacitava de terem acesso à modalidade de E@D. Tendo em consideração estas desigualdades, foram criadas as emissões televisivas do *#EstudoEmCasa*⁵, que se integravam numa série de blocos pedagógicos do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. A RTP Açores emitia o “Aprender em Casa” que era direcionado para a EPE e para o 1.º CEB.

⁵ A primeira emissão aconteceu na RTP Memória, no dia 20 de abril de 2020. As emissões ocorriam nos dias úteis, entre as 9h e as 17h50.

Na Região Autónoma da Madeira, pelo Ofício Curricular n.º 5.0.0-53/2020, de 13 de abril, a Direção Regional de Educação (DRE) expôs várias orientações e recomendações, com o propósito de direcionar a criação e concretização de um plano de E@D, segundo as particularidades de cada instituição educativa.

Não interferindo com as escolhas de cada instituição, nem exigindo a sua alteração, foi proposta a utilização da plataforma *Microsoft Teams* e *Moodle Escolas*⁶. A DRE apelou à escolha de apenas uma plataforma de contacto, com o objetivo de ser um espaço virtual de acesso simples e que permitisse o desenvolvimento do trabalho síncrono e assíncrono.

Todavia, apesar das plataformas escolhidas para a concretização do trabalho (síncrono e assíncrono), evidenciou-se a importância de usar instrumentos de comunicação mais fáceis, como por exemplo o telemóvel. O recurso a este instrumento permitia o contacto com os alunos, particularmente com aqueles que se encontravam mais vulneráveis.

Neste panorama tecnológico, as emissões televisivas, já mencionadas anteriormente, integraram um precioso complemento à modalidade de E@D. Nesta perspetiva, a tutela da educação na Região Autónoma da Madeira evidenciou a pertinência de as instituições educativa integrarem as emissões televisivas nos seus planos de E@D.

Além disso, a DRE salientou que “na definição destes contactos/trabalhos/tarefas é importante ter em conta as diferenças significativas existentes entre o ensino presencial e à distância quer para os alunos como para os docentes” (Ofício Curricular n.º 5.0.0-53/2020, de 13 de abril, p. 5). Deste modo, foi crucial, no E@D, reorganizar/criar dinâmicas de trabalho e novos horários, que beneficiassem o trabalho autónomo dos discentes.

Relativamente ao 1.º CEB, propôs-se que as atividades realizadas abrangessem as diversas componentes do currículo, tornando-as mais globalizantes. Estas atividades deveriam ser acompanhadas por videoconferência, através da plataforma *Microsoft Teams*, por exemplo.

⁶ As duas plataformas (*Microsoft Teams* e *Moodle Escolas*) constituem um projeto da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT).

No E@D, apesar da ligação ser feita através de videoconferência, faltava o contacto direto. A relação entre o aluno e o professor é construída através desse contacto. Aliás, é também na escola que as crianças, aos poucos, vão construindo a sua vida social. Não nos esqueçamos que aprender implica relacionarmo-nos uns com os outros.

Nesta modalidade de ensino não presencial, nem tudo teve um impacto negativo. De acordo com Silva (2020b), estiveram presentes aspetos positivos e outros menos positivos (Figura 5). Como aspetos positivos, assinala o *feedback* constante, o desenvolvimento da autonomia dos alunos e o maior envolvimento das famílias. Em contrapartida, como aspetos menos positivos, destaca a menor capacidade de concentração dos alunos e a impessoalidade de realizar atividades experimentais.

Figura 5

Aspetos positivos e menos positivos do E@D

Aspetos positivos	Aspetos menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ênfase à avaliação formativa em detrimento da avaliação sumativa; ▪ <i>Feedback</i> constante; ▪ Maior proximidade entre o professor e os alunos (videoconferência, mensagens, <i>e-mail</i>, etc.); ▪ Desenvolvimento da autonomia, capacidade de pesquisa, procura de soluções e responsabilidade dos alunos; ▪ Maior envolvimento das famílias. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impessoalidade nas conversas através de um ecrã; ▪ Menor capacidade de concentração nos alunos; ▪ Impossibilidade de realização de atividades experimentais; ▪ Acentuação das desigualdades.

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

Apesar de ter sido feito tudo o que se podia e não podia, por variadíssimas razões, nem todos os alunos desenvolveram as aprendizagens da forma esperada, portanto, em agosto de 2020, saíram as Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021. Este documento antecipava orientações com vista na recuperação/consolidação das aprendizagens no ano letivo 2020-2021. Ademais, redefinia estratégias de ação que possibilitassem chegar a todos os alunos, nunca esquecendo os documentos curriculares.

O E@D ficou marcado por um período de redescoberta e desafios, sendo uma prova de como é essencial preparar todos os intervenientes do processo educativo para os mais distintos contratempos. Verificámos o poder da educação e também do papel do professor, onde a tecnologia teve um impacto predominante.

3.2 | A Importância das Tecnologias

Nos dias de hoje, é indiscutível que a tecnologia está presente no nosso quotidiano. Aliás, se pensarmos em como seria a nossa vida sem a utilização de tecnologias (computador, Internet, *tablet*, *smartphone*,...), percebemos, de forma imediata, as transformações que a evolução tecnológica trouxe. Assim sendo, a realidade virtual veio modificar a maneira como vivemos, influenciando “as relações sociais e as maneiras de trabalhar, de informar, de formar, de distrair, de consumir e, mais fundamentalmente ainda, de falar, de escrever, de entrar em contacto, de consultar, de decidir e, talvez, pouco a pouco, de pensar” (Perrenoud, 2002, p. 77).

Se, no passado, já se debatia sobre a utilização das tecnologias no âmbito da educação, a Covid-19 veio intensificar, ainda mais, os desafios e as potencialidades das TIC. Deste modo, no E@D, as TIC tiveram uma grande importância visto que possibilitaram superar os obstáculos inerentes à separação entre o professor e o aluno. As aulas síncronas, onde o professor e o aluno interagem ao mesmo tempo numa sala de aula virtual foram possíveis porque houve a introdução das TIC. Porém, inicialmente, a comunicação era realizada de forma assíncrona, sem a necessidade de interação em tempo real (Lopes & Silva, 2012).

A introdução das TIC em contexto de sala de aula veio transformar o típico triângulo didático professor/alunos/conhecimento, uma vez que permitiu novas interações, distanciando-se de uma prática pedagógica centrada no docente (Lopes, 2018). Assim, apesar das TIC estarem articuladas ao modo como se aprende, são também um instrumento e um recurso que está ao serviço do docente (Cardoso, 2013).

O E@D veio, sem dúvida, desafiar os docentes a produzir novos recursos, todavia “a concepção de materiais de apoio, em ambientes de ensino/aprendizagem à distância, é mais complexa do que a mesma tarefa orientada a situações de ensino/aprendizagem convencional” (Pinto, 2002, p. 4).

No processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente no E@D, a utilização de recursos digitais é uma mais-valia dado que proporciona “a modelação, a simulação, a animação, a combinação multimédia, a interatividade” (Ramos et al., 2011, p. 15). Ou seja, os materiais digitais funcionam como um instrumento de auxílio essencial na modalidade de E@D, enriquecendo a prática educativa.

Atendendo que grande parte dos alunos nasceram na era do digital, é fundamental que as instituições educativas acompanhem esta realidade. Contudo, o processo de ensino-aprendizagem não é apenas enriquecido pelo uso de recursos digitais, mas sim pela atitude dos professores enquanto mediadores da utilização das tecnologias em sala de aula. Afinal, não são os recursos tecnológicos que alteram a abordagem pedagógica (Lopes, 2018; Moreira, 2018). Mas então, qual é o verdadeiro desafio no que diz respeito ao uso das tecnologias?

O verdadeiro desafio passa por utilizar a tecnologia de um modo eficiente, contemplando uma abordagem construtivista (Cardoso, 2013; Gomes, 2014; Moreira, 2018). Assim, torna-se necessário desenvolver interações entre os conteúdos, a pedagogia e a tecnologia, com o intuito de incluir, com êxito, a tecnologia em contexto de ensino (Rodrigues, 2019).

Considerando que inovar não é sinónimo de fazer apenas algo novo (Roldão, 2018), percebemos que a tecnologia pode levar de facto à inovação, porém, não é sinónimo de inovação. Se pensarmos, verificamos que não é por estarmos a apresentar um *PowerPoint* que estamos a inovar. Aliás, o mesmo se aplica ao mostrarmos um vídeo explicativo onde os discentes ficam somente a assistir. Com estes exemplos, facilmente percebemos que o período de E@D ficou marcado pela utilização recorrente de instrumentos tecnológicos, porém, infelizmente, não foi sinónimo de inovação pedagógica. Nesta ordem de ideias, a utilização da tecnologia deve ser pensada cuidadosamente, com o objetivo de atender às dificuldades, necessidades e interesses dos alunos.

Tendo em consideração que a educação e o conhecimento não são transmitidos, mas sim construídos, e que *ensinar* é conceber circunstâncias para que aprendizagem aconteça (Freire, 1996), facilmente entendemos que um “grande desafio da educação é ajudar a desenvolver durante anos, no aluno, a curiosidade, a motivação, o gosto por aprender” (Moran, 2007, p. 43). Desta forma, o uso de tecnologias pode proporcionar o

interesse e a motivação pelo processo de ensino-aprendizagem, podendo contribuir de diversas formas para a edificação do conhecimento.

No E@D existe a necessidade de motivar, ainda mais, os alunos e de propiciar a participação, a comunicação e a interação (Soek & Haracemiv, 2008). Novamente, as tecnologias podem ser um alicerce neste processo, ajudando o docente nestas funções.

De acordo com Mercado (1998) “o objetivo de introduzir novas tecnologias na escola é para fazer coisas novas e pedagogicamente importantes que não se pode realizar de outras maneiras” (p. 2). O facto de as tecnologias serem utilizadas no âmbito da educação, faz com seja possível “flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem e as formas de fazê-lo” (Moran, 2007, p. 45).

Em suma, o E@D trouxe a possibilidade de explorar recursos tecnológicos, modificando o olhar dos professores perante a tecnologia. Desta forma, acredita-se que as consequências desta modalidade foram positivas ao nível do ensino em regime presencial, sendo possível integrar o uso da tecnologia na sala de aula física. Será que, brevemente, o ensino-aprendizagem terá como aliado as tecnologias?

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

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

(Fonseca, 2013, p. 77)

4.1 | Investigação Qualitativa

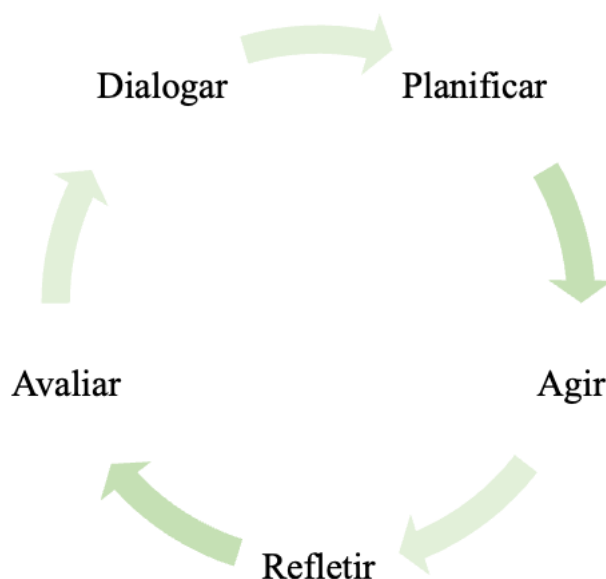
“A investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento” (Lessard-Hérbert, et al., 2005, p. 47). A investigação qualitativa está ligada à investigação experimental, presumindo a observação dos fenómenos para explicar os comportamentos, tendo como objetivo instituir relações causa-efeito para antecipar os fenómenos a partir das amostras e dos resultados conseguidos (Carmo & Ferreira, 1998).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa deve beneficiar a formulação de questões que têm como propósito investigar os fenómenos na sua complexidade e no contexto em que se encontram. Isto porque, é um processo que presume a compreensão dos acontecimentos a partir da perspectiva dos indivíduos em estudo. Assim sendo, o investigador deverá frequentar os locais com o intuito de compreender as ações e de vivenciar todo o processo. Neste tipo de investigação, os dados podem incluir documentos pessoais, notas de campo, fotografias, vídeos, entrevistas e outros registos oficiais.

4.2 | Investigação-Ação

Segundo Máximo-Esteves (2008), a Investigação-Ação (I-A) deverá começar, primeiramente, com a definição de um problema e, conseqüentemente, com a especificação de um plano de ação. Este plano deverá ser sustentado pelas diversas informações recolhidas sobre o assunto que o educador/professor pretende estudar. Após a implementação do plano, esta é uma metodologia que defende a observação dos resultados obtidos, com o objetivo fulcral de fazer o educador/professor refletir e avaliar as conseqüências dessa mesma intervenção na resolução do problema identificado inicialmente. Assim sendo, a I-A caracteriza-se por ser um processo cíclico, isto porque a resolução de um problema acaba por originar outros novos problemas que, ao serem investigados com precisão, possibilitam dar continuidade a um processo que pretende anular quaisquer condições que possam colocar em causa o desenvolvimento e, conseqüente, a aprendizagem das crianças. Este autor afirma que o projeto de I-A é o resultado de cinco fases (Figura 6):

- Planificar: reserva-se à reflexão do educador/professor em relação à sua experiência e às daqueles que o rodeiam, observação das crianças/alunos, avaliação da sua prática e à reflexão sobre os aspetos a serem mantidos ou alterados. É nesta primeira fase que são colocadas as questões inerentes à investigação;
- Agir: corresponde à operacionalização no espaço, com base nas observações e registos das estratégias;
- Refletir: fase em que o educador/professor reflete sobre a sua prática, analisando-a de forma a perceber padrões ou disparidades;
- Avaliar: o educador/professor escolhe e aprimora todas as informações reunidas, à medida que avalia as suas deliberações anteriormente decididas e vê os efeitos da sua prática;
- Dialogar: o projeto de I-A finda com a transmissão e partilha das várias perspetivas com colegas.

Figura 6*Ciclo de I-A*

Nota. Adaptado de Máximo-Esteves (2008).

Bento (2015), defende a presença de três modalidades para efetuar a I-A:

- A técnica: com o propósito de tornar melhor as ações e, respetivamente, a eficácia;
- A prática: que proporciona autonomia e também protagonismo ativo aos professores de forma a perceberem os factos;
- A crítica: realizada no sentido de participar na modificação social e independência dos docentes.

Um projeto de I-A não pode ser visto como um processo estanque, pelo contrário. Deve ser visto como um processo progressivamente adaptado (de acordo com as necessidades que forem sucedendo) e flexível. É importante retermos que a I-A é um processo de produção de conhecimento, que dá respostas às necessidades provenientes de uma prática social, resultante de diversas reflexões conscientes e eficazes.

4.3 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Segundo Coutinho et al. (2009), a I-A tem por base a recolha de informações. No caso do docente investigador, este tem de recolher informação sobre a sua intervenção, com o intuito de analisar e reajustar a sua prática, para conseguir aperfeiçoar o seu olhar sobre o problema identificado, com a intenção de simplificar a reflexão sobre a mesma. Assim sendo, existe um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a escolha das técnicas e dos instrumentos a serem utilizados na recolha de dados subsequentes da I-A dependem da questão do projeto.

4.3.1 | Observação Participante

Segundo Sousa (2005), “a observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo” (p. 113).

Lapassade (1991), como citado em Fino (2008), afirma que a observação participante é um mecanismo de trabalho que é colocado em prática imediatamente que são iniciadas as negociações para a investigação, ou seja, mesmo antes desta ser iniciada. Desta forma, a observação participante é fundamental na pesquisa de qualquer problema e é uma das principais técnicas utilizadas pelos docentes no quotidiano.

4.3.2 | Notas de Campo / Diários de Bordo

As notas de campo contêm “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”. Para além disso, poderão abranger “material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

O diário de bordo é um componente fundamental para o projeto de I-A uma vez que permite o registo descritivo de um conjunto de dados que deverão ser analisados e interpretados, com o intuito de gerar mudanças significantes na ação pedagógica

desenvolvida pelos educadores/professores da atualidade. No diário de bordo também são executados diversos registos de ideias, estratégias, palpites e reflexões (Brazão, 2007).

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

Assim sendo, é possível perceber que o diário de bordo é mais exaustivo e aprofundado, mas, em ambos, é possível refletir.

4.3.3 | Artefactos Produzidos pelas Crianças

Segundo Máximo-Esteves (2008), “pelo estudo das produções das crianças os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades de cada criança” (p. 92).

É necessário analisar os artefactos produzidos pelas crianças, pois estes são o centro da investigação da aprendizagem. Assim sendo, é um exercício comum dos bons educadores, cujo principal interesse é a avaliação a nível do sentido e ritmo da aprendizagem das suas crianças, já que não possuem uma preparação específica, somente possuem conhecimentos de alguns cuidados que devem ter, quando estão no papel de investigadores. Porém, é através da análise das produções das crianças que o educador aprende, verificando o modo como intervém e de que maneira poderá orientar as crianças, respondendo às suas necessidades (Máximo-Esteves, 2008).

4.3.4 | Entrevista Etnográfica

As entrevistas etnográficas são os diálogos eventuais que acontecem no terreno, portanto não são diálogos estruturados nem possuem qualquer tipo de guião. Nestas entrevistas, é comum as pessoas revelarem pontos de vista mais pessoais sobre situações em concreto e até mesmo sobre a sua vida (Fino, 2008).

A etnografia é essencialmente descritiva, mas possui um campo próprio, pois centra-se nos comportamentos sociais cujo ambiente é natural, fundamentando-se em dados qualitativos, normalmente concretizados através de descrições narrativas e

efetuados por um observador, de perspectiva global, pois as observações e as suas interpretações são realizadas dentro do contexto de total interação humana (Bento, 2015).

4.3.5 | Registo Fotográfico e Vídeo

A utilização de fotografias e vídeos como instrumento de recolha de dados, é uma forma de tornar simples a recolha de informação e auxiliar na compreensão daquilo que se torna subjetivo, sendo as fotografias fornecedoras de dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994).

As imagens fazem-se representar de documentos com informação visual livre para serem examinadas depois (após arquivadas, analisadas e novamente analisadas). É essencial que as imagens tenham referências ao nível do espaço e, também, devem de estar datadas. O vídeo torna-se vantajoso para averiguar todas as interações estabelecidas entre as crianças e necessita que haja disponibilidade para tal, sendo, por vezes, preciso a ajuda de um colaborador. (Máximo-Esteves, 2008).

4.4 | Método de Análise de Dados

Após o recolhimento dos dados, é essencial proceder a uma análise pormenorizada, com o intuito de entender a informação compilada e arquivada, assim como refletir e retirar conclusões de forma a construir o conhecimento profissional prático.

Segundo Máximo-Esteves (2008), a análise de dados permite perceber, de forma progressiva e reflexiva, todo o processo desde a questão inicial. Assim sendo, as interpretações que vão surgindo em torno da questão inicial, vão originando um movimento de vaivém entre os dados novos e as interpretações ulteriores dos mesmos. Além do mais, permite “verificar se os dados já coligidos se adequam às questões inicialmente formuladas, ou se os instrumentos ou técnicas selecionadas são os mais apropriados ou, ainda, se estão a ser corretamente utilizados” (p. 103).

Face ao referido, Máximo-Esteves (2008) afirma que as primeiras interpretações dos dados recolhidos permitem a ocorrência de triangulação (processo que permite avaliar a harmonia das interpretações vindas de diversas fontes de dados, ou seja, é uma condição que concede qualidade à investigação). Porém, o conhecimento produzido por meio da

análise e interpretação dos dados recolhidos não deve ser generalizado nem conclusivo, pois os resultados da investigação apenas são considerados válidos naquele contexto e permite perceber ou elucidar o que ocorre naquele lugar e naquele tempo.

A utilização de somente uma estratégia de investigação leva ao preconceito no que diz respeito ao registo de dados, ou seja, é essencial a utilização da triangulação (Stake, 2009).

A triangulação, aparece como resultado da reflexão progressiva sobre todo o percurso feito e é um método que permite a verificação dos dados (Bento, 2015). Confere veracidade/qualidade e enriquece toda a investigação, havendo convergências entre os dados recolhidos e correlações entre as conclusões adquiridas, facultando um olhar integrado sob os estudos desenvolvidos (Sousa, 2005).

PARTE II

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A este processo mágico pelo qual a Palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação. Educadores são todos aqueles que têm este poder.

(Alves, 2003, p. 44)

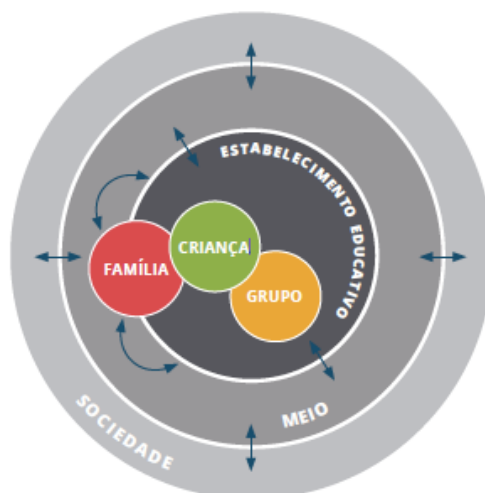
Em plena pandemia da covid-19, com a utilização de máscaras, de álcool-gel e com o distanciamento físico, a intervenção pedagógica, enquadrada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I (PP I), decorreu durante nove semanas, com uma carga diária de cinco horas, entre 2 de novembro de 2020 e 22 de janeiro de 2021, no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, com o grupo de crianças da Sala dos Moranguinhos. Desta forma, o presente capítulo tem como principal objetivo evidenciar uma compilação de vivências pedagógicas e uma reflexão da práxis desenvolvida em contexto de EPE.

5.1 | Organização do Ambiente Educativo

De acordo com Silva et al. (2016) o ambiente educativo na EPE pode ser visto “segundo uma perspetiva sistémica e ecológica” (p. 21). Esta abordagem dá ênfase à complexidade do meio, uma vez que é considerado como sendo constituído por distintos sistemas que executam funções particulares que, ao estarem em interconexão, se mostram dinâmicos e em evolução, como está ilustrado na Figura 7.

Figura 7

Interações que acontecem no sistema educativo



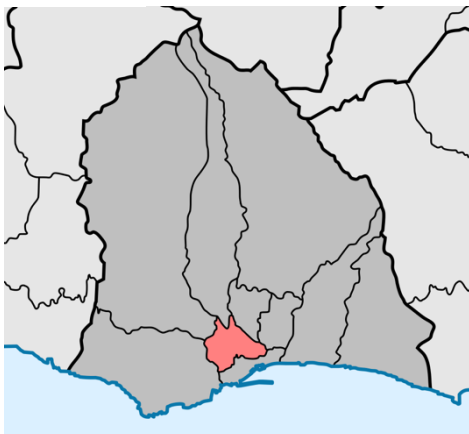
Nota. Retirado de Silva et al. (2016, p. 21).

Desta forma, torna-se fundamental que o educador de infância realize uma leitura do ambiente onde se encontra, com a intenção de adaptar a sua prática pedagógica às condições concretas e à situação presente (Zabalza, 1992). Neste sentido, é pertinente contextualizar o ambiente educativo, nomeadamente, a caracterização do meio envolvente, da instituição educativa, da sala e do grupo de crianças com o qual foi desenvolvida a ação pedagógica.

5.1.1 | Caracterização do Meio Envolve⁷

O conhecimento do meio envolvente revela-se essencial, uma vez que permite a compreensão de atitudes, comportamentos, interesses, motivações e necessidades das crianças e da comunidade educativa. Assim, o Infantário Semi-Internato de Santa Clara localiza-se na freguesia de São Pedro, integrada no concelho do Funchal (Figura 8).

⁷ Esta caracterização diz respeito ao ano letivo 2020-2021 e foi realizada com base nos dados recolhidos na página *online* da Junta Freguesia de São Pedro e na análise do Projeto Educativo da Instituição (2017-2021).

Figura 8*Freguesia de São Pedro*

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

A freguesia de São Pedro é uma das 10 freguesias do Funchal, correspondendo a 1,96% do território do concelho e apresenta uma área de aproximadamente 1,49 km². Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística, referentes aos Censos do ano de 2011, esta freguesia é habitada por 7 272 pessoas, sendo que 21,55% pertencem a uma faixa etária superior aos 65 anos e 13,05% são crianças ou adolescentes.

A instituição educativa pertence ao Edifício do Convento de Santa Clara e está enquadrada numa zona urbana, sendo circundada pela Igreja de São Pedro, pelo Museu da Quinta das Cruzes, pelo Museu Universo de Memórias, pela Casa-Museu Frederico Freitas e pela Santa Casa da Misericórdia do Funchal.

Na proximidade do Infantário Semi-Internato de Santa Clara, encontramos outros estabelecimentos educativos, instituições de interesse histórico, turístico e cultural, espaços verdes e serviços de carácter social.

Todos os locais de interesse e serviços que a freguesia de São Pedro dispõe, representam uma mais-valia tanto na exploração, como na articulação de atividades, envolvendo a comunidade educativa com o meio em que está inserida. Nesta ordem de ideias, o meio envolvente permite ampliar as aprendizagens decorrentes nos espaços da instituição educativa e, conseqüentemente, o próprio estabelecimento contribui para enriquecer o meio.

5.1.2 | Caraterização da Instituição⁸

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara (Figura 9) fica situado no Funchal, na Calçada de Santa Clara n.º 15, ocupando parte do antigo Convento de Santa Clara, fazendo parte da “Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria”.

Figura 9

Infantário Semi-Internato de Santa Clara



Nota. Retirado de <https://www.portugaltravel.org/santa-clara-convent-madeira>

A Obra é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com personalidade jurídica. Foi criada por iniciativa da Província Portuguesa das Franciscanas Missionárias de Maria, com Estatutos próprios e sede em Lisboa. Sem quaisquer fins lucrativos, para além de fins estritamente religiosos prossegue fins de solidariedade social.

Esta instituição rege-se pelos valores cristãos que se manifestam na sua maneira de ser, de estar e de agir. Para além dos fins de solidariedade social, visa um desenvolvimento harmonioso e global da criança.

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara é frequentado por cerca de 200 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos. A população educativa é constituída não por apenas crianças da zona, mas, também, por crianças provenientes dos arredores do concelho do Funchal.

⁸ Esta caraterização diz respeito ao ano letivo de 2020-2021 e foi realizada com base na análise do Projeto Educativo da Instituição (2017-2021).

A instituição privilegia as crianças provenientes da classe trabalhadora economicamente fragilizada, contudo, também recebe crianças vindas de outros estatutos sociais. É, portanto, uma Obra ao serviço de todos, dando prioridade aos mais carenciados.

Relativamente aos recursos físicos, o estabelecimento dispõe de vários espaços interiores e exteriores: 12 salas de atividades pedagógicas destinadas às valências Creche e Jardim de Infância, refeitórios, copa, cozinha, casas de banho, sala de computadores, salão polivalente, sala para reuniões, dois quartos para cacifos, dois parques infantis, espaços cobertos e ao ar livre, arborizados, ajardinados e hortícolas.

Em relação aos recursos humanos, a instituição tem, no total, 55 trabalhadores: 1 Diretora de Serviços, 1 Diretora Pedagógica, 12 Educadoras de Infância, 1 Educadora de Ensino Especial, 1 Professor de Expressão Musical e Dramática destacado pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), 1 Administrativa, 24 Auxiliares da Ação Socioeducativa e 14 Auxiliares de Serviços Gerais.

O Projeto Educativo do Infantário Semi-Internato de Santa Clara, com a temática “Educar é uma ciência e uma arte”, visava o crescimento e o desenvolvimento integral, possível e adequado, da criança a caminho da sua maturação humana. A criança, na sua singularidade, é o sujeito e o agente da educação em cada fase do seu processo evolutivo.

5.1.3 | Caracterização da Sala: O Espaço na Sala dos Moranguinhos

O espaço da sala deve ser considerado como uma “estrutura de oportunidades”, que pode beneficiar como tornar difícil o processo evolutivo de cada criança (Zabalza, 1992, p. 120). Desta forma, é indiscutível que a organização da sala é fundamental para que haja o desenvolvimento global das crianças. Na educação de infância, é essencial que o espaço seja um lugar de bem-estar, prazer e felicidade, aberto aos interesses e vivências das crianças (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Nesta linha de pensamento, é necessário que exista uma reflexão contínua no que diz respeito à funcionalidade e adequação dos espaços. Nesse sentido, a organização da sala deve ser modificada conforme a evolução e as necessidades do grupo. A reflexão constante é uma “condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva et al., 2016, p. 26).

À entrada da Sala do Moranguinhos (Figura 10), ou seja, no seu exterior, havia cabides, identificados com o nome de cada criança, que serviam para a arrumação dos seus pertences. A parte inferior era reservada ao calçado das crianças e na parte superior encontrava-se um placar que retratava a época do ano vivenciada. Junto à porta de entrada, eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças, tornando-os visíveis para os adultos. Desta forma, os pais e os familiares podiam acompanhar as atividades desenvolvidas na sala.

Figura 10

Entrada/Zona exterior da Sala dos Moranguinhos



A Sala dos Moranguinhos caracterizava-se por ser um espaço amplo, arejado e com boa iluminação natural, resultante das duas janelas existentes na sala. Saliento que existiam três placares, contudo, nenhum deles era utilizado para afixar os trabalhos realizados pelas crianças, uma vez que estes eram colocados na zona exterior, mais precisamente, junto à porta de entrada da sala. Em cada um dos placares estava afixado algo relacionado com a estação do ano corrente ou então com a época festiva atual, os aniversários das crianças e o projeto curricular de grupo. Nas paredes da sala, estavam colocados o “Semáforo do comportamento”, o “Quadro das presenças”, o “Calendário”, o “Relógio do tempo”, as vogais e os números até ao algarismo 10.

O espaço encontrava-se organizado em diferentes áreas de desenvolvimento e interesse, nas quais as crianças tinham a possibilidade de vivenciar as suas brincadeiras, sendo estas: a área dos jogos/construções, a área do tapete, a área da casinha e a área da biblioteca.

A área dos jogos/construções (Figura 11) encontrava-se próxima da área do tapete e das atividades de mesa. Esta proximidade permitia que as crianças manipulassem e explorassem os jogos na área que lhes era mais conveniente. Esta área beneficiava de uma multiplicidade de jogos – de construção, de memória, de ligação, de encaixe entre outros. De entre os jogos disponíveis, era visível que os *puzzles* eram os preferidos das crianças.

Figura 11

Área dos jogos/construções



A área do tapete (Figura 12) destinava-se, principalmente, aos diálogos/debates, à partilha de ideias/experiências em grande grupo, às diversas dinâmicas orientadas e aos momentos de atividades livres. Apesar da sua denominação, nesta área, não havia nenhum tapete para as crianças se sentarem.

Figura 12

Área do tapete



Na área da casinha (Figura 13), uma das prediletas do grupo da Sala dos Moranguinhos, as crianças tinham a possibilidade de brincar ao faz-de-conta, recriando, imitando e imaginando o seu próprio quotidiano. O facto de as crianças concederem uma pluralidade de significados aos objetos e ao próprio espaço, faz com que esta área seja representativa do jogo dramático. Acrescento que, na época natalícia, a área da casinha deixava de estar presente na sala, pois, nesse espaço, era construído um presépio.

Figura 13

Área da casinha



A área da biblioteca (Figura 14) permitia que as crianças estivessem em contacto com os mais variados livros, adequados à sua faixa etária. Este espaço dispunha de uma estante com quatro prateleiras acessíveis às crianças. Apesar da sala ser ampla, as crianças quando escolhiam um livro tinham de dirigir-se às mesas para consultá-lo. Esta área é privilegiada, pois permite estimular o gosto pela leitura. Em paralelo com Sim-Sim et al. (2008), devem ser promovidos momentos na rotina do grupo de crianças para a leitura de histórias, optando por um lugar que seja afável a todos.

Figura 14*Área da biblioteca*

Na Sala dos Moranguinhos também estava presente um conjunto de mesas e de cadeiras, organizadas em três grupos, com a finalidade de serem realizadas dinâmicas autónomas e orientadas, individuais ou em grupo. Ao lado desta área, existiam vários armários, prateleiras e balcões que permitiam uma organização adequada dos materiais pedagógicos. A sala também tinha uma zona de cabides (Figura 15) que estava identificada com o nome de cada criança, servindo para colocar a bolsa ou o saco com os seus lençóis. Cada criança, autonomamente, ia buscar os seus lençóis e, posteriormente, voltava a arrumá-los.

Figura 15*Zona de cabides no interior da sala*

De acordo Zabalza (1998), é necessário que “os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua atividade autónoma, a ação compartilhada em grupo” (p. 262). Além disso, as experiências que as crianças vivenciam “com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas de prazer e de bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 12).

5.1.4 | Organização do Tempo Pedagógico

Segundo Formosinho e Andrade (2011), o tempo pedagógico deve ser organizado de modo a respeitar as motivações e os interesses de cada criança. Para isso, é necessário ter em consideração o ritmo de cada criança e, conseqüentemente, do grupo. É fundamental que o tempo pedagógico tenha diferentes propósitos, ou seja “múltiplas experiências, a cognição e a emoção (...)” (p. 72).

Desta forma, torna-se evidente que a organização do tempo deve ser planeada pelo educador e conhecida pelas crianças. Considerando que as crianças “precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem”, é fundamental que a organização do tempo seja flexível (Silva et al., 2016, p. 27).

No que diz respeito à organização do tempo, existe uma rotina diária (Quadro 1) preestabelecida para o grupo da Sala dos Moranguinhos.

Quadro 1*Rotina diária do grupo da Sala dos Moranguinhos*

8h – 8h40	Chegada e acolhimento das crianças (salão polivalente)
8h40 – 9h40	Chegada e acolhimento das crianças (sala)
9h40 – 10h	Lanche e higiene
10h – 11h	Atividades pedagógicas
11h – 11h40	Recreio
11h40 – 12h15	Almoço e higiene
12h15 – 12h45	Recreio
12h45 – 15h	Repouso (sesta)
15h – 15h15	Levantar e higiene
15h15 – 15h45	Atividades orientas ou livres na sala
15h45 – 16h05	Lanche e higiene
16h05 – 16h30	Recreio
16h30 – 18h	Atividades orientadas ou livres na sala/salão polivalente
18h (tolerância até às 18h30)	Encerramento da instituição

Partindo do pressuposto que a organização do tempo é ponderada e pensada tendo como base as necessidades de cada criança, os momentos de aprendizagem tornam-se mais proveitosos e rentáveis. De acordo com Silva et al. (2016), o tempo pedagógico é flexível e está em concordância com os momentos que “se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada” (p. 27). É de extrema importância que a criança tenha consciência da rotina diária da sala, visto que o facto de saber aquilo que espera em cada momento do dia ajuda “a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 225). Neste ponto, era visível que o grupo de crianças da Sala dos Moranguinhos estava familiarizado com a sua rotina diária, tendo consciência dos diversos momentos do dia.

No que diz respeito às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), as crianças à segunda-feira beneficiavam de Educação Física e à quinta-feira de Expressão Musical.

5.1.5 | As Crianças da Sala dos Moranguinhos: Caracterização do Grupo

Na EPE, o grupo de crianças promove, de forma imediata, o contexto de interação social e de socialização através das diversas relações estabelecidas. Esta dimensão relacional retrata a base do processo educativo (Silva et al., 2016).

Existem diversificados fatores que têm influência no funcionamento de um grupo, nomeadamente “caraterísticas individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (Silva et al., 2016, p. 24).

A caraterização do grupo de crianças da Sala dos Moranguinhos foi desenvolvida com base numa triangulação de dados coletados no decorrer da prática pedagógica (observação participante, diálogos estabelecidos com a educadora cooperante e com as crianças).

Neste seguimento, o grupo da Sala dos Moranguinhos era constituído por 20 crianças, 13 do género feminino e 7 do género masculino (Gráfico 1), com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos à data da realização do estágio (Gráfico 2). O facto de existir crianças com diferentes idades “acentua a diversidade e enriquece as interações do grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças” (Silva et al., 2016, p. 24). É de salientar que no ano letivo posterior, ou seja, 2021-2022, onze crianças transitariam para o 1.º CEB.

Gráfico 1

Género das crianças da Sala dos Moranguinhos

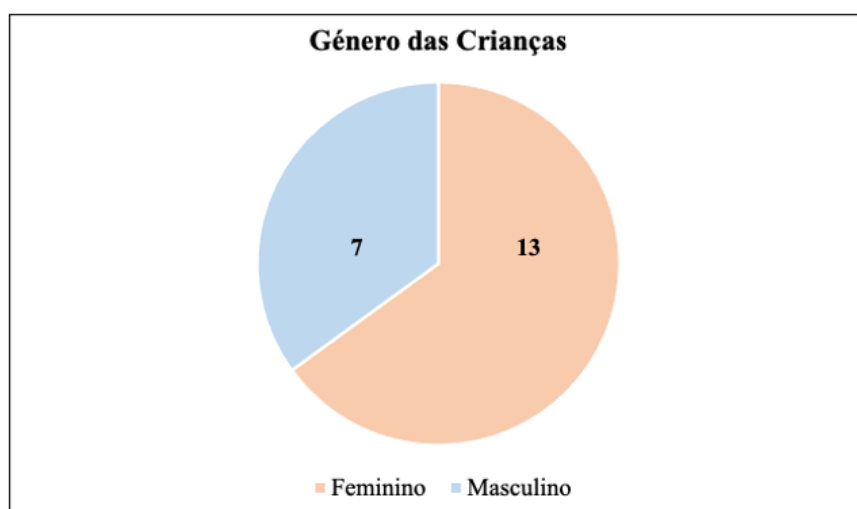
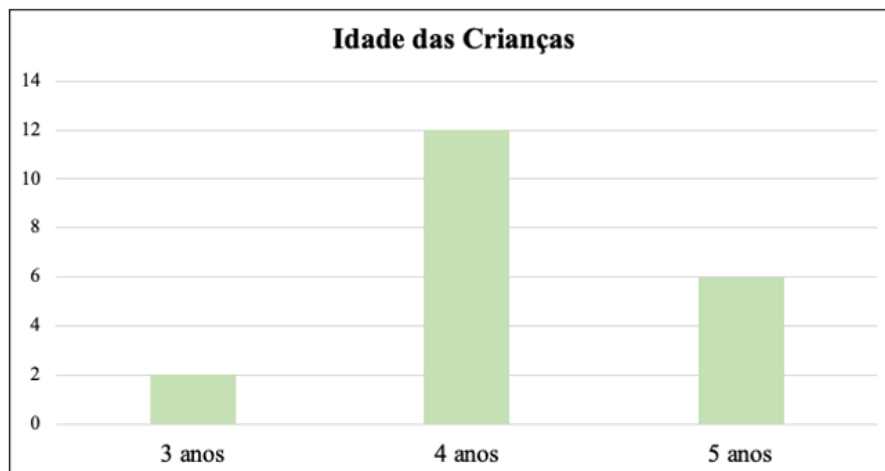


Gráfico 2

Idade das crianças da Sala dos Moranguinhos



O grupo de crianças da Sala dos Moranguinhos tinha ritmos e motivações muito diversificadas. Tendo em conta as idades, os conhecimentos, as capacidades e os interesses das crianças, considero que este era um grupo heterógeno.

Nesta ordem de ideias, o grupo da Sala dos Moranguinhos foi caracterizado com base nas diferentes áreas e domínios das OCEPE, uma vez que as áreas de conteúdo são os “fundamentos e princípios de toda a educação de infância” (Silva et al., 2016, p. 6). Assim sendo, em seguida, apresentar-se-á essa caracterização, baseada em momentos vivenciados durante o decorrer da PP I.

Em relação à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças identificavam as suas características individuais (nome, idade, etc.) e reconheciam semelhanças/diferenças com as características dos outros. O grupo verbalizava as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico, expressava as suas emoções/sentimentos, manifestava os seus gostos e as suas preferências, porém, tinha alguma dificuldade em manter e justificar as suas opiniões.

De forma geral, as crianças eram curiosas, mostravam interesse pelas atividades desenvolvidas e tinham consciência do espaço e das rotinas diárias, revelando autonomia em algumas tarefas e brincadeiras. O grupo da Sala dos Moranguinhos tinha dificuldade em cumprir algumas regras da sala e era pouco afetivo (entre si e com os adultos). Além disso, durante o dia a dia era necessário apelar aos termos “obrigada”, “desculpa” e “por favor”, pois raramente eram proferidos pelas crianças.

Nos momentos de alimentação, algumas crianças necessitavam do apoio do adulto para o seu término. Nas ações de vestir, precisavam de ajuda para atar os atacadores.

Os maiores obstáculos eram verificados nos momentos de atividades/brincadeiras em grupo e entre pares, sendo visível a dificuldade em partilhar e em colocar-se no lugar do outro. Tendo em conta as conceções cognitivas do desenvolvimento das crianças, idealizadas por Piaget, estas situações podem estar relacionadas com o facto de as crianças se encontrarem no estágio pré-operatório (entre os 2 e os 7 anos), uma vez que o seu pensamento é determinado pelo egocentrismo intelectual. Tavares et al. (2007), referem que as crianças podem apresentar resistência em perceber e compreender o ponto de vista do outro, já que estão centradas, de forma automática, no seu próprio ponto de vista. Porém, com a idade, este egocentrismo vai sendo atenuado quando a criança transita para o próximo estágio.

Quanto à Área de Expressão e Comunicação, em específico no domínio da Educação Física, as crianças demonstravam gosto pelas atividades físicas e cooperavam com os colegas em situações de jogo. Contudo, era notório que o grupo tinha dificuldade em compreender que no jogo existiam resultados e, conseqüentemente, não aceitavam a derrota.

No domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, segundo Leitão (2018), é aos 4 anos de idade que as crianças começam a fazer movimentos finos com mais especificidade, como por exemplo desenhar algumas letras/números e o esboço da figura humana. Algumas crianças da Sala dos Moranguinhos já conseguiam pintar dentro dos contornos e desenhar a figura humana. Quanto à técnica de recorte, eram poucas as crianças que conseguiam recortar utilizando a tesoura. No geral, o grupo revelava muito gosto em desenhar e em realizar trabalhos manuais com materiais diversificados.

Relativamente ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, o grupo demonstrava alguma dificuldade na dramatização de histórias, sendo necessário o apoio do adulto. Por outro lado, no subdomínio da Música e da Dança, as crianças memorizavam canções muito rapidamente, mostravam gosto em cantar, dançar e (re)produziam gestos adequados e pertinentes.

Ainda na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo, em geral, era comunicativo/interventivo e ouvia muito atentamente as histórias. Era perceptível que cantavam, reproduzindo de

forma cada vez mais correta, as letras das canções. No entanto, algumas crianças manifestavam dificuldade na expressão verbal, especificamente na articulação e pronúncia das palavras, assim como na construção frásica, onde utilizavam vocabulário limitado e pouco variado.

No que diz respeito ao domínio da Matemática, algumas crianças utilizavam o nome dos números e, posteriormente, numerais escritos para representar quantidades. Conheciam e identificavam as cores primárias e secundárias, assim como as formas geométricas. É de realçar que todas as crianças já contavam, pelo menos, até dez e, além disso, faziam comparações de alturas e comprimentos de construções que realizavam, indicando algumas características de medida (“maior que”, “mais pequeno que”).

Quanto à Área do Conhecimento do Mundo, o grupo manifestava interesse e curiosidade por tudo o que se passava à sua volta, associando as rotinas a determinados momentos ou alturas do dia. De modo geral, as crianças identificavam os membros da sua família mais próxima e falavam sobre os graus de parentesco. O grupo conhecia os diferentes animais, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida. Nas brincadeiras utilizavam ou “faziam de conta” que utilizavam diversos recursos tecnológicos.

Em suma, e numa perspetiva, geral, através da caracterização desenvolvida é possível perceber que as crianças da Sala dos Moranguinhos apresentavam um desenvolvimento integral adequado, demonstrando níveis de desenvolvimento apropriados em todas as dimensões.

5.2 | Projeto de Investigação-Ação

O projeto de I-A que se apresenta decorreu durante 9 semanas de ação pedagógica na Sala dos Moranguinhos. Assim sendo, é fundamental considerar as fases que a I-A abrange. O Quadro 2 retrata o cronograma⁹ do projeto e expõe de forma detalhada as diferentes fases, ou seja, desde a conceção até à execução. Este está organizado pelos meses e pelas respetivas semanas. Saliento que este projeto teve início no dia 2 de novembro de 2020 e término no dia 22 de janeiro de 2021.

⁹ A semana assinalada a cinzento, no mês de janeiro, diz respeito a uma semana em que não houve prática pedagógica devido à pandemia da covid-19.

Quadro 2*Cronograma do projeto de I-A da Sala dos Moranguinhos*

Cronograma										
Fases	Procedimentos	Duração								
		novembro			dezembro			janeiro		
		Semanas								
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a
Planificar	Observação e recolha de dados									
	Identificação do problema									
	Revisão preliminar									
	Definição de estratégias contextualizadas									
Agir	Operacionalização das estratégias									
Refletir	Recolha e análise dos dados									

5.2.1 | Enquadramento do Problema

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.

(Silva et al., 2016, p. 10)

Na primeira semana de prática pedagógica pude constatar, através da observação participante, que a maioria das atividades pedagógicas eram feitas individualmente. Também verifiquei que quando as crianças brincavam tinham dificuldade em partilhar e, além disso, percebi que não respeitavam a vez do colega/adulto falar, isto é, não esperavam pela sua vez e não ouviam o que era dito pelo outro.

Importa salientar que na segunda semana, onde já intervim, promovi diversas atividades em grupo, pois, por norma, as atividades eram realizadas individualmente. Assim sendo, verifiquei que as crianças não possuíam competências para o trabalho em grupo. Foi nesse momento que comecei a interligar os aspetos que tinha observado na primeira semana e também quando constatei a problemática presente no grupo.

Assim sendo, a problemática desta I-A centra-se na Área de Formação Pessoal e Social, mais precisamente nas componentes “Consciência de si como aprendiz” e “Convivência democrática e cidadania”, presentes nas OCEPE. É importante referir que esta área contribui para o desenvolvimento de atitudes de partilha, tolerância, cooperação e respeito.

No que diz respeito à componente “Consciência de si como aprendiz”, importa promover aprendizagens onde haja a cooperação “com os outros no processo de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 42). Quanto à componente “Convivência democrática e cidadania”, importa promover aprendizagens que desenvolvam “o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” assim como, “respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros” (Silva et al., 2016, p. 42).

É importante não esquecer que o homem é um ser social e, por esta razão, só se desenvolve através do contacto com os outros (Sousa, 2005). Desta forma, cabe aos educadores, um dos responsáveis pela educação das crianças, dotar da maior qualidade possível os contactos que a criança, em aprendizagem, estabelece com o meio envolvente.

Relativamente ao trabalho em grupo, importa diferenciar o trabalho de grupo tradicional e o cooperativo. Segundo Lopes e Silva (2009a), “quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto que em grupo cooperativo as actividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida” (p. 6). Neste sentido, a aprendizagem cooperativa não é só o trabalho em grupo e a cooperação entre as crianças, é “uma interdependência positiva, a responsabilidade individual, as competências sociais e o feedback sobre a atividade que contribuem para criar um tipo específico de interações” (p. 6).

Silva et al. (2016), referem que é através das diversas experiências educativas e das interações sociais com o outro, que a criança constrói o seu desenvolvimento e,

consequentemente, a sua aprendizagem, contribuindo igualmente para o desenvolvimento e aprendizagem daqueles que a rodeiam.

Segundo Silva et al. (2016), é de extremo interesse trabalhar a pares e em pequenos grupos, pois é desta forma que as crianças conseguem partilhar as suas opiniões e colaborar na resolução de problemas ou dificuldades sentidas numa atividade realizada em grupo, sendo que o trabalho com as diferentes idades favorece este processo. Sendo assim, o educador tem um papel fundamental, uma vez que deve “promover a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes” (p. 88). Ao favorecer uma aprendizagem cooperativa, expande as oportunidades educativas para que todas as crianças se desenvolvam e aprendam umas com as outras. É importante planear e avaliar com as crianças, quer individualmente quer em pequenos grupos ou até mesmo em grande grupo. Ao fazer isto, o educador está a criar oportunidades de participação por parte das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem. As OCEPE reforçam ainda a ideia de que a criança constrói o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem através das interações sociais.

5.2.2 | Questão de Investigação

A I-A sustenta-se sobretudo “na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica” (Sousa, 2005, p. 96). Assim sendo, a I-A deve surgir da pressuposição de que o investigador está apto para formular questões que sejam pertinentes no contexto da sua prática pedagógica. Desta forma, só depois de ter definido essas questões, pode nomear um conjunto de objetivos e estipular as estratégias e as metodologias mais adequadas para atingir esses respetivos objetivos (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, depois da problemática ter sido diagnosticada, tornou-se fundamental destacar a questão selecionada para o desenvolvimento deste projeto de investigação-ação: ***“Como promover competências de trabalho em grupo na Sala dos Moranguinhos?”***.

5.2.3 | Estratégias de Intervenção

Segundo Vieira e Vieira (2005), as estratégias devem ser uma organização ou uma sequência de ações/atividades de ensino que são usadas durante um determinado intervalo de tempo, com a intenção de proporcionar às crianças meios para atingirem determinadas aprendizagens. Desta forma, o facto de o educador implementar estratégias no ambiente pedagógico, promove aprendizagens e responde às dificuldades que possam existir.

No que diz respeito à concretização das estratégias em contexto de prática pedagógica, reuni um conjunto de estratégias/atividades com o intuito de colmatar a problemática do grupo da Sala dos Moranguinhos, criando um ambiente conveniente onde as crianças se sintam predispostas para trabalhar em grupo.

Assim sendo, as estratégias aplicadas foram as seguintes:

5.2.3.1 | Diálogo em grande grupo sobre o fim de semana

Todas as segundas-feiras, depois de cantarmos as canções habituais, perguntava sempre se as crianças queriam partilhar aquilo que tinham feito no fim de semana. Por norma, quase todas queriam participar neste momento de partilha. Assim que perguntava, começavam a falar todas ao mesmo tempo e queriam todas ser as primeiras. Como na sala havia um chefe do dia, pedia que comesse e que, quando terminasse, desse a palavra a outro colega e assim sucessivamente. Para não ser feito sempre da mesma forma, por vezes seguíamos a ordem pela qual as crianças estavam sentadas.

A meu ver, o facto de partilharem, ouvirem, esperarem pela sua vez e respeitarem o colega enquanto fala, são competências muito importantes e a base para um bom funcionamento em sociedade. De acordo com Sim-Sim (1998), “conversar é uma forma extramente cooperativa de interagir, na qual ambos os interlocutores devem respeitar um conjunto de princípios que favorecem a eficácia e o sucesso do diálogo” (p. 183).

É importante referir que o diálogo sobre o fim de semana acontecia na área do tapete, onde as crianças se encontravam sentadas numa roda em grande grupo e, além disso, eu também participava neste momento de partilha.

5.2.3.2 | Realização do jogo da memória com desenhos alusivos à Lenda de São Martinho e desenhos da autoria das crianças

Esta atividade iniciou-se com a leitura da Lenda de São Martinho. Após a leitura, perguntei se as crianças tinham alguma dúvida e pedi-lhes para fazerem um breve resumo da mesma em grande grupo. Tendo em conta que o grupo tinha idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, as crianças mais novas fizeram uma atividade (jogo da memória) e as mais velhas, aquelas que transitarão para o 1.º CEB no próximo ano letivo, outra (organização da lenda através de imagens e reconto da mesma)¹⁰. Assim sendo, foram feitos quatro grupos (cada um com quatro/cinco elementos), dois para cada atividade.

As crianças que fizeram o jogo da memória tinham algumas imagens da lenda (mostrada em PowerPoint) e, para além dessas imagens, tiveram de desenhar elementos presentes na história (por exemplo: capa vermelha, sol, São Martinho, mendigo, etc.) e incluí-los no jogo. Ou seja, o jogo era constituído por imagens que as crianças tinham observado quando fiz a leitura da lenda em PowerPoint e por desenhos da sua autoria. É de salientar que, nesta atividade, houve o envolvimento de todos os elementos do grupo de modo a conseguirem virar todas as imagens com sucesso.

5.2.3.3 | Organização da Lenda de São Martinho através de imagens e reconto da mesma

No que diz respeito à organização da lenda através de imagens e reconto da mesma (Figura 16), as crianças, numa fase inicial, tinham de organizar a lenda em grupo e, posteriormente, tinham de recontar a mesma aos colegas. Na atividade, cada criança ficou com uma imagem e, à vez, pela ordem correta da lenda, tinha de recontá-la. Em grupo, as crianças escolheram quem é que ficava com determinada imagem.

¹⁰ A educadora cooperante solicitava que fossem realizadas atividades diferentes para as crianças que transitarão para o 1.º CEB no próximo ano letivo (2021-2022).

Figura 16

Organização da Lenda de São Martinho através de imagens e reconto da mesma



Durante a atividade foi possível verificar que, após vários momentos de discussão, chegaram a um consenso em relação à ordem correta das imagens. Este momento permitiu que as crianças trocassem ideias entre si e, além disso, possibilitou que se respeitassem mutuamente, ouvindo atentamente as diversas opiniões.

5.2.3.4 | Jogo dos conjuntos

Esta atividade surgiu no âmbito da semana de São Martinho e tendo em conta que foi realizada numa quarta-feira, nos dias anteriores (segunda e terça-feira), as crianças, durante as atividades, ouviram a canção “*É São Martinho*”¹¹. A mesma faz referência aos números e, assim sendo, surgiu a ideia de fazer este jogo.

O jogo (Figura 17) consistia em: enquanto as crianças ouviam a canção e dançavam ao som da mesma, eu, num determinado momento, parava a canção e dizia: “Formem conjuntos de três castanhas!” (inicialmente fui eu que disse o número, mas depois foram as crianças a dizê-lo). É de salientar que a dinâmica do jogo surgiu porque as crianças disseram que adoravam dançar. Assim sendo, esta atividade para além de educativa, teve também uma vertente lúdica.

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=cJI-UMC2X84>

Figura 17

Jogo dos conjuntos



Durante toda a atividade, foi possível verificar que as crianças que tinham mais dificuldade eram ajudadas pelas restantes.

5.2.3.5 | Construção de *puzzles* em grupo

Esta atividade surgiu porque as crianças diziam-me, constantemente, que adoravam fazer *puzzles*. Assim sendo, aproveitei este facto e, de manhã, no momento do acolhimento, sempre que diziam que queriam fazer um *puzzle*, incentivava para que o fizessem em grupo. Deste modo, estavam a ajudar-se e a adquirir, de forma “inconsciente”, competências de trabalho em grupo. Sempre que era possível pedia às crianças para escolherem, em grupo, um *puzzle* e, depois, novamente em grupo, construía-mo (Figura 18).

Figura 18

Construção de puzzles em grupo



5.2.3.6 | Calendário do Advento

Esta atividade, como é de prever, foi executada quatro semanas antes do Natal com o intuito de construir um presépio.

Nesta atividade, as crianças pintaram os números presentes no calendário e fizeram a decoração do mesmo. Numa primeira fase, foi entregue, aleatoriamente, um número para cada criança pintar. Depois, à medida que chamava os números, a criança que tivesse o número correspondente tinha de levantar-se e colar o mesmo no calendário. Nesta fase, as crianças ajudaram-se umas às outras, pois algumas possuíam dificuldade em identificar o número que tinham.

Numa fase final, em grupo, as crianças escolheram como queriam decorar o calendário. Tendo em conta que tinha a forma de uma árvore de Natal, quiseram decorá-lo com bolinhas.

Tal como mencionei anteriormente, este calendário (Figura 19) tinha como intuito a construção de um presépio (cada dia tinha uma figura do presépio). Todos os dias, o chefe do dia tinha de abrir a caixa correspondente ao presente dia e tinha de pintar a figura. Como a minha intervenção pedagógica decorreu durante segundas, terças e quartas-feiras, a educadora cooperante, por norma, não abria os restantes dias da semana. Assim sendo, as crianças tinham sempre mais de uma figura para pintar e, por este motivo, sugeria que pedissem ajuda a um colega (por norma, faziam-no sempre).

Figura 19

Calendário do Advento



5.3 | Momentos de Aprendizagem

Ao longo da PP I, foram criados diversos momentos de aprendizagem, com intencionalidade educativa e previamente planejados, com o grupo de crianças da Sala dos Moranguinhos. Desta forma, as minhas intervenções pedagógicas tiveram como base as características individuais de cada criança, os seus interesses, as suas potencialidades e também as suas necessidades, visando o desenvolvimento global do grupo. Além disso, toda a minha ação pedagógica foi idealizada tendo em consideração as OCEPE, o Projeto Educativo do Infantário Semi-Internato de Santa Clara, as indicações concedidas pela educadora cooperante e a questão de I-A previamente estabelecida numa fase inicial desta práxis.

Seguidamente, serão apresentados três momentos de aprendizagem concretizados com as crianças da Sala dos Moranguinhos, com o objetivo de ilustrar algumas das estratégias desenvolvidas nas diversas áreas de conteúdo. Estes momentos possibilitam revelar o trabalho que foi desenvolvido com este grupo de crianças.

5.3.1 | Caixa dos Mimos

Na primeira semana de prática pedagógica, através da observação participante, apercebi-me que existia ausência de afeto na relação criança-criança e adulto-criança. Desta forma, desde cedo, um dos meus principais objetivos era tornar estas relações mais afetuosas e, conseqüentemente, mais saudáveis.

As relações saudáveis criadas ao longo da infância são muito importantes para o desenvolvimento emocional, pois criam bases para a aprendizagem nas várias áreas (a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da autoestima) (Spodek, 2002).

A “Caixa dos Mimos” veio trazer, diariamente, às crianças da Sala dos Moranguinhos, um momento de afeto e carinho garantido. Esta caixa além de ter surgido, no meu atender, por necessidade do grupo, surgiu também devido à temática das emoções. Esta temática foi solicitada pela educadora cooperante para ser trabalhada na terceira semana de prática pedagógica, ou seja, na segunda semana de intervenção. Assim sendo, apesar da ideia de a “Caixa dos Mimos” ter sido idealizada nos primeiros dias da PP I, achei que era oportuno trazê-la na semana em que iríamos trabalhar as emoções.

Primeiramente, ponderei o que é que poderia colocar dentro da caixa de forma a criar momentos de afeto entre as crianças. Comecei por pesquisar algumas imagens que ilustrassem isso mesmo. Após uma pesquisa, escolhi quatro imagens para colocar dentro da caixa. Saliento que a escolha das imagens teve como fator decisivo aquilo que eu não observava entre as crianças, isto é, determinados momentos de carinho (por exemplo: um abraço, um elogio, um beijinho, etc.).

Em seguida, pensei qual seria o momento em que iria apresentar a “Caixa dos Miminhos” (Figura 20) às crianças. Depois de alguma ponderação, pensei que seria interessante incluir esta caixa na rotina diária do grupo. Segundo Freitas et al. (2022), as emoções e os afetos devem “fazer parte da rotina diária” (p. 20) Contudo, numa primeira fase, queria ter o *feedback* das crianças com o intuito de perceber se fazia sentido para elas, de forma individual e para o grupo, em geral.

Figura 20

“Caixa dos Miminhos”



Assim sendo, no dia 16 de novembro de 2020, segunda-feira, após termos cantado as canções habituais (“Bons Dias” e “Jesus”¹²), marcado o dia da semana no “Calendário”, assinalado a meteorologia no “Relógio do Tempo” e registado as presenças no “Quadro das Presenças”, pedi às crianças para regressarem até à área do tapete e para sentarem-se em roda. Em seguida, disse-lhes que tinha uma surpresa, a “Caixa dos Miminhos”.

¹² A instituição educativa rege-se pelos valores cristãos e, como tal, todas as manhãs, as crianças cantavam pelo menos uma canção de carácter religioso.

“Ficaram todas muito curiosas e perguntaram o que é que tinha dentro.”

(Diário de Bordo PP I, 16 de novembro de 2020, p. 3)

Comecei por questionar às crianças o que é que poderia estar dentro da caixa e, depois de um breve diálogo, mostrei-lhes as quatro imagens presentes na mesma. Durante o diálogo várias crianças manifestaram-se dizendo que queriam ser as primeiras. Como havia sempre um chefe do dia, em conjunto, decidimos que seria essa criança a dar início à atividade. Assim, caso esta atividade voltasse a acontecer, era o que eu pretendia, todas as crianças iam poder passar pela experiência de retirar uma imagem da caixa.

Deste modo, pedi ao chefe do dia para fechar os olhos, colocar a mão dentro da caixa e, aleatoriamente, retirar uma das imagens (Figura 21). A imagem retirada foi a que ilustrava uma criança a dizer algo a outra. Ao olhar para o grupo, percebi que ficaram intrigados e disse-lhes que tinham de dizer, por exemplo, algo que gostassem de fazer com o colega, uma qualidade, um elogio, etc. O principal objetivo era que as crianças verbalizassem algo de positivo ao colega que se encontrava ao seu lado. Além disso, inconscientemente, estavam a identificar qualidades/algo de bom no colega. Não nos esqueçamos que todos temos defeitos e qualidades e, por esse motivo, é importante, desde tenra idade, as crianças perceberem que na outra pessoa existe sempre algo positivo.

Figura 21

Criança a retirar uma imagem da “Caixa dos Miminhos”



Depois das crianças estarem familiarizadas com aquilo que a imagem representava, durante a atividade foi possível ouvir as seguintes frases:

“Gosto muito de brincar contigo!”

“Gosto muito de ti!”

“És lindo!”

(Diário de Bordo PP I, 16 de novembro de 2020, p. 3)

A meu ver, o carinho também pode ser traduzido em palavras e, por essa razão, achei pertinente colocar a imagem que ilustrava essa ação. Além disso, neste grupo era raríssimo existir esta troca de palavras entre as crianças.

A “Caixa dos Miminhos” acabou por ser uma estratégia para colmatar a questão de I-A, uma vez que as crianças estavam em grupo e, deste modo, tinham de respeitar os colegas, ouvir o que lhes era dito e aguardar pela sua vez.

Tendo em conta que o tema a ser trabalhado durante a semana era as emoções, fazia sentido continuar a fazer este momento. No entanto, na semana seguinte, intencionalmente, na quarta-feira, após as tarefas habituais, não fiz referência à “Caixa dos Miminhos” de forma a perceber se as crianças sentiriam falta deste momento.

Depois de estarem concluídas essas tarefas, pedi que se sentassem no chão (em roda) e a V. perguntou: “Vou tirar uma imagem da “Caixa do Miminhos”?”. Perguntei ao grupo: “Gostam de fazer o que está representado na “Caixa do Miminhos”?”, ao que responderam, sem hesitação, que sim.

(Diário de Bordo PP I, 25 de novembro de 2020, p. 8)

Depois a J.M. e a A. perguntaram: “E os miminhos? Não vamos fazer hoje? Posso ir buscar a caixa?”.

(Diário de Bordo PP I, 27 de novembro de 2020, p. 13)

Atendendo que o grupo valorizava este momento e após dialogar com a educadora cooperante, verifiquei que, realmente, fazia todo o sentido a “Caixa dos Miminhos” estar

presente na rotina diária do grupo. Além do mais, o facto de muitas vezes as crianças pedirem para fazerem novamente a atividade, veio confirmar que esta caixa tinha de fazer parte do dia a dia das crianças da Sala dos Moranguinhos.

Assim sendo, a V. retirou a imagem e hoje tinham de dar um abraço. Quando acabaram de o fazer, perguntaram: “Podemos fazer mais uma vez?” e eu disse: “Claro que sim! Mas agora vamos dar um abraço ao amiguinho que está à nossa direita”. Depois de terminarem, disseram: “Mais uma vez, por favor!”.

(Diário de Bordo PP I, 25 de novembro de 2020, p. 8)

A “Caixa dos Miminhos” permitiu que houvesse diversos momentos de carinho e de afeto (Figura 22), mas também permitiu trabalhar outros aspetos como foi o caso da lateralidade. Na primeira semana apercebi-me que algumas crianças tinham alguma dificuldade em identificar qual era o seu lado direito e o seu lado esquerdo. Desta forma, sempre que era possível inserir estes termos (esquerda e direita), usava-os em substituição “ao teu lado”.

Figura 22

Momentos de carinho/afeto entre as crianças da Sala dos Moranguinhos



É curioso que após a interrupção na época de Natal, quando voltámos a estar todos juntos, as crianças lembraram-se logo da “Caixa dos Miminhos”.

Assim que chegámos, pedi para se sentarem no tapete e começámos a falar sobre o Natal. Depois, perguntei-lhes que tarefa do dia queriam fazer em primeiro lugar. Assim que perguntei, todas as crianças responderam: “Caixa dos miminhos! Temos saudades!”.

(Diário de Bordo PP I, 13 de janeiro de 2021, p. 2)

Tal como tenho feito nos outros dias, perguntei que tarefas diárias queriam fazer em primeiro lugar e a F. respondeu: “Já sabes que queremos fazer sempre primeiro a caixa dos miminhos, gostamos muito”.

(Diário de Bordo PP I, 15 de janeiro de 2021, p. 16)

Saliento que sempre que era possível participava neste momento, de forma a também estabelecer uma ligação afetiva com as crianças. Para além disso, sempre que as crianças chegavam, pedia-lhes um abraço. Era algo simples e que, de certa forma, permitia que houvesse um gesto de carinho de ambas as partes.

O facto de a “Caixa dos Miminhos” ter várias imagens ilustrativas de afeto possibilitou que fossem fomentadas relações afetivas estáveis entre as crianças do grupo da Sala dos Moranguinhos. Desta forma, proporcionar relações afetivas estáveis, faz com que a criança se sinta acolhida e respeitada, promovendo um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo (Silva et al., 2016).

Tal como nós, adultos, todas as crianças também “precisam de contacto físico e de que os seus afetos sejam compreendidos” (Freitas et al., 2022, p. 21). Apesar de esta prática pedagógica ter vindo acompanhada de máscaras, e de diversos cuidados, foi possível garantir a presença de afetos.

5.3.2 | Emocionómetro

Este momento de aprendizagem, à semelhança do anterior (“Caixa dos Miminhos”), foi realizado na terceira semana de prática pedagógica, uma vez que a temática a ser abordada era as emoções. Relembro que este tema me foi proposto pela educadora cooperante.

Desta forma, começámos por recordar a história *Saudades do Teu Abraço* que a psicóloga da instituição tinha mostrado, em formato de vídeo, na passada terça-feira, no salão polivalente.

A J.M. disse que se lembrava e que o vídeo contava a história “de uma tartaruga e de um ouriço que queriam abraçar-se, mas não podiam”. A esta frase, a A. acrescentou “não podiam abraçar-se, mas mandavam beijinhos pelo ar”.

(Diário de Bordo PP I, 16 de janeiro de 2021, p. 3)

O recordar deste momento, permitiu-me perceber que, de certa forma, as crianças já estavam familiarizadas com algumas emoções, pois verbalizaram as palavras “medo” e “tristeza”. Estas palavras surgiram porque a tartaruga e o ouriço não se podiam abraçar, contudo, no desenrolar da história, arranjaram outras estratégias, nomeadamente, mandar beijinhos pelo ar.

Acredito que este diálogo sobre a história *Saudades do Teu Abraço* veio confirmar o facto de o afeto, o carinho e o amor poderem ser demonstrados através de diversos gestos. Além disso, também possibilitou a troca de ideias e de opiniões entre o grupo, o que, mais uma vez, levou as crianças a respeitarem o próximo.

Com a finalidade de abordar o termo “emoções”, partiu-se da obra literária para a infância *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas (Figura 23). A leitura desta obra permitiu um clima propício ao diálogo e também possibilitou um contexto favorável ao desenvolvimento das atividades previamente planificadas.

Figura 23

Livro O Monstro das Cores, de Anna Llenas



Mata (2008) afirma que é consensual e indiscutível que a leitura de histórias, como atividade diária, possibilita a troca e partilha de vivências, ideias e concepções. Morais (1997) argumenta que o ouvir histórias é o primeiro passo para leitura, ou seja, a criança ao ouvir o adulto a ler, certamente, terá vontade de, um dia, ler por si própria.

Antes de contar a história, pedi à criança que era a chefe do dia para sentar-se ao meu lado, pois ia ter uma tarefa muito importante. Comecei por dar-lhe cinco copos, sendo que cada um correspondia a uma emoção (vermelho – raiva; verde – calma; amarelo – alegria; azul – tristeza; preto – medo). Cada copo estava decorado com um monstrinho alusivo às emoções e às cores descritas na obra e, além disso, cada um deles tinha algumas tirinhas de papel eva da cor correspondente (Figura 24).

Figura 24

Copos com os monstros das cores



Tendo em conta que num momento da história a autora refere “Tens de as separar [as emoções] e colocar cada uma no seu frasco. Se quiseres, ajudo-te a organizá-las”, achei que faria sentido recriar este momento. Assim, o meu objetivo era que, enquanto eu contava a história, a chefe do dia organizasse as emoções, colocando as tirinhas de papel eva no copo correspondente.

Antes de iniciar o momento de leitura, referi que, posteriormente, todas as crianças poderiam organizar as emoções de forma a também estarem em contacto com os materiais. Apesar de ser a chefe do dia a participar naquele preciso momento, todo o grupo teve a possibilidade de experienciar.

Quando estava a contar a história e a chefe do dia a organizar as emoções (Figura 25), vi que, espontaneamente, algumas crianças quiseram ajudá-la. Nesse momento, soube que, aos poucos, a minha questão de I-A estava a ser colmatada e que as estratégias implementadas estavam a resultar.

Figura 25

Momento de leitura do livro O Monstro das Cores



Terminada a leitura da obra pedi para que, em grupo, recontassem a história por suas palavras. Atrás de mim, tinha um saco com todos os monstros feito em papel eva e, para surpreender as crianças, à medida que iam fazendo o reconto, mostrava-lhes os monstros (Figura 26). Como era de esperar, as crianças ficaram surpresas, pois não estavam à espera que estes monstros aparecessem. Novamente, durante o momento, todo o grupo teve a possibilidade de manusear estes materiais.

Figura 26

Momento do reconto do livro *O Monstro das Cores* com os monstros feitos em papel eva



A leitura de histórias por parte do educador e o reconto por parte das crianças são “um meio de abordar o texto narrativo que, (...) suscita o desejo de aprender a ler” (Silva et al., 2016, p. 66). É na educação de infância que esse interesse e gosto, pelo livro e pela escrita, é iniciado.

O facto de as crianças terem realizado o reconto da obra literária, permitiu-me saber se realmente tinham entendido a mesma e se havia a necessidade de esclarecer algum aspeto que não tivesse ficado tão claro. Verificou-se, então, que o vocabulário e o enredo simples para aquela faixa etária foram determinantes para que as crianças tivessem interiorizado e percebido as mensagens expressas na obra.

Terminado o reconto, estabeleceu-se um diálogo sobre as emoções onde as crianças deram alguns exemplos de quando se sentiam felizes, tristes, com medo, etc.

O H. participou muito neste diálogo dando exemplos do género: “Fico contente quando os meus amigos brincam comigo”.

(Diário de Bordo PP I, 16 de janeiro de 2021, p. 3)

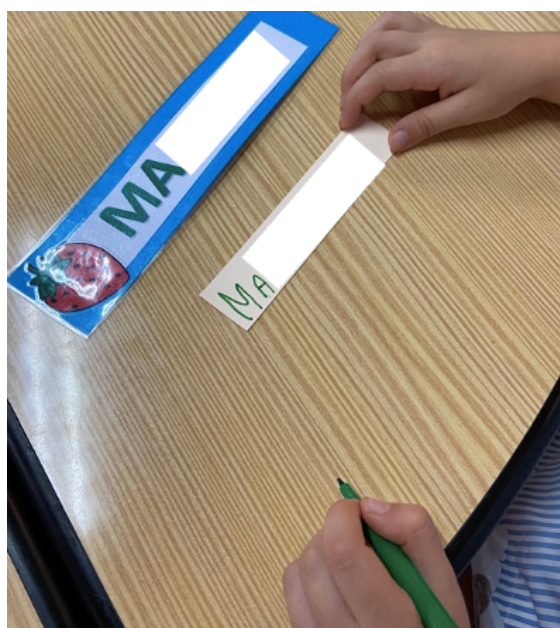
De todas as emoções exploradas, depreendi que a raiva era aquela que, de certa forma, suscitava alguma incerteza, pois era confundida, por vezes, com a tristeza. Contudo, após uma breve troca de ideias, chegámos à conclusão de que, às vezes, podemos sentir ambas as emoções.

Entretanto, disse ao grupo que os monstrinhos iam ficar na nossa sala. Como era expectável, as crianças olharam para mim com um ar intrigado. Aproveitei o momento e questionei se sabiam o que era um emocionómetro. Apesar de terem dito, unanimemente, que não faziam ideia do que se tratava, algumas crianças referiram que a palavra “emocionómetro” era parecida à palavra “termómetro”. Assim sendo, considerando o conhecimento prévio das crianças, disse-lhes que o emocionómetro, de certa forma, funcionava como um termómetro, uma vez que permitia “medir”, não no sentido literal da palavra, as emoções. Contudo, posteriormente, disse-lhes que o nosso emocionómetro funcionaria como um quadro das emoções e referi que teriam a possibilidade de identificar qual era a emoção que estavam a sentir.

Assim sendo, antes de construirmos o emocionómetro da Sala dos Moranguinhos, pedi para as crianças se dirigirem até às mesas. Quando todas já estavam sentadas, disse que ia entregar um pequeno retângulo de cartolina para escreverem o seu nome e acrescentei que quem tivesse dificuldade podia contar com a minha ajuda. Referi que, após escreverem o nome (Figura 27), poderiam decorar a cartolina com um ou vários desenhos. Pedi para o fazerem, pois, assim, tornava-se mais fácil e intuitivo, especialmente, para as crianças mais novas, identificarem a sua cartolina. As crianças tiveram liberdade de escolha em relação aos materiais e às cores utilizadas.

Figura 27

Criança a transcrever o seu nome



Como já foi mencionado, as crianças da Sala dos Moranguinhos tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Atendendo às idades, algumas crianças ainda não conseguiam escrever o seu nome, mesmo recorrendo à transcrição. Porém, demonstravam interesse em querer escrevê-lo. Sendo assim, questioneei se queriam tentar escrever e responderam-me que sim.

Posteriormente, em conjunto, começámos a montar o emocionómetro numa das paredes da sala. Ao estar finalizado e após as crianças estarem sentadas no chão, junto ao emocionómetro, referi que, à vez, cada criança poderia colocar a sua cartolina com o seu nome, no monstrinho que representasse a emoção que estava a sentir naquele momento. Antes de afixarem o seu nome no emocionómetro, apresentavam a sua cartolina, mostrando o seu desenho e justificando a sua escolha. Em seguida, explicavam, caso quisessem, o motivo de terem colocado o seu nome em determinado monstrinho. É fundamental que as crianças consigam expressar as suas emoções e sentimentos, da mesma forma que é essencial que também reconheçam as emoções e sentimentos expressados pelos outros (Silva et al., 2006).

Em diálogo com o grupo, concordámos que o monstrinho vermelho, o da raiva, também podia ser associado ao facto de estarmos chateados/zangados. Além disso, também acordámos que não era necessário justificarem a sua escolha. Aliás, muitas vezes, nós, adultos, sentimo-nos tristes e não queremos partilhar isso com outras pessoas. É legítimo que as crianças sintam o mesmo. Contudo, disse-lhes que caso quisessem desabafar ou contar apenas a mim, estavam totalmente à vontade. Segundo Silva et al. (2006), o educador tem o dever de “apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros” (p. 25).

A maioria das crianças colocou o seu nome no monstro amarelo (que corresponde à alegria), contudo, a C. colocou-o no monstro chateado/zangado, a J.M. no triste e a M. e o H. no calmo. Perguntei se alguém queria justificar a sua escolha e a C. disse: “Estou chateada porque a minha mamã obrigou-me a comer de manhã”. Apesar de ter dito que podia sentir-se assim, referi que “O pequeno-almoço é muito importante, pois é a primeira refeição do dia. A mamã apenas quer que a C. seja uma menina muito forte e para isso tem de comer”.

(Diário de Bordo PP I, 16 de janeiro de 2021, pp. 3-4)

Todas as crianças, à exceção de uma, quiseram e justificaram a sua escolha. Apesar de termos acordado que não era obrigatório justificar, como a criança tinha colocado o seu nome no monstrinho da tristeza, achei, por bem, dirigir-me até ela e perguntar-lhe se queria partilhar comigo. Ainda que tenha dito que preferia não revelar o motivo, disse-lhe que podia contar comigo e que, caso quisesse desabafar mais tarde, eu estaria disponível para tal. A meu ver, é importante transmitirmos segurança, apoio e confiança às crianças e, acima de tudo, respeitar as suas decisões.

Depois de todas as crianças terem colocado o seu nome no emocionómetro (Figura 28) e, mais uma vez, em diálogo com o grupo, percebemos que durante o dia podem ser sentidas várias emoções. Por esta razão, sempre que houvesse uma alteração emocional, podiam colocar o seu nome no monstrinho que retratava o que estavam a sentir naquele momento.

Figura 28

Emocionómetro



Apesar do emocionómetro ter sido realizado na sequência da temática das emoções, acompanhou todo o período da minha prática pedagógica na Sala dos Moranguinhos. Este momento de aprendizagem possibilitou abordar as emoções de uma forma mais específica e permitiu que as crianças também percebessem as emoções sentidas pelos colegas.

Ainda sobre a temática das emoções, no dia seguinte à construção do emocionómetro, as crianças tiveram a possibilidade de jogar ao “*Que monstrinho sou eu?*”. De forma genérica, à vez, uma criança lançava o dado (Figura 29) e, consoante o monstrinho que estava na face, tinha de representar essa emoção, através de expressões

faciais e corporais, aos colegas. Contudo, se na face do dado estivesse presente um ponto de interrogação, ficava à escolha da criança a emoção que queria representar. O objetivo era que as restantes crianças acertassem na emoção representada pelo colega.

Figura 29

Dado do jogo “Que monstrinho sou eu?”



Desta forma, o jogo é visto como sendo o “processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e necessidade de explorar o seu envolvimento físico e mental sem constrangimento” (Neto, 1997, p. 21). O facto de o jogo estar presente durante a infância da criança, permite “transparecer a sua inteligência, a sua vontade, o seu carácter, a sua personalidade, as suas emoções (...)” (Dias, 2005, p. 121).

Depois de terem sido explicadas as regras (Figura 30), iniciamos o jogo. Numa primeira fase, todas as crianças estavam a falar ao mesmo tempo, não respeitando os colegas. Confesso que senti dificuldade em gerir toda a situação, porque era difícil fazer com que as crianças aguardassem pela sua vez e respeitassem a vez do colega. Contudo, após interromper o jogo algumas vezes e de esclarecer as regras, as crianças começaram a esperar pela sua vez e a respeitar os outros. Assim sendo, todas as crianças tiveram a possibilidade de lançar o dado e de representar a emoção simbolizada pelo monstrinho presente na face. Os jogos com regras permitem a compreensão e, conseqüentemente, a aceitação de várias regras previamente estipuladas (Silva et al., 2016).

Figura 30

Momento de explicação das regras do jogo “Que monstrinho sou eu?”



Toda a temática das emoções possibilitou a realização de diversos momentos. À semelhança da “Caixa dos Miminhos”, o emocionómetro também passou a fazer parte da rotina diária do grupo de crianças da Sala dos Moranguinhos. Aliás, muitas vezes, ao observar o emocionómetro, em conjunto com as crianças, surgiram diálogos que permitiram que falássemos de diversos assuntos (amizade, o pedir desculpa, etc.).

Apesar do tema ter sido proposto pela educadora cooperante, ao planificar as atividades pedagógicas, tinha sempre presente as potencialidades e os interesses de cada criança e, conseqüentemente, do grupo. É importante não esquecer que todos estes momentos são para elas, para as crianças, e, por esse motivo, é fulcral termos em conta esses aspetos.

5.3.3 | Como se forma a chuva?

O presente momento de aprendizagem aconteceu na última semana de prática pedagógica, mais precisamente no dia 18 de janeiro de 2021¹³. Esta atividade surgiu no âmbito da temática do inverno e também do interesse de algumas crianças da Sala dos Moranguinhos, uma vez que já tinham demonstrado curiosidade acerca do assunto. Em diálogo com a educadora cooperante, propus trabalhar este tema, pois possibilitava realizar múltiplas atividades e permitia responder aos interesses do grupo. Além disso, tinha-me sido solicitado, pela educadora cooperante, para desenvolver atividades que permitissem a exposição de produções realizadas pelas crianças.

No dia 13 de janeiro, quando regresssei ao infantário após a época natalícia, escolhi a obra literária *O Sapo no Inverno*, de Max Velthuij, para iniciar a temática do inverno. Procurando contar a história de uma maneira atrativa, recorri a uma apresentação PowerPoint com diversas animações e efeitos sonoros. O facto de a apresentação ter sido exibida no ecrã do computador, inicialmente, não permitiu que todas as crianças visualizassem a história. Porém, depois de alguns ajustes, o problema foi solucionado com a ajuda e compreensão de todo o grupo. Durante este momento, as crianças mostraram-se muito atentas e curiosas com o desenlace da história.

Após um diálogo sobre a obra literária, onde o inverno e a indumentária utilizada pelo sapo tiveram destaque, mostrei ao grupo diversas peças de roupa e acessórios que podiam ser utilizados nas quatro estações do ano. À medida que ia mostrando as peças e os acessórios (Figura 31), as crianças diziam, instantaneamente, em que estação do ano é que, por norma, eram utilizadas. Além disso, este momento também permitiu o relato de algumas situações.

Por exemplo, quando mostrei as luvas e o gorro, a F. disse: “Este fim de semana fui à neve e levei um gorro e umas luvas. A minha mana, que é pequenina, queria tirar as luvas para tocar na neve, mas a mamã não deixou”.

(Diário de Bordo PP I, 13 de janeiro de 2021, p. 3)

¹³ Apesar de ter planificado esta atividade para o dia 13 de janeiro, o aumento de número de casos de covid-19, na época natalícia, fez com que nos dias 4, 5, 6, 11 e 12 do respetivo mês, não houvesse intervenção pedagógica. Esta situação levou à reposição de cinco dias de prática pedagógica e, conseqüentemente, provocou uma alteração na sequência das atividades programadas.

Figura 31

Momento da atividade das peças de roupa e dos acessórios



Como tínhamos acabado de observar algum vestuário apropriado ao inverno, achei pertinente pedir às crianças para desenharem-se a si mesmas com peças de roupa e acessórios adequados a esta estação do ano. A pedido da educadora cooperante, às crianças mais novas foi entregue uma folha com o contorno do corpo e não apenas uma folha branca. Enquanto as crianças desenhavam e pintavam (Figura 32), verifiquei que, de modo geral, cumpriram o que era pretendido e algumas crianças, por iniciativa própria, quiseram escrever a palavra “inverno”. Finalizada a atividade, procedi à exposição das obras com a ajuda das crianças (Figura 33).

Figura 32

Atividade relacionada com a temática do inverno



Figura 33

Exposição dos trabalhos relacionados com a temática do inverno



Na quinta-feira, dia 14 de janeiro, como algumas crianças tinham faltado no dia anterior, pedi para as restantes relatarem o que é que tínhamos feito com o intuito de ficarem a par da temática abordada e das atividades realizadas. Durante este momento, num dos diálogos, as crianças interrogaram-se como é que a chuva se formava. Tinha, então, a oportunidade perfeita para abordar o ciclo da água.

Desta forma, comecei por perguntar se alguém sabia como é que a chuva se formava. Quando terminei de colocar a questão, uma das crianças colocou o dedo no ar e disse que sabia. Assim sendo, pedi para partilhar com todos o seu conhecimento sobre o assunto.

Novamente, o H. quis intervir e disse, por suas palavras, o que sabia acerca do ciclo. Refiro que o fez corretamente e, no fim, acrescentou que tinha visto na televisão.

(Diário de Bordo PP I, 14 de janeiro de 2021, p. 10)

O educador deve ter a capacidade de ouvir cada criança, valorizando a sua contribuição, comunicar com cada uma e também com o grupo, de maneira a permitir que cada uma tenha o seu espaço para falar. Desta forma, estimula o diálogo, facilitando a expressão das crianças e, por conseguinte, a sua vontade de comunicar (Silva et al., 2016).

Depois da explicação dada pela criança, visualizámos um vídeo (*Paxi – O ciclo da água*) (Figura 34) que elucidava, de forma apelativa, o ciclo da água. Com o intuito de perceber se o vídeo tinha sido esclarecedor, pedi para as crianças fazerem um breve resumo do mesmo. Ao fazerem-no, estavam a explicar, por palavras suas, como é que a chuva se formava, isto é, o ciclo da água.

Após a visualização, pedi para resumirem o vídeo, ou seja, o ciclo da água. Fiquei muito satisfeita, pois quase todo o grupo participou e verifiquei que tinham retido a informação.

(Diário de Bordo PP I, 14 de janeiro de 2021, p. 10)

Figura 34

Visualização do vídeo Paxi – O ciclo da água



Para que fosse possível observarem com mais detalhe e também de forma mais simples e explícita, mostrei-lhes uma imagem do ciclo da água que contemplava quatro fases. Nesta imagem estavam presentes os termos “condensação” e “vaporação” que, rapidamente, foram entendidos após uma breve explicação. Num primeiro pensamento, questionei se seria adequado abordar estes termos. Contudo, mesmo que as crianças não fixassem estes nomes, poderiam obter conhecimento acerca dos mesmos e, mais tarde, quando voltassem a ouvi-los já não seria algo completamente novo. Por este motivo, mesmo que estes termos possam parecer inicialmente complexos, faz todo o sentido partilhá-los com as crianças.

Com o propósito de despertar a atenção das crianças, disse-lhes que íamos realizar algumas experiências de modo a percebermos, ainda melhor, como é que funcionava o ciclo da água. Como era expectável, as crianças ficaram eufóricas com a notícia.

Inicialmente, tinha ponderado em executar as experiências em grande grupo, contudo, no momento, percebi que era melhor formar dois grupos. Sendo assim, foram formados dois grupos e, à vez, tinham possibilidade de realizar as três experiências denominadas “*Chuva num frasco*”, “*Condensação*” e “*Fazer orvalho*”.

A experiência designada “*Fazer orvalho*” demorava cerca de vinte minutos até serem visíveis os resultados. Assim sendo, esta foi a primeira a ser realizada por ambos os grupos e, no final de todas as experiências, à semelhança daquilo que foi feito nas restantes, em grande grupo, observámos e discutimos os resultados. Relembro que em todos momentos, foi sempre criada uma analogia com o ciclo da água.

Aquando da realização das experiências (Figura 35), sempre que era possível, as crianças participavam em todos os procedimentos. Durante este momento, foi gratificante perceber que associaram o que tinham visualizado no vídeo e na imagem apresentada. Ou seja, as experiências além de proporcionarem a parte prática, que é imprescindível, permitiram que os conhecimentos anteriormente explorados fossem novamente lembrados.

Figura 35

Realização de experiências (“Chuva num frasco”, “Condensação” e “Fazer orvalho”)



Quando concluímos as experiências, as crianças dirigiram-se até mim dizendo que tinham gostado muito deste momento. Aliás, o sorriso demonstrado quase que nem precisava de vir acompanhado de palavras. Realmente, é mesmo incrível e recompensador ver estas reações de felicidade. O *feedback* dado pelas crianças mostrou-me que eu estava, realmente, no caminho certo.

“Gostei muito, Catarina! Foi uau!” [em relação às experiências realizadas].

(Diário de Bordo PP I, 14 de janeiro de 2021, p. 10)

Efetivamente que, após todas as atividades concretizadas em volta do ciclo da água, era necessário registar, de forma sucinta, o mesmo. Infelizmente, esta atividade só foi possível ser concretizada na semana seguinte, mais precisamente, no dia 18 de janeiro.

O meu objetivo era que todas as crianças participassem no registo do ciclo da água, porém, a educadora cooperante referiu que seria melhor fazer apenas com as crianças mais velhas, ou seja, aquelas que transitariam para o 1.º CEB no próximo ano letivo (2021-2022). Por este motivo, planifiquei uma atividade diferente para as crianças mais novas que consistia em decorar um guarda-chuva. Mais uma vez, a pedido da educadora cooperante, foi entregue, às crianças mais novas, uma folha já com o guarda-chuva impresso. Saliento que aquilo que eu tencionava era que as crianças desenhassem o seu próprio guarda-chuva.

Desta forma, enquanto as crianças mais novas faziam esta atividade, as restantes faziam o registo do ciclo da água. Contudo, ao verem a atividade dos guarda-chuvas, pediram-me para também fazê-la. Apesar de ter referido que teriam a possibilidade de fazer a atividade noutro momento, acordámos, em conjunto, que o registo do ciclo da água seria feito na próxima semana. A construção da autonomia implica que haja “uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões” (Silva et al., 2016, p. 36).

As artes visuais permitem o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, faz com que as crianças estejam mais envolvidas, tenham uma maior liberdade no que diz respeito à expressão emocional e, ainda, permitem a manipulação de distintos materiais (Sousa, 2003).

Assim sendo, todas as crianças tiveram a possibilidade de decorar o seu guarda-chuva com materiais à sua escolha (Figura 36). É fundamental que as crianças “tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Silva et al., 2016, p. 49). Assim, têm prazer em usar e explorar os diversos materiais disponibilizados.

Figura 36

Atividade de decoração dos guarda-chuvas



Tendo em conta que as crianças mais velhas também participaram nesta atividade, incentivei-as a desenharem o seu próprio guarda-chuva. Infelizmente, nem todas aceitaram o desafio, porém, fiquei agradada com aquelas que ao menos tentaram. Penso que o facto de a educadora cooperante ter permitido, de forma imediata, que utilizassem a folha já com o desenho, condicionou a vontade de desenharem, por si próprias, o guarda-chuva.

Quando as crianças terminaram a atividade, procedi à exposição das obras com a sua ajuda (Figura 37). Relembro que a educadora cooperante tinha solicitado para desenvolver atividades que permitissem a exposição de produções realizadas pelas crianças, como propósito de decorar a zona exterior à sala.

Figura 37

Exposição dos guarda-chuvas decorados pelas crianças



No dia 18 de janeiro, como tinha ficado combinado, realizámos o registo do ciclo da água. O facto de esta atividade ter sido adiada possibilitou que voltássemos a relembrar as fases presentes no ciclo. Com o objetivo de iniciar a atividade, pedi para as crianças dirigirem-se até às mesas. Depois de estarem sentadas, decidiram, em conjunto, qual seria a função de cada uma. Nesta atividade tentei, ao máximo, não intervir nas decisões do grupo. Assim sendo, após estarem tomadas as decisões, passámos ao registo do ciclo da água numa cartolina. Optei por uma cartolina branca, pois assim as crianças poderiam utilizar todas as cores que quisessem.

Assim sendo, cada criança desempenhou a sua função (Figura 38). Além dos desenhos que ilustravam o ciclo da água, o grupo quis escrever algumas palavras. Deste modo, sugeri que transcrevessem, para a cartolina, o seguinte: “O ciclo da água”, “Evaporação”, “Condensação” e “Mar”. Eu escrevi estas palavras numa folha à parte e, em seguida, as crianças transcreveram para a cartolina. A explicação de cada fase foi escrita por mim, uma vez que já era algo com uma extensão maior. Porém, as crianças é que enunciaram o que era para eu escrever e, em conjunto, formulámos frases simples que descreviam o ciclo.

Figura 38

Registo do ciclo da água na cartolina



Ainda que esta atividade tenha sido realizada, na sua maioria, pelas crianças mais velhas, as restantes tiveram a possibilidade de ajudá-las a desenhar e também a pintar. A meu ver, só faria sentido assim. O facto de as crianças trabalharem em grupo faz com que

a sua própria aprendizagem seja potencializada assim como a dos demais colegas (Lopes & Silva, 2009b).

Uma vez concluído o registo do ciclo da água, pedi às crianças para apresentarem o seu trabalho (Figura 39). Assim sendo, mais uma vez, em grupo, decidiram quais seriam os elementos que ia apresentar. Depois de chegarem a um consenso, iniciaram a apresentação. As restantes crianças, as que não apresentaram, encontravam-se na área do tapete. Finalizada a apresentação, a educadora cooperante pediu para o trabalho ser exposto junto à porta da Sala dos Moranguinhos (Figura 40).

Figura 39

Apresentação do ciclo da água



Figura 40

Exposição do ciclo da água



Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a criança deve estar apta para construir a sua aprendizagem de maneira a estar envolvida ativamente na concretização das atividades. Sendo assim, o educador tem a responsabilidade de promover oportunidades que permitam “o desenvolvimento da manipulação, da exploração e da representação” (p. 38).

A temática do inverno trouxe, consigo, diversas atividades que cativaram, de diversas formas, as crianças. Acredito que a sequência de todos os momentos descritos anteriormente, responderam aos interesses do grupo. Além disso, permitiram que fossem desenvolvidas competências de trabalho em grupo. Durante todas as atividades foi visível a evolução das crianças e eu tive o privilégio de contribuir para esse crescimento.

5.4 | Projeto com a Comunidade Educativa

Silva et al. (2016) enfatizam a necessidade de haver uma ligação de proximidade com a comunidade. Assim, os estabelecimentos educativos e as famílias integram dois contextos sociais que evidenciam uma enorme influência na vida das crianças. Neste sentido, a cooperação “dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30).

Contudo, e como já mencionado, a PP I decorreu durante a pandemia da covid-19. Desta forma, o projeto com a comunidade educativa teve de ser ajustado às medidas implementadas na altura. Apesar de termos, eu e as minhas colegas que estavam também a estagiar no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, apresentado várias propostas, estas foram recusadas pelas educadoras cooperantes por diversos motivos.

Após várias tentativas, em diálogo com a minha educadora cooperante, sugeri realizar um vídeo para os encarregados de educação. No vídeo estariam presentes as temáticas trabalhadas com as crianças no decorrer da minha prática pedagógica, as atividades realizadas e também alguns momentos para mais tarde serem recordados. Apesar do vídeo ser para os pais, perguntei à educadora cooperante se era possível mostrá-lo, no último dia, à comunidade educativa. Tendo em conta todas as adversidades, esta seria uma forma de mostrar o trabalho realizado com as crianças da Sala dos Moranguinhos. Todavia, a educadora referiu que não era possível.

Assim sendo, referi que no meu último dia de intervenção pedagógica mostraria o vídeo às crianças, à educadora e à auxiliar da ação socioeducativa. Ao mostrar-lhes o vídeo pretendia relembrar as atividades realizadas e todos os momentos que passámos juntos.

Tal como prometido, no dia 22 de janeiro de 2021, o meu último dia de intervenção pedagógica, mostrei o vídeo. Confesso que apesar de o ter visto imensas vezes em casa, ver com as crianças teve outro impacto. Comecei a aperceber-me que aquele era mesmo o meu último dia daquela viagem inesquecível.

Durante a visualização do vídeo, as crianças fizeram vários comentários à medida que apareciam as diferentes atividades (“Olha eu!”, “Nós fizemos isto!”). Foi incrível ver que as crianças se lembravam de todos os momentos e, além disso, era notório o orgulho que sentiam ao verem todos os seus trabalhos.

No final, as crianças tiveram a possibilidade de expressar a sua opinião em relação ao vídeo (“Gostei muito!”, “Estava lindo!”, “Que lindo!”). Além disso, agradei-lhes por todo o carinho recebido e referi que nunca me ia esquecer delas.

No que diz respeito ao envio do vídeo, a educadora mencionou que este seria remetido através da aplicação da WhatsApp. Disse-me que seria mais fácil, uma vez que nem todos os encarregados de educação utilizavam o e-mail. Visto que o vídeo foi enviado pela educadora e não por mim, pedi para enviar-me, se possível, o *feedback* dado pelos pais. Assim sendo, estas foram algumas das mensagens que os encarregados de educação escreveram em relação ao vídeo enviado:

“Olá 😊 a D. adorou ver o pequeno vídeo e conheceu logo a Catarina 😊 obrigada eu pelos pequenos momentos e atividades realizadas...obrigada um beijinho da D. 🥰” - E.D.

“Agradeça a atenção a estagiária pelo vídeo estava muito bonito” - H.

“Agradeça sff por nós.” - J.M.

“Boa noite. O vídeo está lindo 😍 obrigada” - M.A.

“Boa noite, muito Obrigado por tudo. O B. adorou a Catarina. Que tenha muito sucesso no seu percurso. Um bem-haja ❤️” - B.

“Muito Bom!! parabéns! 😊😊” - M.B.

“Está muito lindo” – C.

“Ficou muito bonito ❤️” - E.

“❤️” - S.

"Muito obrigado pela tua dedicação, paciência e carinho. Só tenho a agradecer por teres feito parte da vida da minha moranguinho, e tenho certeza de que tudo o que aprenderam, vão com certeza levar por toda a vida ❤️ obrigada e muito sucesso pela vida fora, beijinhos e um especial da F. 🍓" - F.

Uma vez que estávamos diante de uma pandemia, não foi possível envolver toda a comunidade educativa neste projeto. Assim, atendendo às circunstâncias, considero que este projeto foi muito positivo, pois possibilitou recordar todos os momentos e, além disso, mais tarde, as crianças e os encarregados de educação podem recordar a minha passagem pela Sala dos Moranguinhos.

5.5 | Refletir para Melhorar: Reflexão da Prática Pedagógica na Sala dos Moranguinhos

A presente reflexão surge como uma necessidade de pensar, refletir e melhorar. Na verdade, é a pensar “criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima” (Freire, 1996, p. 49). Nesta perspectiva, ao distanciarmo-nos da intervenção pedagógica, é possível termos uma visão mais ampla de todo o processo, analisando, interpretando e refletindo todos os momentos vivenciados. É indubitável que o olhar crítico possibilita “que se adquira maior consciência e controlo sobre o que se faz” (Júnior, 2010, p. 581).

O começar de algo, por norma, é marcado pelo nervosismo e pela ansiedade. Assim sendo, o início da prática pedagógica não foi exceção. Os receios eram muitos e as expectativas também. Temia que o meu melhor não fosse, pelo menos, suficiente. Tinha presente de que o meu grande foco era as crianças do grupo da Sala dos Moranguinhos e foi exatamente nisso que me concentrei.

Confesso que, o primeiro contacto com as crianças e com a equipa pedagógica da Sala dos Moranguinhos não foi o que idealizava. Como já referi no decorrer do capítulo, o grupo não mostrava ser muito afetuoso e essa particularidade deixou-me receosa. Contudo, agora, refletindo, sei que foi algo que me deu ainda mais força para fazer a diferença. Tinha noção de que os afetos e as relações, de qualidade, eram algo que tinha de explorar com todo o grupo. Considero que esse foi o meu maior desafio enquanto pessoa, estagiária e futura docente.

Foi nos primeiros contactos com as crianças que me apercebi do peso notável que a teoria tinha. Ao fim e ao cabo, a teoria revelou-se a base de toda a ação pedagógica. Se existiam dúvidas, ficaram todas esclarecidas.

A primeira semana de prática pedagógica permitiu que, através da observação, fosse possível identificar algumas características do grupo e das crianças. Ou seja, possibilitou perceber as suas capacidades, os seus interesses e as suas dificuldades. Acrescento que, na minha perspectiva, o período de observação foi curto, porém, ainda assim, foi essencial para conhecer as crianças.

Nas semanas seguintes, tinha, nas minhas mãos, a oportunidade de satisfazer as curiosidades do grupo e de tornar os momentos pedagógicos realmente significativos. Porém, foi nesse momento que reconheci que a planificação tem de priorizar tanto os

interesses como as características individuais das crianças e do grupo. Aliás, tem de ter em consideração os diversos ritmos, as dificuldades e as qualidades. Assim sendo, a planificação tem de ser flexível e, de acordo com Silva et al. (2016), não se traduz num conjunto de momentos a serem expressamente cumpridos. Tal como refere Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018), é primordial que o educador observe a criança “de forma a compreendê-la e a responder-lhe” (p. 16).

Na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), num dos objetivos pedagógicos, é afirmado que o educador de infância deve de “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (artigo 10.º, p. 671). Do meu ponto de vista, além de importante, acho fundamental diferenciar determinadas atividades, adequando-as às potencialidades e dificuldades das crianças. Não obstante, também defendo que as crianças devem de aprender umas com as outras, no sentido de realizarem, em conjunto, a mesma atividade.

Durante a minha prática pedagógica, valorizei, e muito, o brincar, visto ser uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (Silva et al., 2016, p. 11). O ato de brincar, para além de lúdico, permite que a criança se envolva com maior interesse e facilidade nas atividades, pois é através destes momentos que reflete e descobre, constantemente, o que lhe rodeia. Mais uma vez, o educador tem um papel crucial, pois deve de dar à criança a possibilidade de “escolher como, com quê e com quem brincar” (Silva et al., 2016, p. 11).

No decorrer da intervenção pedagógica apercebi-me do quanto é essencial ter em consideração os conhecimentos prévios e as experiências vivenciadas pelas crianças. Estes são, sem dúvida alguma, o melhor ponto de partida para enriquecer e construir a aprendizagem. Aliás, partindo daqui, é possível estimular e aumentar os saberes.

Com o passar dos dias, depreendi que o errar fazia parte do aprender. Aliás, só é possível aprender e crescer, quando há espaço para fazer e para errar. Eu tive esse espaço. Todos os dias aprendia algo novo e tinha a possibilidade de melhorar e crescer enquanto estudante, mas acima de tudo, como pessoa. Acredito que para sermos bons profissionais, primeiramente, temos de ser boas pessoas.

Nesta ordem de ideias, a “autoavaliação da intervenção do/a educador/a e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação” (Silva et al., 2016, p. 18). Tendo em conta todo o caminho percorrido durante esta prática pedagógica, posso afirmar que procurei sempre refletir, com o intuito de, dia após dia, melhorar a minha intervenção.

Este estágio foi uma aprendizagem constante. Olhando para trás e recordando todo o percurso, vejo que consegui evoluir diariamente. À medida que os dias iam passando, sentia-me mais segura e confiante dos meus ideais e, conseqüentemente, da minha intervenção. Procurei, desde cedo, uma prática que fosse ao encontro dos interesses das crianças e que proporcionasse momentos enriquecedores e felizes. Vivi momentos inesquecíveis e levo cada criança, no meu coração, para sempre.

Em suma, saliento que o educador de infância tem um papel de grande responsabilidade e exige uma constante e profunda reflexão. Termina a minha reflexão com um excerto de um poema de Guerra Junqueiro que reflete sobre a educação de infância, nomeadamente, o seu papel extremamente importante e as marcas indeléveis deixadas pelo educador na vida das crianças: “As almas infantis são brandas como a neve,
/ São pérolas de leite em urnas virginais: / Tudo quanto se grava e quanto ali se escreve,
/ Cristaliza em seguida e não se apaga mais.” (Junqueiro, 1974, p. 386).

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

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Alves, 2004b, p. 7)

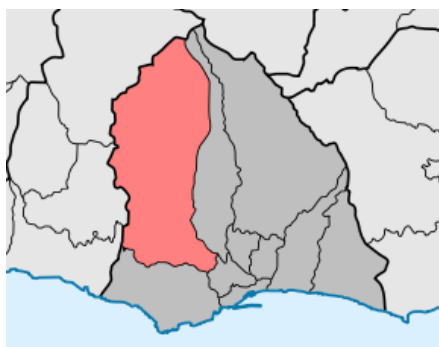
A Unidade Curricular de Prática Pedagógica II (PP II), desenvolvida no 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, decorreu no segundo semestre do ano letivo 2020-2021. Assim sendo, a intervenção pedagógica desenrolou-se ao longo de nove semanas (de segunda a quarta-feira), com uma carga horária de cinco horas, entre 12 de abril e 9 de junho de 2021, no Colégio do Marítimo, com a turma do 1.º A. Deste modo, o presente capítulo tem como objetivo apresentar e refletir criticamente sobre a práxis desenvolvida.

6.1 | Caraterização do Meio Envolverte¹⁴

O Colégio do Marítimo localiza-se na freguesia de Santo António (Figura 41), integrada no concelho do Funchal. Sendo uma das freguesias mais extensas da Região Autónoma da Madeira, Santo António faz fronteira com: São Pedro, São Roque e São Martinho.

Figura 41

Freguesia de Santo António



Nota. Retirado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_%28Funchal%29

Santo António é uma das 5 freguesias suburbanas do concelho do Funchal e apresenta uma área de aproximadamente 22,21 km². Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística, referentes aos Censos do ano de 2011, esta freguesia é habitada por cerca de 28 000 pessoas, sendo a mais populosa do arquipélago.

A população envolvente é heterógena, nomeadamente a nível social, económico e cultural. Os residentes da zona norte da freguesia dedicam-se essencialmente à agricultura, sendo que os da zona centro e sul exercem a sua profissão nas áreas de serviços.

A freguesia de Santo António disponibiliza à população uma diversidade de recursos e instituições. Assim sendo, destacam-se: diversas instituições bancárias, uma estação de correios, um centro de saúde, um edifício da junta de freguesia, uma casa do povo, uma estação de rádio (RDP), um cineteatro, uma casa de saúde psiquiátrica (Casa de Saúde São João de Deus), um centro de formação profissional, uma biblioteca pública e as instalações da RTP Madeira.

¹⁴ Esta caraterização diz respeito ao ano letivo 2020-2021 e foi realizada com base nos dados recolhidos na página *online* da Junta de Freguesia de Santo António e na análise do Projeto Educativo da Instituição (2020-2024).

A instituição educativa situa-se no Complexo Desportivo do Marítimo e está enquadrada numa zona com alguma produção agrícola, nomeadamente banana e produtos hortícolas, onde o sector terciário tem alguma relevância.

6.2 | Caraterização da Instituição¹⁵

O Colégio do Marítimo fica situado no Funchal, na Rua Campo do Marítimo n.º 77, no interior do Complexo Desportivo do Marítimo (Figura 42). Este foi construído a 18 de abril de 2006, sendo um desejo do antigo presidente, Carlos Pereira.

Figura 42

Complexo Desportivo do Marítimo



Nota. Retirado de <https://ecoescolas.abae.pt/escola/colegio-do-maritimo/>

Esta instituição educativa começou, desde logo, a funcionar em regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI), integrando as valências de Creche, Pré-Escolar e 1.º CEB. Além das atividades de componente curricular, os alunos usufruem, igualmente, de atividades de complemento curricular.

A prática educativa do Colégio do Marítimo baseia-se na conceção global do desenvolvimento humano e na complementaridade da formação pessoal e social através do desporto. Neste sentido, são destacadas as seguintes dimensões: humana, académica, cívica e desportiva.

O facto de o colégio recorrer ao desporto e também à atividade física para desenvolver as competências socioemocionais e intelectuais, faz com que apresente um projeto completamente inovador, distinguindo-se das restantes instituições de ensino público.

¹⁵ Esta caraterização diz respeito ao ano letivo 2020-2021 e foi realizada com base na análise do Projeto Educativo da Instituição (2020-2024).

Sendo o Colégio do Marítimo uma instituição educativa e desportiva, tem como objetivos: proporcionar uma oferta desportiva variada e flexível, inovar a nível desportivo e académico, construir um ambiente de valores e estimular a participação de toda a comunidade educativa nas atividades realizadas.

O Projeto Educativo do Colégio do Marítimo, com a designação “Agarra uma vida saudável”, visava potenciar, oferecer e desenvolver o desporto em contexto educativo, contribuindo para a formação do carácter e também para a promoção de valores éticos. A prática de exercício físico tem como propósito melhorar a condição física e as habilidades motoras. Além disso, também melhora a saúde, reduzindo o sedentarismo, e permite a valorização da autoestima e do convívio social.

A instituição educativa dispõe de vários espaços interiores e exteriores amplos, reunindo muitas das condições essenciais para o seu bom funcionamento. No Quadro 3 é possível verificar, pormenorizadamente, os recursos humanos que exercem atividade no Colégio do Marítimo, assim como os recursos físicos disponibilizados pelo mesmo.

Quadro 3

Recursos humanos e físicos do Colégio do Marítimo

Recursos Humanos	
<i>Pessoal Docente</i>	<i>Pessoal Não Docente</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Diretor pedagógico; - Subdiretora pedagógica; - Um coordenador desportivo; - Sete educadoras; - Oito professores curriculares; - Oito professores de enriquecimento curricular; - Um professor de educação especial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma administrativa; - Dezanove auxiliares.
Recursos Físicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Duas salas de creche; - Cinco salas de pré-escolar; - Oito salas de primeiro ciclo; - Uma sala de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação); - Uma sala de expressão musical; - Uma biblioteca; - Uma sala de acolhimento; - Uma sala de professores; - Uma sala de direção; - Uma receção; - Um pavilhão gimnodesportivo; - Um recreio exterior; - Seis casas de banho. 	

6.3 | Caracterização da Sala: O Espaço e o Tempo na Sala do 1.º A

O professor tem o dever de promover um ambiente propício à aprendizagem e, por conseguinte, deve organizar e planejar minuciosamente o espaço, o tempo e os materiais (Cardoso, 2013). Assim, é fundamental que seja realizada diariamente uma reflexão, com o objetivo de se certificar a qualidade do ambiente de aprendizagem (Morgado, 1997).

O espaço físico da sala de aula do 1.º A (Figura 43) caracterizava-se por ser amplo e bem iluminado. A sala encontrava-se bem organizada, permitindo a livre movimentação dos alunos.

Figura 43

Sala de aula da turma do 1.º A



No que diz respeito à organização das mesas, estas eram dispostas de diversas formas no decorrer da minha intervenção pedagógica. Em diálogo com a professora cooperante, esta referiu que alterava com muita frequência a disposição das mesas, pois sentia essa necessidade. Acrescentou que todas as alterações eram feitas em diálogo com os alunos, uma vez que estes também davam a sua opinião.

A sala de aula dispunha de um quadro branco, contudo, a meu ver, era muito pequeno. Esta era a única sala da instituição que tinha um quadro de reduzidas dimensões, pois as restantes possuíam dois ou então tinham um com proporções maiores.

De destacar o espaço disponível para afixar os trabalhos e produções dos alunos. Na sala, existia um placar de grandes dimensões que ocupava, praticamente, uma das paredes laterais. Ademais, a outra parede lateral, apesar de não conter um placar, também era utilizada para a exposição de trabalhos. A professora cooperante valorizava tudo o que os alunos faziam e, desta forma, afixava sempre as produções no placar ou numa das paredes da sala de aula. Ao entrarmos na sala de aula do 1.º A sentíamos que tudo o que era realizado pelos alunos era apreciado.

No que diz respeito aos espaços de arrumação, existia um armário, no fundo da sala, onde se encontravam inúmeros materiais disponíveis a todos os alunos. Os manuais escolares e os cadernos das respetivas componentes curriculares encontravam-se na parte inferior da mesa de cada estudante.

No que concerne aos recursos e aos materiais, a sala de aula dispunha de *wi-fi* e todos os alunos tinham um *tablet*. Um dos pontos menos positivos da sala era o facto de não ter um projetor. Apesar de ser possível requisitar, por norma, era necessário fazê-lo com muita antecedência e nem sempre estava disponível.

Relativamente à organização e gestão do tempo pedagógico, as atividades da componente curricular decorriam no turno da manhã, mais especificamente, das 8h30 às 13h30, de acordo com o horário apresentado na Figura 44. Embora a carga horária semanal fosse obedecida, segundo a matriz curricular-base do 1.º CEB (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho), a organização e gestão do tempo eram totalmente flexíveis e, desta forma, permitiam uma articulação entre as diversas componentes do currículo.

Figura 44*Horário da turma do 1.º A*

	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
8h30 – 10h45			Inglês (9h – 10h)	Apoio (9h – 10h)	Educação Física (9h45 – 10h45)
10h45 – 11h15	<i>Lanche</i>				
11h15 – 12h30					
12h30 – 13h30	Música (12h30 – 13h30)				
13h30 – 14h30	<i>Almoço</i>				
14h30 – 15h30	Expressão Plástica	Estudo	TIC	Estudo	Música
15h30 – 16h	<i>Lanche</i>				
16h – 17h	Inglês	Expressão Plástica	Núcleo Desportivo	TIC	Núcleo Desportivo
17h – 18h	Educação Física	Estudo		Biblioteca	
18h – 18h30	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

Legenda:

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

OTL – Ocupação dos Tempos Livres

6.4 | Os Alunos da turma do 1.º A: Breve Caracterização da Turma

A turma do 1.º A era constituída por 23 alunos, 8 do género feminino e 15 do género masculino (Gráfico 3), com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos (Gráfico 4) à data da realização do estágio.

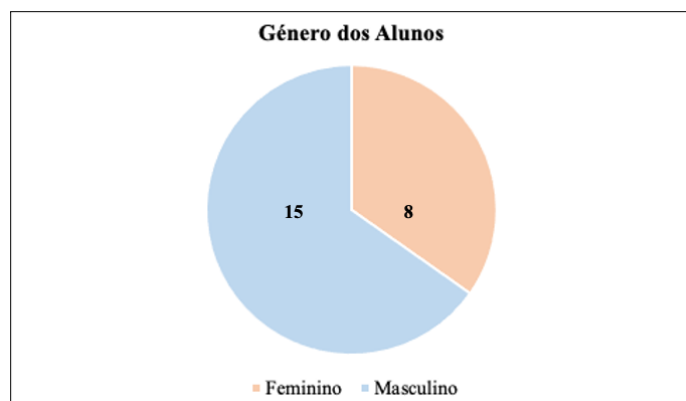
Gráfico 3*Género dos alunos da turma do 1.º A*

Gráfico 4

Idade dos alunos da turma do 1.º A



No decorrer da minha intervenção pedagógica, nomeadamente nas duas primeiras semanas que foram dedicadas à observação participante, consegui perceber muitas das particularidades do grupo de alunos. Assim sendo, e tendo como base a observação participante, foi possível realizar uma breve caracterização da turma do 1.º A.

Em termos globais, o grupo era ativo, interessado, participativo, curioso, dedicado e empenhado. Contudo, no que concerne ao domínio das atitudes e valores, era notória a pouca tolerância que os alunos tinham entre si. Além disso, tinham dificuldade em respeitar a vez do colega, sendo que não aguardavam pela sua vez e não ouviam o que o outro dizia. Estes comportamentos menos positivos impediam, de certa forma, o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. Segundo Morgado (2004), é crucial que seja promovido um clima de relações emocionais e afetivas, tendo como pilar a confiança.

Em contrapartida, no que diz respeito às relações estabelecidas com os adultos, o grupo, de forma geral, era muito afável, afetuoso, respeitador, preocupado e estava sempre disposto a ajudar.

Do ponto de vista pedagógico, os alunos da turma do 1.º A apresentavam várias potencialidades a nível da aprendizagem. Relativamente às componentes do currículo, Português, Matemática e Estudo do Meio, os alunos encontravam-se num bom nível, tendo em conta a sua faixa etária e as Aprendizagens Essenciais.

Considerando as componentes referidas, a Matemática, possivelmente, era aquela que causava menos entusiasmo, nomeadamente, a nível da resolução de problemas. Contudo, os alunos estavam sempre predispostos para ultrapassar as suas dificuldades.

No que diz respeito à componente de Português, o grupo queria saber sempre mais, sendo possível dizer que tinham “sede de conhecimento”. O mesmo se aplicava a Estudo do Meio. Os alunos tinham sempre uma curiosidade para partilhar com os colegas e, por norma, não permitiam escapar nenhuma questão. De acordo com Tavares et al. (2007), as crianças com idades entre os 6 e os 11-12 anos, encontram-se numa fase em que estão com disposição para aprender.

Relativamente à Educação Artística e à Educação Física, os alunos mostravam muito entusiasmo nestas componentes. Através dos momentos vivenciados e dos diálogos estabelecidos com a professora cooperante e com a turma, foi possível perceber que sempre que eram realizadas atividades em que estas componentes estavam presentes, automaticamente, os alunos empenhavam-se e dedicavam-se ainda mais.

Todavia, apesar do grupo possuir interesses em comum, esta era uma turma heterógena, tal como todas as turmas, na medida em que cada aluno tinha as suas dificuldades, necessidades e interesses. Ainda assim, a maioria dos alunos encontrava-se nos mesmos níveis de aprendizagem e possuía ritmos de trabalho similares.

Os alunos da turma do 1.º A revelavam um conjunto de conhecimentos prévios e vivências, fazendo com que houvesse a necessidade de torná-los mais amplos e ricos. Ademais, a imaginação e a criatividade estavam presentes em todos os momentos.

6.5 | Projeto de Investigação-Ação

O projeto de I-A que se apresenta decorreu durante 9 semanas de ação pedagógica com o 1.º ano de escolaridade, mais especificamente com a turma do 1.º A do Colégio do Marítimo. Assim sendo, e tendo em consideração que um “espírito de investigação é a base para um bom ensino” (Day, 2004, p. 156), torna-se essencial considerar as fases que a I-A compreende.

O Quadro 4 retrata o cronograma do projeto e expõe de forma pormenorizada as diferentes fases, ou seja, desde a conceção até à execução. Este está organizado pelos

meses e pelas respetivas semanas. Saliento que este projeto teve início no dia 12 de abril de 2021 e término no dia 9 de junho de 2021.

Quadro 4

Cronograma do projeto de I-A da turma do 1.º A

Cronograma									
Fases	Procedimentos	Duração							
		abril		maio			junho		
		Semanas							
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a
Planificar	Observação e recolha de dados								
	Identificação do problema								
	Revisão preliminar								
	Definição de estratégias contextualizadas								
Agir	Operacionalização das estratégias								
Refletir	Recolha e análise dos dados								

6.5.1 | Enquadramento do Problema

As duas primeiras semanas de intervenção pedagógica foram essenciais, pois permitiram-me conhecer as características da turma e “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Além disso, foram nessas semanas, através da observação participante, que comecei a ter a perceção de que os alunos eram muito pouco tolerantes uns com os outros, faziam queixas provindas de conflitos do tempo de recreio, tinham dificuldade em respeitar a vez do colega, não esperando pela sua vez e não ouvindo o que o outro dizia, entre outras situações.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), um dos objetivos do ensino básico é:

Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante. (p. 7)

Segundo Fernández (1999), como citado em Otero e Miranda (2010), a comunicação é o pilar para a resolução de situações de conflito. Ademais, a atenção e o apoio dado a nível individual, constituem também uma base importante para a gestão de conflitos. Então, torna-se também fundamental o estabelecimento de regras por parte da instituição de ensino, com a finalidade de construir um ambiente harmonioso.

Jares (2002), refere que cada conflito tem características específicas e, por este motivo, torna-se distinto de todos os outros. Desta forma, para gerir/resolver um conflito, existem fases que são importantes termos presentes, nomeadamente: a origem, a sua grandeza e as causas (não esquecendo que são influenciadas pela interpretação individual e pelo ponto de vista de cada parte).

Durante alguns anos, a aquisição dos valores morais era unicamente da responsabilidade dos pais. Contudo, nos dias de hoje, e tendo em conta que as crianças passam grande parte do tempo na escola, o papel que antes era da responsabilidade dos pais, passou também a ser dos educadores e dos professores. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), as interações e as relações que acontecem desta convivência acabam por influenciar e contribuir para a formação moral da criança. É neste ambiente de diálogo e constante reflexão que a criança vai, progressivamente, tomando consciência de valores morais, tais como, o respeito, a igualdade, a justiça, a paz, o amor, a amizade, etc.

Assim sendo, e de maneira a promover relações interpessoais de qualidade, é expectável que a escola, como espaço social, promova um ambiente de interações positivas. Segundo Marques (2017), o bem-estar emocional é fomentado pelas interações com o próximo e também pelas relações estáveis que daí advêm. A escola, como parte integral da vida do aluno, tem um papel essencial na mediação de relações interpessoais, devendo, por este motivo, valorizá-las e promovê-las, todos os dias. Ou seja, para manter um ambiente de respeito, onde haja a consciência de si e das relações com os outros, é fundamental que seja feito um trabalho de qualidade no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996).

Na escola, os alunos têm a possibilidade de aprender a trabalhar em grupo, a partilhar e a ajudar-se mutuamente. É neste contexto de interajuda constante que o aluno e o professor adquirem valores e atitudes imprescindíveis à vida em sociedade (Riding, 1980).

6.5.2 | Questão de Investigação

A questão-problema centra-se na gestão de conflitos e na promoção de relações interpessoais de qualidade. Segundo as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 1.º CEB (1.º ano), o aluno deve ser capaz de “manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos” (Direção-Geral da Educação, 2018a, pp. 8-9). Ou seja, devem “respeitar-se a si mesmo e aos outros”, “ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum”, “ter sensibilidade e ser solidário para com os outros”, etc. (Martins et al., 2017, p. 17).

Neste sentido, depois da problemática ter sido diagnosticada, defini a seguinte questão-problema: *“Como fazer com que as crianças aprendam a gerir situações de conflito promovendo relações interpessoais de qualidade na turma do 1.º A?”*.

6.5.3 | Estratégias de Intervenção

De acordo com Roldão (2009), o docente tem de descobrir as melhores e, conseqüentemente, as mais eficazes estratégias de ensino-aprendizagem. A planificação de ações a serem colocadas em prática provocam uma atitude estratégica, de acordo com o objetivo que o professor tenciona atingir.

Com o intuito de colmatar a problemática presente na turma do 1.º A, em contexto de prática pedagógica, reuni um conjunto de estratégias com o propósito de promover relações interpessoais de qualidade.

Assim sendo, as estratégias aplicadas foram as seguintes:

6.5.3.1 | Atribuição de papéis

A atribuição de papéis foi implementada com o objetivo de, todos os dias, haver um “ajudante do dia”. Tal como a própria designação sugere, o “ajudante do dia” auxiliava nas diversas tarefas do quotidiano da sala de aula.

Esta estratégia surgiu como uma necessidade, pois sempre que era necessária a ajuda de um aluno para a execução de alguma tarefa, todos queriam ser o escolhido. Antes de recorrer à atribuição de papéis, dialoguei com os alunos, de forma a fazer-lhes perceber

que não podiam ser sempre os escolhidos. Porém, como esta estratégia não resultou, propus, aos discentes, termos diariamente um “ajudante do dia”. Inicialmente, confesso que estava reticente, pois achava que esta estratégia não ia ser aceita pelos alunos, contudo, aconteceu exatamente o contrário. Para além de terem adorado a ideia, referiram que era uma estratégia justa, visto que todos iam passar pelo papel de “ajudante do dia”.

Por sugestão dos alunos, o “ajudante do dia” tinha um cartão de identificação. Todavia, não era um cartão qualquer. Em diálogo, chegaram à conclusão de que se o “ajudante do dia” fosse uma menina, o cartão tinha um determinado símbolo e caso fosse um menino, tinha outro. Assim sendo, após uma longa troca de ideias, decidiram os símbolos que queriam que estivessem presentes no cartão de identificação (Figura 45).

Figura 45

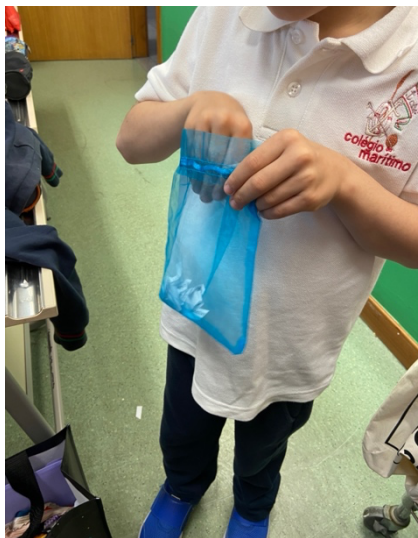
Cartão de identificação do “ajudante do dia”



Em conjunto, decidimos que íamos recorrer ao nosso saquinho dos nomes para determinar diariamente quem seria o “ajudante do dia”. Assim, todos os dias, o ajudante do dia anterior retirava, aleatoriamente, um nome do saquinho (Figura 46). Desta forma, existia sempre o fator surpresa, pois os alunos não faziam ideia do nome que iria sair. Saliento que o nome retirado não voltava para o saco para não haver a possibilidade de sair novamente.

Figura 46

Aluno a retirar um nome de um colega do saquinho



6.5.3.2 | Diálogo sobre a utilização de regras de convivência social

As regras de convivência social são imprescindíveis para uma vida em sociedade. Assim sendo, é fundamental que estas regras estejam presentes, desde cedo, na vida das crianças, ou seja, nos adultos de amanhã.

Apesar de, teoricamente, os alunos saberem as regras e de as enumerarem na perfeição, a parte mais importante não estava presente, a sua utilização. Desta forma, tornou-se essencial incluí-las na rotina diária da sala de aula, lembrado diariamente a sua importância.

Sempre que alguma regra não era cumprida ou não era utilizada, fazia questão de parar a atividade que estávamos a realizar para dialogar com a turma sobre a situação. Inicialmente, as interrupções eram recorrentes porque os alunos não respeitavam os colegas, não ouviam o que o outro dizia, não utilizavam as palavras “obrigada”, “desculpa”, “por favor”, entre outras situações. Porém, aos poucos, este panorama foi sofrendo alterações.

Acredito que o diálogo é, muitas vezes, uma das melhores soluções, pois tal como diz o provérbio “a falar é que a gente se entende”. Apesar de estarmos a lidar com crianças, elas entendem tudo aquilo que dizemos. É essencial envolver os alunos “na definição das regras de sala de aula e na discussão sobre a sua importância” (Webster-Stratton, 2017, p. 62).

Uma vez que algumas das regras estavam afixadas na sala de aula, por vezes, em grupo, escolhíamos uma delas e analisávamos. Durante a análise, era curioso verificar que os alunos muitas das vezes utilizavam exemplos que tinham sido proferidos por mim. É, então, possível verificar que as palavras ditas pelos adultos “são capazes de desenvolver atitudes (...) e incitar comportamentos” (Ballenato, 2009, p. 25).

6.5.3.3 | Metodologia de trabalho a pares

Tendo em conta a questão de I-A era essencial promover a realização de trabalho a pares, no sentido de proporcionar a troca de ideias. Além disso, esta metodologia de trabalho faz com que o par se respeite mutuamente, ouvindo o outro e esperando pela sua vez para falar.

Sempre que era possível, incentivava os alunos a trabalharem a pares (Figura 47). Por norma, eram sempre os alunos a escolher o seu par. Na minha perspetiva, numa fase inicial, era essencial escolherem com quem preferiam trabalhar, pois, certamente, o trabalho seria mais proveitoso.

Figura 47

Trabalho realizado a pares



O trabalho a pares torna-se realmente significativo se as interações resultantes também assim o forem. Quantas mais possibilidades de interação existirem, mais hipóteses surgem para fortalecer competências sociais (Lopes & Silva, 2009b).

Esta metodologia permite o desenvolvimento do aluno, pois existe a partilha do conhecimento de ambas as partes e, além disso, o par trabalha em prol de um objetivo comum.

A realização de trabalho a pares possibilita que o aluno, por vezes, se coloque no lugar do outro. Numa das atividades realizadas a pares, os alunos tinham de dizer se determinado cheiro era agradável ou não. Assim sendo, à vez, cada aluno cheirou diversos alimentos (Figura 48) e, em seguida, teve de dizer se o cheiro era agradável ou não. Para um dos elementos do par era agradável, mas para o outro não era. Esta situação permitiu que respeitassem uma opinião diferente, ou seja, mesmo não concordando, perceberam que pode haver opiniões contrárias e que o importante é respeitá-las.

Figura 48

Alunos a cheirar alguns alimentos



6.5.3.4 | Momento das queixas

O “momento das queixas”, intitulado assim pelos alunos, foi uma estratégia que tinha com objetivo expor e, posteriormente, resolver os conflitos. Os alunos da turma do 1.º A tinham dificuldade em identificar as suas atitudes menos positivas, o que fazia com que tivessem uma reduzida competência de resolução autónoma de conflitos.

Tendo em conta que quase todos os dias, depois do intervalo, os alunos chegavam à sala com queixas provindas de conflitos do tempo de recreio, era essencial criar um momento que permitisse a resolução dos mesmos. Esta necessidade tornou-se ainda mais evidente, porque, inicialmente, os conflitos eram resolvidos assim que os alunos chegavam do intervalo, ocupando, no mínimo, trinta minutos do tempo da aula. Visto que as “queixas” eram recorrentes e que quase sempre eram despendidos vários minutos, chegámos à conclusão, eu e os alunos, que fazia sentido haver um momento para a resolução de conflitos.

Assim sendo, acordámos que nos últimos quinze minutos da aula tínhamos um momento para resolver todos os conflitos existentes no presente dia. A este momento, tal como já mencionei, os alunos intitularam de “momento das queixas”.

Além disso, durante o diálogo, os alunos fizeram questão de referir que os conflitos tinham, obrigatoriamente, de ficar resolvidos e que não podiam sair da sala chateados ou zangados com algum colega.

No “momento das queixas”, cada aluno explicava o seu ponto de vista e, no final, depois de ambos partilharem a sua visão da situação, resolviam o conflito. Por norma, após a resolução, os alunos manifestam um gesto de carinho para com o colega (Figura 49). Este momento permitia que os alunos se colocassem no lugar do outro, percebendo o seu lado. Por vezes, quando era conveniente, os restantes alunos, não envolvidos no conflito, davam a sua opinião sobre o sucedido.

Saliento que este momento, à medida que a prática pedagógica foi progredindo, ocupava cada vez menos tempo, o que me faz acreditar que, progressivamente, os alunos foram desenvolvendo relações interpessoais de qualidade.

Figura 49

Momento afetivo entre dois alunos



6.6 | Momentos de Aprendizagem

As atividades idealizadas e, posteriormente, desenvolvidas com o grupo de alunos do 1.º A, tiveram como base a análise de diversos documentos curriculares, tais como as Aprendizagens Essenciais. Ademais, foi necessário permitir o envolvimento dos alunos nos variados conteúdos curriculares, despertar o seu interesse e criar momentos de aprendizagens significativas. Deste modo, tive sempre em consideração os interesses, as potencialidades e as necessidades dos alunos, assim como as orientações e sugestões da professora cooperante.

Assim sendo, serão descritos três momentos de aprendizagem concretizados com os alunos da turma do 1.º A, com a intenção de ilustrar algumas estratégias desenvolvidas durante a minha intervenção pedagógica. Estes momentos permitem evidenciar o trabalho que foi desenvolvido com este grupo de alunos.

6.6.1 | Que ingredientes são necessários para confeccionar um bolo de chocolate?

O momento de aprendizagem denominado “Que ingredientes são necessários para confeccionar um bolo de chocolate?” foi concretizado na sétima semana de prática pedagógica, mais precisamente, nos dias 25 e 26 de maio de 2021. Este momento tinha como objetivo principal continuar a abordar a temática do dinheiro, iniciada pela professora cooperante.

Inicialmente, e como ponto de partida, recordámos, em conjunto, o jogo (“O que será?”) que tínhamos feito no dia anterior. De forma breve, o jogo consistia em o ajudante do dia retirar do saco, aleatoriamente, cinco nomes que correspondiam a cinco alunos. Estes alunos estariam vendados e precisariam da ajuda de outros cinco colegas (estes foram escolhidos pelos alunos selecionados anteriormente). Após estarem vendados, entreguei um chocolate a cada um e disse-lhes que iam ter de abrir, tocar, cheirar e provar. Enquanto estavam vendados, perguntei se o cheiro era agradável, se era doce ou amargo, etc. Depois de terem provado, disse-lhes que podiam dizer ao ouvido do colega o que é que tinham provado. Assim que disseram, os colegas escreveram no quadro a palavra “chocolate”. Aproveito para referir que este jogo teve como intenção iniciar o caso de leitura “ch”.

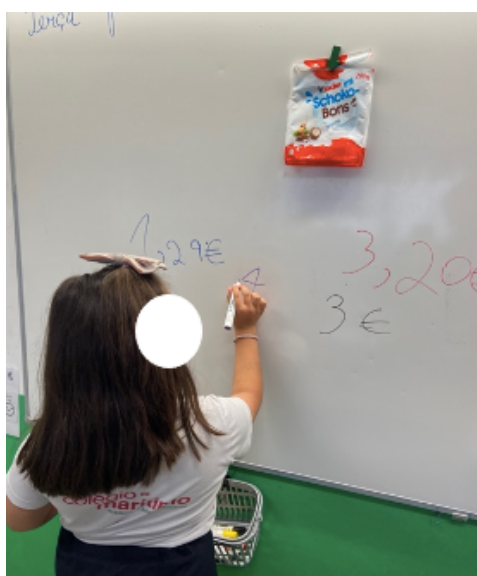
Com o propósito de estabelecer uma ligação com o jogo realizado, mostrei-lhes a embalagem que continha os chocolates e perguntei se, por acaso, sabiam quanto é que esta custava. À medida que os alunos diziam as suas estimativas, dirigiam-se ao quadro para registar esse mesmo valor (Figura 50).

O P. disse 1,29€, o D. 3,20€, o L.J. 3€ e a B. 4€.

(Diário de Bordo PP II, 25 de maio de 2021, p. 6)

Figura 50

Registo dos valores ditos pelos alunos em relação à embalagem que continha os chocolates



Com o intuito de verificarmos o preço real, consultámos um *site* de um supermercado e confirmamos que custava 3,99€. Assim sendo, concordámos, unanimemente, que fazia sentido arredondar o valor para 4€. A partir deste momento, foi possível iniciar um breve diálogo sobre a importância do dinheiro. No decorrer do diálogo, os alunos tiveram a possibilidade de manusear algumas moedas e notas reais.

Como forma de preparar a atividade seguinte e de cada aluno ter o seu próprio dinheiro, disse-lhes que na pasta de materiais de Matemática tinham réplicas de moedas e de notas. À medida que os alunos retiravam e manuseavam as moedas e as notas, colocava-lhes algumas questões, como por exemplo, “Qual é a nota de maior valor? E a de menor valor?”, “Qual é a moeda de menor valor? E a de maior valor?”. Além disso, relembámos o preço da embalagem de chocolates e verificámos com que moedas/notas poderíamos pagá-la. Vários alunos apresentaram propostas e entregaram a quantia

correta. Em seguida, disse-lhes que tinham de dar uma determinada quantia de forma a obterem troco. Neste caso em concreto, senti que tiveram alguma dificuldade, contudo, depois de explorarmos a questão mais pormenorizadamente, esta foi superada.

Este momento em particular permitiu-me perceber quais eram os conhecimentos que os alunos detinham, uma vez que esta temática tinha sido iniciada pela professora cooperante.

Assim sendo, após os alunos terem tido a possibilidade de explorarem as moedas e as notas, mostrei-lhes a capa da obra literária *Livro com Cheiro a Chocolate* de Alice Vieira. Como era habitual, questionei o que é que visualizavam na capa e que informações conseguiam retirar da mesma. Uma vez que no dia anterior tínhamos explorado o “ch”, perguntei-lhes quais eram as palavras, presentes na capa, que continham esse mesmo caso de leitura. Antes de iniciar a leitura do conto *Livro com Cheiro a Chocolate*, disse-lhes que o livro disponha de quinze contos. Curiosamente, o título do conto é igual ao título do livro.

Como forma de estimular a imaginação das crianças, referi que não ia mostrar as ilustrações enquanto lia o conto. Após a leitura, os alunos deram os seus palpites em relação às ilustrações e, por fim, mostrei-lhes as que estavam presentes no conto.

Em seguida, em modo de provocação, perguntei-lhes “*Então o título do livro é Livro com Cheiro a Chocolate e ninguém quer vir cheirá-lo?*”. Como era de prever, os alunos olharam para mim com um ar intrigado e, de certa modo, desconfiado.

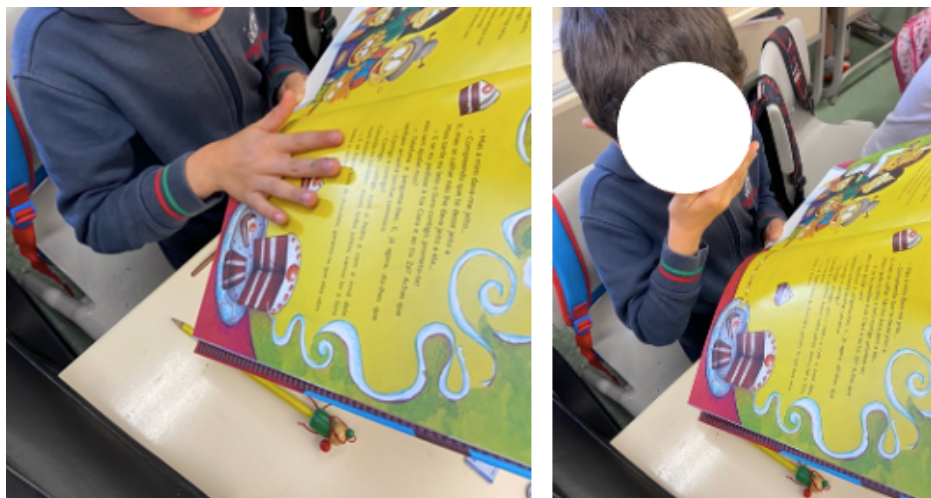
“*O livro cheira mesmo a chocolate? Impossível!*”

(Diário de Bordo PP II, 25 de maio de 2021, p. 7)

De maneira a satisfazer a curiosidade dos alunos, disse-lhes para, à vez, cheirarem umas das páginas do livro (Figura 51). Todos comprovaram que o livro cheirava realmente a chocolate! Confesso que quando me dirigi à livraria para comprá-lo estava igualmente intrigada. Porém, tal como os alunos, comprovei que todas as páginas do livro tinham esta moldura aromática deliciosa.

Figura 51

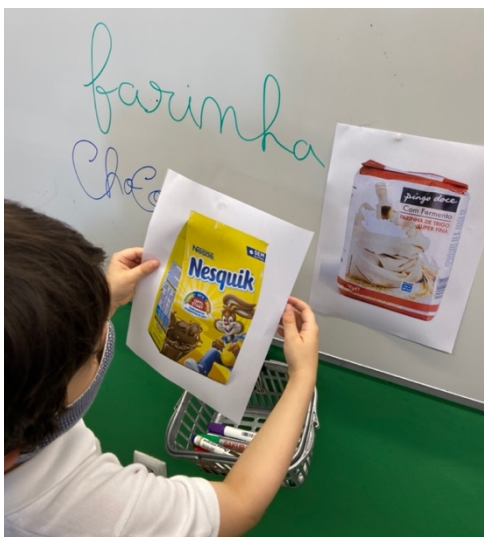
Aluno a cheirar uma página do livro



Em seguida, perguntei aos alunos quais eram os ingredientes necessários para confeccionarmos um bolo de chocolate, uma vez que tanto o livro, como o conto escolhido para a leitura, faziam referência ao mesmo. À medida que diziam corretamente os ingredientes, vinham escrevê-los no quadro e colocavam a imagem, presente na minha secretária, ao lado da palavra (Figura 52).

Figura 52

Aluno a colocar a imagem correspondente ao ingrediente escrito



Como forma de proporcionar um momento de relaxamento aos alunos, pedi-lhes para deitarem a cabeça sobre a mesa, fecharem os olhos e ouvirem, atentamente, o som que ia ser reproduzido. Assim sendo, passei por cada aluno com um saquinho com

moedas, reproduzindo o som do tilintar do dinheiro. Entretanto, disse que já podiam abrir os olhos e perguntei-lhes que som era aquele.

Imediatamente, disseram “moedas, dinheiro!”.

(Diário de Bordo PP II, 25 de maio de 2021, p. 7)

Posto isto, chegámos à conclusão de que para comprarmos os ingredientes para fazermos o bolo de chocolate precisávamos de dinheiro. Neste seguimento, perguntei-lhes “*E já agora, onde é que podemos encontrar/comprar estes ingredientes?*”. Depois dos alunos proferirem as suas respostas, disse-lhes que como não podíamos ir a um supermercado, porém, o supermercado vinha até nós. E vinha até nós de que forma? Através de um folheto. Pedi ao ajudante do dia para distribuir um folheto por cada aluno. Num primeiro momento, os alunos tiveram a possibilidade de folhear, ver os preços e também os produtos presentes. É fundamental desenvolver, com os alunos, situações e problemas verídicos que lhes permitam conhecer e entender melhor a realidade (Cardoso, 2013; Lima, 2017).

Entretanto, pedi para procurarem no folheto os ingredientes que eram necessários para confeccionarmos um bolo de chocolate. Enquanto procuravam e recortavam a imagem do ingrediente e do preço, foi-lhes entregue uma folha com a finalidade de colarem as respetivas imagens. Infelizmente, no folheto não estava presente a farinha com fermento e o açúcar. Assim sendo, e após os alunos chegarem a essa conclusão por si próprios, entreguei-lhes uma imagem desses ingredientes para colarem na folha. Como não sabíamos o preço exato destes dois ingredientes, voltámos a consultar um *site* de um supermercado.

Depois dos alunos terem colocado todos os ingredientes na folha (Figura 53) e terem escrito os seus respetivos nomes, foi-lhes entregue uma nova folha. Os discentes, primeiramente, tinham de registar o preço do artigo e, em seguida, em conjunto, procedemos ao arredondamento de alguns valores. Em diálogo com a professora cooperante, concordámos que seria o melhor. Depois, novamente em grande grupo, começámos a ver com que moedas/notas poderíamos pagar cada ingrediente.

Figura 53

Aluna a colar a imagem de um ingrediente na folha

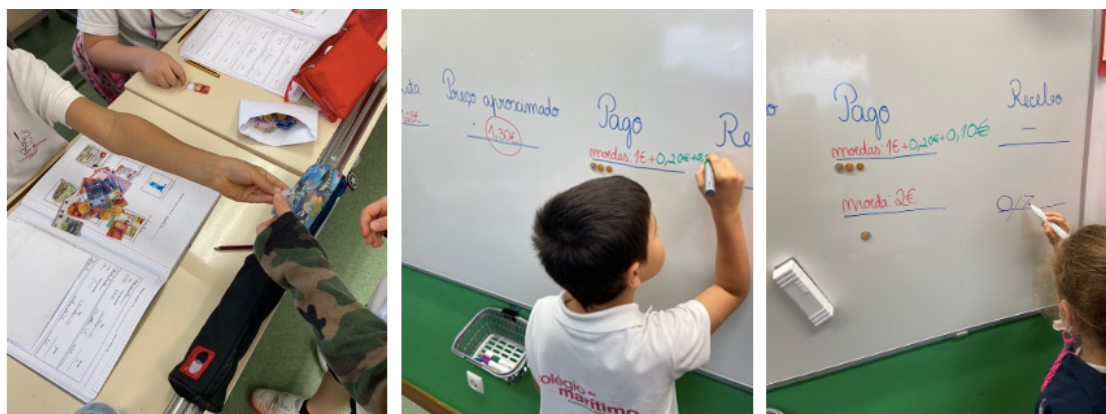


As situações que, de certa forma, englobam problemas e que abrangem o raciocínio matemático, têm semelhanças a um jogo, pois, os alunos, de modo estimulante, conseguem aplicar “os processos de raciocínio admitidos como válidos no campo matemático” (Guzmán, 1990, p. 39).

De maneira a tornar a atividade mais interativa e apelativa, disse-lhes que iam comprar os ingredientes aos colegas. Assim sendo, em grupo, os alunos decidiram quem é que vendia cada produto e quem é que comprava. Nesta atividade, ficou ao critério dos alunos se queriam comprar o ingrediente dando a quantia certa ou se queriam comprar de forma a obterem troco (Figura 54). Sempre que era possível, pedia para utilizarem o cálculo mental.

Figura 54

Atividade de comprar os ingredientes para a confeção do bolo de chocolate



De acordo com Carvalho et al. (2012), é fundamental colocar em prática a educação financeira no meio escolar, visto que, no quotidiano, estamos constantemente a manusear dinheiro. Neste seguimento, o dinheiro deve estar incluído no dia a dia dos alunos para que num futuro próximo, enquanto adultos, não tenham quaisquer limitações relacionadas com o seu uso.

Como não conseguimos terminar a atividade, disse-lhes que continuávamos no dia seguinte. Apesar de eu ter percebido que os alunos tiveram dificuldade na parte do troco, queria saber se os próprios reconheciam isso.

Por volta das 13:20, disse-lhes que continuávamos a atividade amanhã, tendo em conta que não a terminámos. Perguntei-lhes se tinham gostado e o feedback foi positivo, visto que responderam que sim. Contudo, revelaram que a parte do troco tinha sido difícil.

(Diário de Bordo PP II, 25 de maio de 2021, p. 7)

Apesar de não termos concluído a atividade na terça-feira, tenho consciência que me antecipei relativamente à questão do troco. Confesso que tinha ficado com a perceção de que os alunos se sentiam muito à vontade com os valores. Porém, no momento do troco, verifiquei que não se sentiam tão à vontade como eu julgava.

Desta forma, ao conversar com a professora cooperante, percebi que o melhor seria trabalhar, novamente, apenas com valores inteiros (1€, 2€, etc.). Assim sendo, na quarta-feira, adotei essa estratégia e foi, sem dúvida, a melhor opção. Acredito que se a atividade tivesse continuado na terça-feira, possivelmente, seria essa a estratégia que teria adotado. No entanto, o facto de termos continuado no dia seguinte, permitiu-me pensar e refletir sobre a situação. Este foi um exemplo de uma atividade que tive de alterar de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Esta situação permitiu-me perceber que nem sempre aquilo que percecionamos, efetivamente, corresponde à realidade. Apesar da professora cooperante ter referido que podia avançar com os valores mais complexos, verificámos que os alunos ainda não se sentiam totalmente confiantes para darem esse passo.

É fundamental que o professor respeite o ritmo de cada aluno, uma vez que não existem pessoas iguais. Os alunos têm interesses, necessidades, dificuldades e ritmos

diferentes. Por este motivo, “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 20).

Com o propósito de consolidar alguns conhecimentos relativos à temática do dinheiro, e a pedido dos alunos, realizei um jogo no *Kahoot!* onde tinham de responder, acertadamente, a algumas questões. Saliento que todas as perguntas presentes no jogo já tinham sido abordadas em sala de aula. Como nem todos os alunos tinham trazido o seu *tablet*, o jogo foi realizado a pares.

Uma vez que esta prática pedagógica também decorreu durante a pandemia da covid-19, por motivos óbvios, não foi possível efetuar algumas visitas de campo e determinadas atividades. Contudo, realço a minha vontade em ter realizado uma visita de campo ao supermercado, com o intuito de comprar os ingredientes para o bolo de chocolate para, posteriormente, confeccionar o mesmo com os alunos. Todavia, as medidas impostas pela instituição educativa, referentes à covid-19, não permitiam concretizar o referido anteriormente. Porém, sempre transpareci essa vontade e desejo à professora cooperante e aos alunos.

Em suma, posso afirmar que, realmente, a aprendizagem é mais rica quando todos os conteúdos estão interligados. A meu ver, todas as atividades descritas neste momento de aprendizagem surgiram de forma propositada. Além disso, sempre que possível, tentei utilizar questões práticas do quotidiano, situações reais, que fazem parte da vida das crianças. Acredito, piamente, que só assim é que a aprendizagem se torna realmente significativa para os alunos.

6.6.2 | A minha profissão de sonho

O presente momento de aprendizagem foi realizado na última semana de prática pedagógica, mais especificamente, no dia 8 de junho de 2021. Dado que nos aproximávamos do final do ano letivo e visto que, tal como disse anteriormente, era a minha última semana de intervenção, a professora cooperante deu-me total liberdade para planificar as situações de aprendizagem. Assim sendo, tive, ainda mais, em consideração os interesses dos alunos da turma do 1.º A. De acordo com Albuquerque (2001), é essencial que o professor propicie um ensino que motive os seus discentes, com o intuito de estes participarem de forma ativa na edificação do seu próprio conhecimento.

Desta forma, no dia 8 de junho, os alunos realizaram uma pequena dramatização que possibilitou a discussão sobre as atitudes de respeito nas relações com os outros e, além disso, esta também permitiu criar uma ligação para, posteriormente, ser abordada a temática das profissões.

Considerando os gostos do grupo de alunos, a aula de terça-feira foi iniciada com a leitura do livro *Obrigado a todos!* de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho. Como é habitual, antes de realizar a leitura, mostrei a capa do livro à turma e questionei o que é que visualizavam. Após um breve diálogo, perguntei-lhes o que é que achavam que o livro ia abordar.

O P. disse “Penso que o menino vai agradecer a alguém”.

(Diário de Bordo PP II, 8 de junho de 2021, p. 4)

Entretanto, iniciei a leitura e apercebi-me que os alunos se encontravam muito atentos e curiosos. Quando terminei, e como é costume, perguntei-lhes a sua opinião em relação à história e incentivei-os a fazerem um breve resumo.

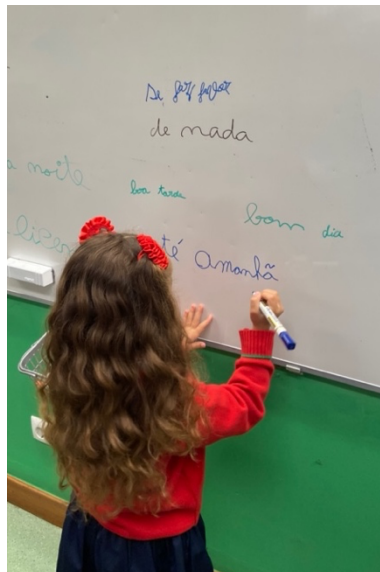
Achei curioso o L.J. ter dito “Esta história marcou-me. Por vezes não agradecemos às pessoas porque achamos que dá tempo... E nem sempre dá”.

(Diário de Bordo PP II, 8 de junho de 2021, p. 4)

Atendendo àquilo que foi dito pelos alunos, fez todo o sentido falarmos da importância de agradecer. Este diálogo levou-nos até às palavras “mágicas”. Esta designação, muito presente no mundo das crianças, era várias vezes referida pelos alunos desta turma. Sempre que algum colega não dizia a palavra “mágica” numa situação em que devia utilizá-la, todos os outros faziam questão de lembrar, perguntando “*E a palavra mágica?*”. Desta forma, perguntei-lhes que outras palavras “mágicas” costumavam utilizar no dia a dia. À medida que as proferiam, escreviam-nas no quadro (Figura 55).

Figura 55

Registo das palavras “mágicas” no quadro



Em seguida, sugeri aos alunos fazerem uma pequena dramatização onde utilizassem algumas das palavras “mágicas”, recriando algumas situações do quotidiano. Depois dos alunos terem acordado, entre si, as situações que queriam recriar, mostrei-lhes alguns acessórios que tinha trazido e referi que podiam utilizá-los. A minha intenção era que as dramatizações fossem o mais reais possíveis.

Duas alunas optaram por recriar uma situação no café, sendo que uma delas era a cliente a outra era a empregada de mesa (Figura 56). Nesta dramatização estiverem presentes as seguintes palavras “mágicas”: “Bom dia”, “Por favor”, “Muito obrigada” e “Até amanhã”.

Figura 56

Duas alunas a recriarem uma situação no café



A meu ver, é fundamental promover uma educação para a cidadania, pois é através dela que há o “desenvolvimento de uma consciência crítica em torno do papel individual da manutenção das desigualdades, devendo levar cada pessoa, nessa sequência, à assunção de responsabilidades, ao respeito por si e pelos outros (...) (Cardona et al., 2011, p. 46).

Nas dramatizações, por norma, um dos alunos desempenhava uma profissão e, como o meu objetivo era abordar esse tema, perguntei-lhes “*Quais foram as profissões que estiveram presentes nas dramatizações que acabamos de assistir?*”. Depois dos alunos enumerarem as diversas profissões, mostrei-lhes a capa do livro *O Que Queres Ser, Bruno?* de Jeanne Willis e Mary Rees. Como estávamos a falar de profissões e este livro faz referência a várias, fazia todo o sentido lê-lo.

Terminada a leitura, pedi para os alunos fazerem um breve resumo e, em seguida, perguntei-lhes “*Acham que aquilo que a mãe, o pai, a irmã, o irmão, o tio e a tia do Bruno fizeram é correto?*”. Esta questão surgiu porque na história todos os membros da família do Bruno queriam que ele escolhesse uma profissão diferente e não ouviam aquilo que ele pensava em relação a isso. Apesar de ser uma história, acredito que seja o espelho daquilo que acontece em algumas famílias. Infelizmente, sendo esta uma realidade cada vez mais recorrente, é importante debater e conversar sobre estes assuntos com os alunos.

A leitura de histórias por ser tão completa e rica torna-se, cada vez mais, uma atividade indispensável. O momento de leitura possibilita diversas dinâmicas, partilhas, experiências e ideias. Aliado a tudo isto, constitui um valioso recurso formativo e educativo, fazendo com que seja incontestável a sua importância (Mata, 2008).

Uma vez que os alunos mostravam sempre muito interesse pela temática das profissões, pedi-lhes para, numa folha, fazerem um desenho que ilustrasse a sua profissão de sonho. Além do desenho, solicitei que escrevessem, na parte superior da folha, uma frase sobre a profissão. À medida que os alunos terminavam o desenho, perguntavam se podiam utilizar o “sussurrometro” (Figura 57) para escrever a frase.

O “sussurrometro” é um “aparelho” que possibilita que o aluno ouça a sua própria voz, mas em forma de sussurro. O facto de ouvir, com nitidez, aquilo que diz, faz com que consiga identificar rapidamente alguns erros na pronúncia. É de referir que quando os alunos utilizavam este “aparelho” escreviam com menos erros ortográficos.

Figura 57

“Sussurrometro”



Finalizadas as ilustrações, pedi aos alunos para representarem a sua profissão de sonho através do “Jogo da Mímica”. Depois de a terem representado mimicamente (Figura 58), mostraram o desenho que tinham feito, referindo algumas características da profissão escolhida. Além disso, também tiveram a possibilidade de justificar porquê que aquela era a sua profissão de sonho. Depois de todos os alunos terem apresentado, à vez, cada um afixou o seu desenho no placar da sala.

Figura 58

Aluno a representar mimicamente a sua profissão de sonho



Esta atividade além de ter permitido dialogar sobre as mais variadas profissões, levou os alunos a perceberem que todas são importantes e que todas merecem destaque. Ou seja, todas merecem o nosso respeito.

Entretanto, inesperadamente, disse aos alunos que íamos construir palavras cruzadas relacionadas com o tema das profissões.

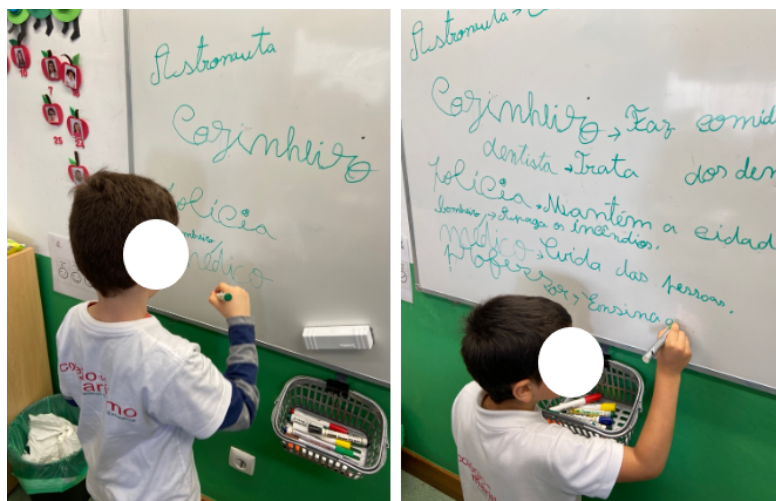
Assim que o referi, o E. disse “Eu acho que a professora se enganou. Penso que quis dizer que vamos fazer e não construir”. Disse-lhe que ouviu bem e passei a explicar o processo.

(Diário de Bordo PP II, 8 de junho de 2021, p. 5)

Assim sendo, o primeiro passo era escolher quantas profissões estariam presentes nas palavras cruzadas. Após alguma discussão, a turma chegou à conclusão de que sete profissões era um bom número. Posto isto, novamente em conjunto, tinham de decidir quais seriam as profissões. À medida que iam escolhendo, escreviam a profissão no quadro e, além disso, também elaboravam uma pequena descrição sobre a mesma (Figura 59).

Figura 59

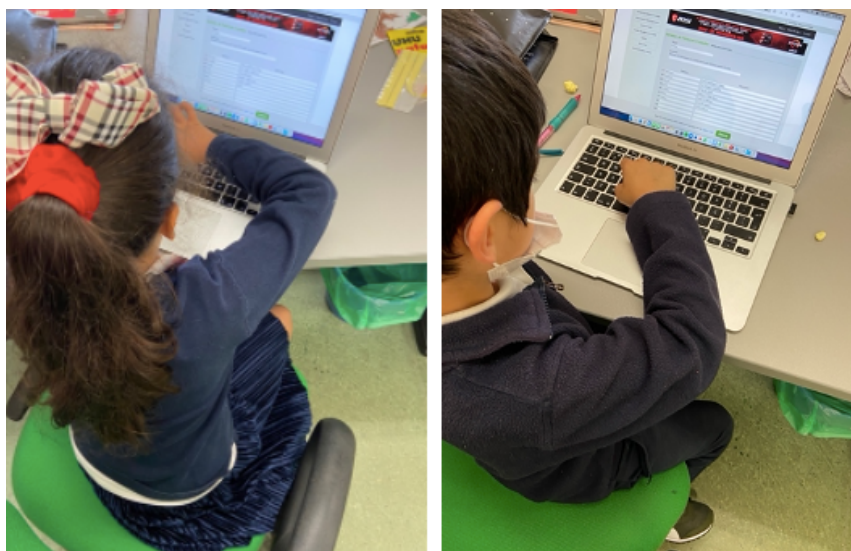
Registro das profissões no quadro



Depois dos alunos terem percorrido todas estas etapas, faltava construir as palavras cruzadas. Para tal, foi utilizado um *site* em que os alunos apenas tinham de colocar o título, as profissões e as suas descrições. O restante o *site* fazia automaticamente. À vez, os alunos dirigiram-se até ao meu computador e escreveram as profissões e as respetivas descrições (Figura 60).

Figura 60

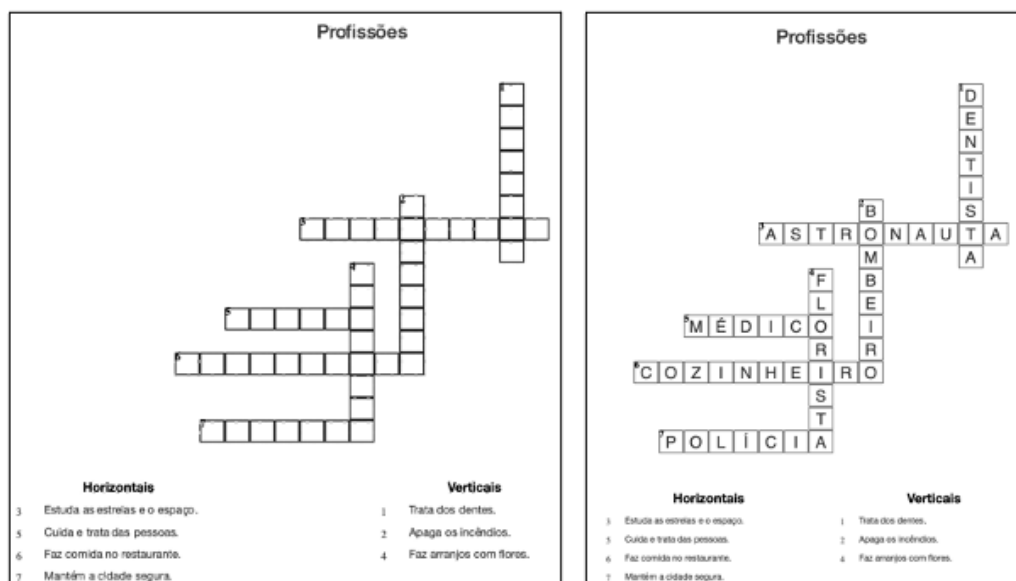
Realização das palavras cruzadas no computador



Terminado o processo de construção das palavras cruzadas, imprimi um exemplar para cada aluno (Figura 61). De forma a verificar se realmente estavam corretas, em conjunto, fizemos as palavras cruzadas.

Figura 61

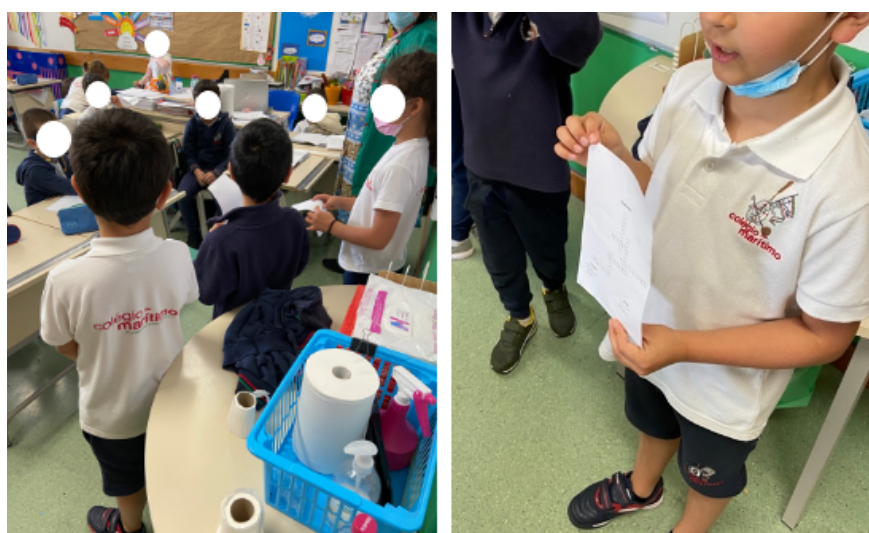
Palavras cruzadas



Para finalizar este momento de aprendizagem, disse aos alunos que iam apresentar o seu trabalho à turma do 1.º B. Como não podiam ir todos, decidiram, em conjunto, quais seriam os alunos que iam. Ao chegarem à sala dos outros colegas, os alunos explicaram o processo de construção (Figura 62) e, no final, entregaram um exemplar a cada aluno.

Figura 62

Apresentação das palavras cruzadas aos alunos do 1.º B



Uma vez que a covid-19 impossibilitou a realização do projeto com a comunidade educativa, achei que esta seria uma forma interessante de dar a conhecer uma parte do trabalho desenvolvido com os alunos da turma do 1.º A.

Assim, no decorrer deste dia de intervenção pedagógica, foi possível abordar e debater alguns temas, porém, consegui o mais importante, ir ao encontro dos interesses dos alunos. De acordo com Ferreira e Santos (1994), a criança é um “ser total” e, desta forma, o prazer e o interesse são os estimuladores à motivação para pensar e refletir.

O facto de adorarem histórias, teatro, desenhar, palavras cruzadas, foi, sem dúvida alguma, o que impulsionou todas estas atividades descritas anteriormente. Se os alunos têm interesse na temática das profissões, porque não abordá-la? Por que não desenvolver atividades que motivem realmente os alunos? Por que não inovar? Por que não fazer diferente?

Uma vez que me foi dada total liberdade, ambicionava planificar algo que fosse verdadeiramente significativo para os alunos. Afinal de contas, tudo é feito por eles e para eles.

6.6.3 | A minha família

O momento de aprendizagem intitulado “A minha família” foi desenvolvido no último dia da minha intervenção pedagógica, ou seja, no dia 9 de junho de 2021. Tal como referi no momento descrito anteriormente, “A minha profissão de sonho”, na última semana de prática pedagógica, tive a possibilidade de trabalhar diversas temáticas. Assim sendo, tinha como principal objetivo ir ao encontro dos interesses dos alunos da turma do 1.º A.

Uma vez que no dia anterior, 8 de junho, tinha sido realizada a leitura do livro *O Que Queres Ser, Bruno?* da autoria de Jeanne Willis e Mary Rees, pedi para os alunos recordarem a história, enumerando as personagens presentes na obra literária.

Rapidamente, a M.V. disse “Essa história tinha muitas personagens. Tinha o Bruno, a mãe, o irmão, a irmã...”. (...) À medida que acrescentavam, referiam “Eu também tenho uma irmã e um irmão” (disse a M.V.). Depois, falámos dos avós e o P. disse “Professora, podíamos fazer uma árvore genealógica”.

(Diário de Bordo PP II, 9 de junho de 2021, p. 10)

Entretanto, depois dos alunos terem referido as personagens, pretendia que realizassem um trabalho a pares onde a temática, mais uma vez, seria a família. Porém, também tinha na minha planificação a construção de uma árvore genealógica. Neste sentido, e tendo em conta que um aluno sugeriu essa atividade, a elaboração da árvore genealógica, atendi ao seu pedido, alterando a ordem de realização das situações de aprendizagem planificadas. Recordo que a planificação é flexível e que está sujeita a alterações no ato de operacionalização. A mesma pode ser ajustada e adaptada, tendo em consideração as necessidades, interesses e capacidades dos alunos.

Desta forma, pedi para alunos abrirem o seu caderno de Estudo do Meio com o objetivo de desenharem a sua árvore genealógica. Antes de iniciarem a atividade, perguntei se alguém queria relembrar como é que se fazia uma árvore genealógica. Um dos alunos voluntariou-se imediatamente e dirigiu-se ao quadro para exemplificar.

Enquanto desenhavam (Figura 63), foi possível observar que os alunos trocavam ideias entre si e, além disso, era visível um clima de entreatajuda. Segundo Aguado (2018), a entreatajuda permite melhorar o rendimento escolar e as competências sociais dos alunos.

Figura 63

Aluno a desenhar a sua árvore genealógica



Quando os alunos terminaram, pedi-lhes para apresentarem a sua árvore genealógica, fazendo referência à profissão de cada membro. Além disso, no momento da apresentação, foi possível estabelecer uma ligação com a componente curricular de Inglês, uma vez que estavam a trabalhar esta temática, a família.

Esta atividade permitiu relembrar as relações de parentesco, a árvore genealógica e as profissões. Pretendia que os alunos, através deste momento, reconhecessem a importância da família, uma vez que esta é o “espaço de vivências de relações afectivas profundas” (Alarcão, 2000, p. 35). Além disso, tencionava que chegassem à conclusão de que existem diferentes estruturas familiares e que os diferentes membros podem desempenhar funções distintas.

Depois dos alunos terem desenhado a sua árvore genealógica, sugeri fazerem uma atividade a pares. Nesta atividade, cada par tinha de apresentar à turma com quem é que o colega vivia, ou seja, em vez de ser o próprio aluno a descrever, era o colega, o par, que tinha essa missão. Para tal, num primeiro momento, dialogaram com o par e, em seguida, depois do diálogo, os alunos escreveram um breve texto onde referiram com quem é que o colega vivia. Assim sendo, depois de todos terem escrito o seu próprio texto, cada par dirigiu-se à frente e apresentou o seu trabalho.

dos alunos eram os irmãos mais velhos, deram o seu testemunho. Além do diálogo, a turma teve a possibilidade de dar a sua opinião em relação à história lida.

Quando terminei, falámos das ilustrações e a M.F. disse “Muito obrigada por se ter lembrado de mim. Gostei muito muito!”.

(Diário de Bordo PP II, 9 de junho de 2021, p. 11)

Como a obra literária fazia referência à irmã mais velha, e como pretendia realizar um pictograma que representasse o número de irmãos dos alunos da turma, perguntei quantos alunos é que tinham irmãos. Posteriormente, pedi para cada aluno dirigir-se até ao quadro e escrever o seu nome e o número de irmãos que tinha. Os alunos que eram filhos únicos escreviam na mesma o seu nome e colocavam um zero no número de irmãos.

Depois de todos os alunos terem feito o registo no quadro, disse-lhes que íamos construir um pictograma. Considerando as características deste tipo de gráfico, este é apropriado para os níveis escolares iniciais (Carvalho, 2009).

Visto que já tinham abordado este conteúdo matemático com a professora cooperante, e como eu pretendia implementar a TAF (Técnica de Avaliação Formativa) “Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída” (Lopes & Silva, 2012), entreguei um *post-it* a cada aluno e pedi para escreverem aquilo que sabiam sobre esta forma de representação e interpretação de dados. Saliento que me tinha sido solicitado, pela professora cooperante, para, se possível, realizar uma atividade onde os alunos tivessem de construir um pictograma.

À medida que terminavam de escrever, pedia para afixarem-nos no quadro (Figura 65). Depois de ler para a turma o que estava escrito em cada *post-it*, verificámos algumas particularidades do pictograma. Posto isto, pedi ao ajudante do dia para entregar uma ficha a cada colega. Esta ficha permitia que os alunos fizessem o registo, a recolha de dados, a contagem e, por fim, o pictograma.

Figura 65

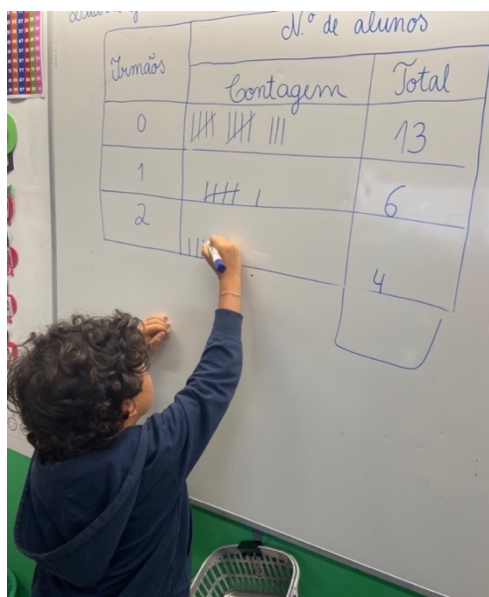
Aluna a afixar o seu post-it no quadro



Esta atividade foi realizada em grande grupo por solicitação dos alunos. Desta forma, todas as etapas eram registadas no quadro. Quando iniciámos a contagem (Figura 66), recordámos a simbologia utilizada, *tally charts*, para representar a contagem dos dados, nomeadamente, para o registo da quantidade cinco. Em seguida, iniciámos a construção do nosso pictograma. Em conjunto, os alunos escolheram o título, definiram o símbolo e, posteriormente, fizeram a legenda.

Figura 66

Aluno a realizar a contagem dos dados para a construção do pictograma



Ao terminarem a construção do pictograma, realizaram a leitura do mesmo e, depois, retiraram as respetivas conclusões. Através da leitura do pictograma foi possível verificar que dez alunos têm irmãos, sendo que seis têm um e quatro têm dois. Treze dos alunos da turma do 1.º A não têm irmãos, o que faz com que mais de metade dos alunos sejam filhos únicos. Estas foram algumas conclusões a que os alunos chegaram através da análise e interpretação do pictograma construído. Sendo assim, torna-se evidente que o pensamento estatístico “envolve um processo explícito onde se identificam factos, estabelecem relações e fazem inferências” (Martins & Ponte, 2010, p. 10).

Para finalizar o momento, foi novamente entregue aos alunos um *post-it*, ou seja, os “Bilhetes à Saída”. Estes vieram corroborar um conjunto de aprendizagens alcançadas, evidenciado uma evolução em comparação com os “Bilhetes à Entrada”. A avaliação formativa permite que o aluno tenha noção de onde se encontra no processo aprendizagem (Lopes & Silva, 2012; D. Fernandes, 2020).

Assim, o livro *Na Barriga da Minha Mãe* funcionou como uma alavanca para abordar um conteúdo matemático e, além disso, retratou a realidade de uma das alunas da turma. Numa simbiose entre o Estudo do Meio, o Português, a Matemática e o Inglês, foi possível atender aos interesses e curiosidades dos alunos. A forma como as situações de aprendizagem foram planificadas permitiram que houvesse uma ligação entre elas e, consequentemente, entre os conteúdos.

Acredito que, nos dias de hoje, seja cada vez mais importante estabelecer ligações com situações reais e vivenciadas pelas crianças. O facto de haver esta ligação, faz com que os alunos se sintam mais integrados e mais motivados no processo de ensino-aprendizagem.

6.7 | Refletir para Melhorar: Reflexão da Prática Pedagógica no 1.º A

Refletir para melhorar. Assim descrevo a minha prática pedagógica na turma do 1.º A. Todos os dias, sem exceção, era apresentada com novas aprendizagens e novos desafios. A cada dia que passava, sentia que estava realmente no caminho certo. E que bom que é sentir isso!

Os erros e as falhas que sucedem durante a prática pedagógica devem ser vistos como pontos de partida para entender, refletir e melhorar as estratégias implementadas. Desta forma, e através da articulação entre a teoria e prática, é possível alcançar uma aprendizagem cada vez mais significativa e inclusiva (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015).

Lembro-me, como se fosse hoje, do primeira dia de intervenção pedagógica no Colégio do Marítimo. O nervosismo estava presente e o desejo de evoluir diariamente também. Porém, no momento em que conheci os alunos da turma do 1.º A, o nervosismo deu lugar à confiança. Sentia-me confiante e tinha a certeza de que aqueles alunos, um dia, seriam também um bocadinho meus. Além disso, a professora cooperante, desde o primeiro instante, fez questão de expressar que ali, na sala de aula, seríamos colegas e, acima de tudo, amigas. De acordo com Marques (2003), a escola, além de um lugar de aprendizagem, é um “espaço relacional, de convivência, de cooperação, (...)” (p. 12).

Nesta prática, senti-me feliz e realizada desde o primeiro instante. Tinha a possibilidade de ser o tipo de professora que ambicionava. No entanto, tinha presente de que havia um programa para ser cumprido, conteúdos para serem lecionados e uma multiplicidade de aprendizagens que os alunos tinham de alcançar. Ainda assim, atendendo às exigências que não podiam ser, de todo, esquecidas, tinha como objetivo concretizar estratégias pedagógicas pertinentes e diferenciadas que motivassem os alunos a querer *aprender*.

Como era expectável, foram sentidas algumas dificuldades, nomeadamente, na gestão do tempo e no cumprimento dos momentos de aprendizagem planificados. Confesso que além de dificuldades, eram também preocupações diárias. Todavia, “a preocupação do professor deverá ser a de ter a certeza de que todos os alunos realmente aprenderam” (Cardoso, 2013, p. 92). Assim sendo, o meu foco era manter os alunos no centro do processo educativo, nunca descorando os seus interesses, motivações e necessidades.

Durante o período de prática pedagógica priorizei, sempre, os conhecimentos prévios dos alunos. É de conhecimento geral que o docente deve procurar saber, entender e valorizar as concepções dos alunos. O facto destes conhecimentos serem reconhecidos, faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja mais harmonioso e aliciante para os discentes.

Neste estágio, queria que a frase “*Podem fechar o manual de Matemática e abrir o de Estudo do Meio*” não fizesse parte da rotina diária dos alunos do 1.º A. E assim foi. Através da interdisciplinaridade consegui operacionalizar atividades significativas, rompendo o modelo tradicional de ensino, onde as disciplinas surgem individualizadas (Thiesen, 2008). Segundo Roldão e Almeida (2018), a interdisciplinaridade “visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (p. 47).

A aprendizagem pode ser vista como um processo social e, assim sendo, as relações aluno-aluno e aluno-professor têm uma grande importância. Neste sentido, uma turma deverá funcionar como uma comunidade onde se aprende com e a partir dos outros (Cosme, 2018).

A escola tem de modificar, urgentemente, as suas prioridades, desenvolvendo uma educação que tenha como base os interesses e as curiosidades dos alunos, ao invés de “ter por objetivo principal preparar os alunos para os exames. Queremos uma escola centrada nas aprendizagens e nos valores” (Cardoso, 2019, p. 36).

A prática pedagógica desenvolvida com a turma do 1.º A veio comprovar que, atualmente, mais do que nunca, é fundamental despertar nos alunos o gosto pela aprendizagem e pela instituição educativa.

Acredito que este estágio foi, sem dúvida alguma, uma experiência muito positiva e uma aprendizagem constante a todos os níveis, académico, profissional e pessoal. Procurei, sempre que possível, construir com os alunos uma prática que proporcionasse momentos enriquecedores e felizes. Tal como qualquer desafio a que me proponho, abracei-o e cumpri com os meus objetivos, acreditando sempre em mim. Definitivamente, “quando o professor acredita em si, acredita também nos seus alunos e na capacidade de todos em conjunto realizarem de forma gratificante e com sucesso as situações de aprendizagem” (Ferreira & Santos, 1994, p. 5).

Para crescermos enquanto bons profissionais é fundamental sabermos lidar com a derrota e com as frustrações que daí advêm. É essencial reconhecermos os nossos erros e admitirmos que falhamos. Contudo, independentemente das adversidades, o mais importante é nunca desistir. Só assim é que alcançamos o sucesso e somos realmente felizes naquilo que fazemos. Posso afirmar, com todas as letras que, nesta prática pedagógica, eu fui realmente muito feliz!

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

Nenhuma máquina substitui um professor. Educar é um ato relacional. O cérebro vai à escola, mas também vão o corpo e as emoções. Os melhores algoritmos do mundo não substituem o olhar atento do professor ao aluno que está perdido ou que se intui a partir da postura. O algoritmo não vê o brilho nos olhos do aluno que entende o que se lhe explica.

(Costa, 2020, p. 5)

No primeiro semestre do ano letivo 2021-2022, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica III (PP III), decorreu a intervenção pedagógica, em regime de ensino presencial e de E@D¹⁶, com uma turma do 4.º ano de escolaridade (4.º A), no Colégio do Marítimo¹⁷. A intervenção desenrolou-se ao longo de dez semanas (de segunda a quarta-feira), entre 11 de outubro e 15 de dezembro de 2021, tendo sido as duas primeiras semanas de observação participante. Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo evidenciar um conjunto de experiências pedagógicas, vividas num período repleto de desafios, e uma reflexão sobre a práxis desenvolvida.

¹⁶ 2, 3, 4, 8, 9 e 10 de novembro | 6, 7, 13 e 14 de dezembro

¹⁷ A caracterização da instituição educativa e do meio envolvente está presente no Capítulo 5 | Prática Pedagógica no 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

7.1 | Caracterização da Sala: O Espaço e o Tempo na Sala do 4.º A

É fundamental que o espaço da sala de aula, local do trabalho dos alunos e do professor, seja pensado e, conseqüentemente, agradável. Além disso, deverá estar bem organizado de modo a possibilitar a movimentação de todos os alunos e a permitir a acessibilidade aos diversos materiais (Morgado, 2003).

O espaço físico da sala do 4.º A caracterizava-se por ser amplo, agradável e bem iluminado. A sala encontrava-se bem organizada, permitindo a fácil movimentação dos alunos. Relativamente à organização das mesas, estas eram dispostas por três fileiras na horizontal, como evidencia a Figura 67. A primeira fileira era formada por cinco mesas, e a segunda e a terceira por oito, respetivamente. Contudo, na segunda e na terceira fileira havia um espaço que separava as mesas, fazendo com que quatro ficassem junto à janela e as outras quatro no centro da sala. Salienta-se que esta disposição foi idealizada pela professora cooperante.

Figura 67

Sala de aula da turma do 4.º A



Na sala de aula havia um quadro branco com dimensões apropriadas, porém, não existia um projetor. A meu ver, era, sem dúvida alguma, um dos pontos menos positivos. Contudo, a professora cooperante revelou que um dos objetivos da direção era, num futuro próximo, colocar projetores em todas as salas do colégio.

Numa das paredes da sala, nomeadamente, onde estava presente o quadro branco, eram afixados cartazes que, de certa forma, ajudavam os alunos em determinados conteúdos. Esta sala possuía um placar para afixar os trabalhos e produções dos alunos, no entanto, este não era muito utilizado.

No que concerne aos espaços de arrumação, existia um armário, junto à entrada da sala de aula, onde estavam presentes vários materiais disponíveis a todos os alunos. Os manuais escolares e os cadernos das respetivas componentes curriculares encontravam-se na parte inferior da mesa de cada estudante.

No que diz respeito aos recursos e aos materiais, a sala dispunha de *wi-fi* e de um lavatório que, por vezes, servia de apoio às atividades experimentais de Estudo do Meio. Além disso, todos os alunos da turma tinham um *tablet*, o que, de certo modo, era uma mais-valia.

Em relação à organização e gestão do tempo pedagógico, as atividades da componente curricular decorriam no turno da manhã da tarde, mais especificamente, das 9h às 15h, de acordo com o horário apresentado na Figura 68. Embora a carga horária semanal fosse obedecida, de acordo com a matriz curricular-base do 1.º CEB (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho), a organização e gestão do tempo eram totalmente flexíveis e, desta forma, permitiam uma articulação entre as diversas componentes do currículo.

Figura 68

Horário da turma do 4.º A

	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
8h – 9h	TIC	Música	Educação Física	Música	Educação Física
9h – 10h30		Educação Física (9h30 – 10h30)	Apoio (9h15 – 10h15)	Inglês (9h – 10h)	Inglês (9h – 10h)
10h30 – 11h	<i>Lanche</i>				
11h – 12h30	Música (11h30 – 12h30)				
12h30 – 13h30	<i>Almoço</i>				
13h30 – 15h					
15h – 15h30	<i>Lanche</i>				
15h30 – 16h30	Estudo	Núcleo Desportivo	Estudo	Núcleo Desportivo	Expressão Plástica
16h30 – 17h30			Inglês		TIC
17h30 – 18h30	Clube	Clube	Clube	Clube	Clube

Legenda:

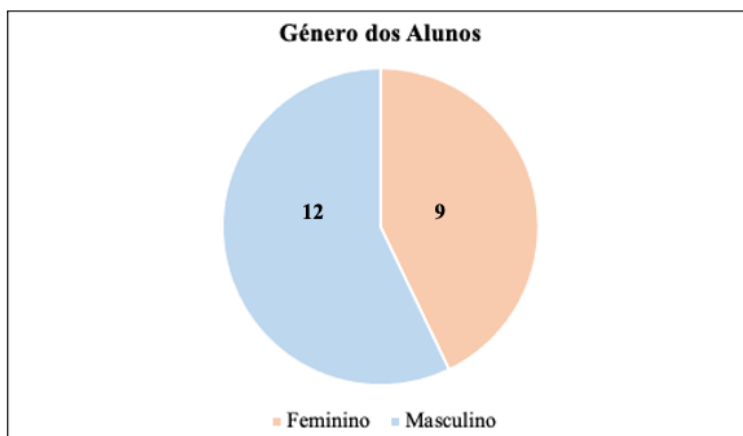
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

7.2 | Os Alunos da turma do 4.º A: Breve Caracterização da Turma

A turma do 4.º A era constituída por 21 alunos, 9 do género feminino e 12 do género masculino (Gráfico 5), com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos à data da realização do estágio. Neste grupo, existiam três alunos que usufruíam de medidas de suporte de aprendizagem, sendo apoiadas pela professora especializada.

Gráfico 5

Género dos alunos da turma do 4.º A



No decorrer da minha intervenção pedagógica, particularmente nas duas primeiras semanas que foram dedicadas à observação participante, consegui identificar muitas das particularidades do grupo de alunos. Desta forma, e tendo como base a observação participante, é possível realizar uma breve caracterização da turma do 4.º A.

De um modo geral, o grupo era ativo, participativo e curioso. Porém, mesmo sendo uma turma interessada e motivada, senti que no E@D, por vezes, a motivação desmoronou. Além disso, era evidente uma redução da capacidade de concentração e atenção. No que concerne ao domínio das atitudes e valores, destaco o clima positivo existente na turma e as constantes atitudes de ajuda, respeito e empatia.

Do ponto de vista pedagógico, os alunos apresentavam várias potencialidades a nível da aprendizagem. Considerando a componente curricular de Estudo do Meio, é possível afirmar que esta era, sem dúvida, a predileta da turma. Os alunos não permitiam escapar nenhuma curiosidade e faziam perguntas muito pertinentes sobre os conteúdos abordados. A turma, em geral, apreciava a História de Portugal, nomeadamente, os factos e as datas relevantes.

As dificuldades mais notórias faziam-se sentir na componente de Português e Matemática. No que diz respeito a Português, a maior dificuldade refletia-se a nível da escrita, produção de textos, e para além disso, os alunos cometiam alguns erros ortográficos. Também verifiquei que a turma necessitava de adquirir palavras mais complexas, com o intuito de aumentar o seu vocabulário e torná-lo mais rico. Porém, no ato da leitura, os alunos eram expressivos e liam com fluência. Relativamente à Matemática, as dificuldades eram sentidas de um modo geral e não apenas num conteúdo em específico. Contudo, posso dizer que a resolução de problemas era o que, de certa forma, causava menos entusiasmo entre os alunos. Em contrapartida, prezavam os jogos que eram utilizados como abordagens lúdicas aos conteúdos matemáticos.

Em relação à Educação Artística e à Educação Física, a turma mostrava muito agrado nestas componentes. Através dos momentos vivenciados e dos diálogos estabelecidos com a professora cooperante e com a turma, foi possível perceber que sempre que eram realizadas atividades em que estas componentes estavam presentes, automaticamente, os alunos empenhavam-se e dedicavam-se muito mais, expressando a sua criatividade e habilidade física.

Todavia, apesar do grupo possuir interesses em comum, esta era uma turma heterógena, tal como todas as outras, na medida em que cada aluno tinha as suas dificuldades, necessidades e interesses.

7.3 | Projeto de Investigação-Ação

O projeto de I-A que se apresenta decorreu durante 10 semanas de ação pedagógica com o 4.º ano de escolaridade, mais especificamente com a turma do 4.º A do Colégio do Marítimo. Assim, torna-se essencial ter em conta as fases que a I-A contempla. O Quadro 5, retrata o cronograma do projeto e expõe de forma minuciosa as diferentes fases, estando organizado pelos meses e pelas respetivas semanas. Saliento que este projeto teve início no dia 22 de outubro de 2021 e término no dia 15 de dezembro de 2021.

Quadro 5

Cronograma do projeto de I-A da turma do 4.º A

Cronograma											
Fases	Procedimentos	Duração									
		outubro		novembro				dezembro			
		Semanas									
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a
Planificar	Observação e recolha de dados										
	Identificação do problema										
	Revisão preliminar										
	Definição de estratégias contextualizadas										
Agir	Operacionalização das estratégias										
Refletir	Recolha e análise dos dados										

7.3.1 | Enquadramento do Problema

As duas primeiras semanas de intervenção pedagógica destinaram-se à observação participante e, neste período, foi possível conhecer algumas particularidades dos alunos da turma do 4.º A. Contudo, confesso, que a identificação do problema, apesar de ter ocorrido nestas duas primeiras semanas, não foi tão evidente como eu esperava. Foi

através do diálogo com a professora cooperante que percebi que os alunos não tinham muito interesse nos momentos que eram dedicados à produção escrita. Depois deste diálogo, através da observação participante, fui percebendo que além das dificuldades que os alunos sentiam na escrita, também não tinham motivação para as atividades de produção textual.

O facto de a professora cooperante ter realizado poucas atividades de produção escrita, fez com que não fosse assim tão perceptível esta desmotivação. Porém, nos diversos diálogos com os alunos, estes transmitiram que não se sentiam motivados pelas atividades que envolviam a produção de textos, especialmente, quando estas eram realizadas individualmente.

Assim sendo, a turma do 4.º A tinha dificuldade na construção frásica, assim como na coerência e coesão textual. Além disso, de um modo geral, os alunos cometiam alguns erros ortográficos. Neste sentido, tornou-se fundamental refletir sobre esta problemática, uma vez que o meu objetivo era aumentar a motivação nas atividades que envolvessem a produção escrita.

Nos dias de hoje, a educação pressupõe motivação. A motivação é o segredo do êxito no trabalho e nos estudos (Gonçalves, 2001). No entanto, o que é motivador para alguns alunos, poderá não ser para outros.

É cada vez mais perceptível a variação da motivação, saberes e necessidades dos alunos, ainda que pertençam à mesma turma. Daí que, planificação após planificação, as estratégias se alterem gradualmente, diferenciando a pedagogia e perspetivando, desta forma, a progressão individual dos discentes (Pato, 2001).

Porém, a motivação não é unicamente para o aluno. O professor deve estar igualmente motivado e deve ser capaz de transmitir essa mesma motivação para a sua turma. Sendo o professor o facilitador e dinamizador da aprendizagem, “deve ser criativo nas situações de aprendizagem e mostrar alegria, gosto e capacidade de ensinar” (Gonçalves, 2001, p. 18).

Segundo Cardoso (2013), o melhor professor é aquele que consegue motivar os seus alunos e manter a sua participação ativa em todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, quando os alunos estão desmotivados, o professor pode procurar cativá-los através de estratégias mais lúdicas. Por norma, os docentes devem procurar promover a motivação intrínseca, sendo essencial o estímulo da automotivação. Para o discente estar

motivado, é importante que estejam estabelecidos objetivos, de modo a ser possível dar-lhe *feedback* do seu progresso.

De uma forma geral, os alunos sentem-se mais motivados quando “percebem que um professor é democrático, propicia um ambiente de aprendizagem alegre, propõe tarefas agradáveis, (...) gosta dele (sabe o seu nome e preocupa-se com ele) [e] relaciona as matérias com exemplos práticos do dia-a-dia” (Cardoso, 2013, p. 245).

7.3.2 | Questão de Investigação

Depois da problemática ter sido diagnosticada e com a finalidade de despertar a motivação para a escrita, defini a seguinte questão-problema: ***“Como é que os alunos do 4.º A poderão sentir-se mais motivados para a escrita?”***.

7.3.3 | Estratégias de Intervenção

A escrita é uma ferramenta utilizada “para poder comunicar-se, para expressar ideias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, e para ter acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pesaram, sentiram” (Curto, Morillo & Teixidó, 2008, p. 69).

A expressão escrita é vista como um processo complexo de comunicação, uma vez que a sua aquisição não é inata. Por esta razão, é essencial oferecer aos alunos momentos que motivem a escrita e promovam a criatividade, concedendo-lhes espaço para pensarem e refletirem sobre a importância desta ferramenta. Além do mais, e de acordo com Sim-Sim et al. (1997), a escrita requer um ensino sem ambiguidades e de uma ação orientada pelo docente.

Então, com o intuito de colmatar a problemática presente na turma do 4.º A, em contexto de prática pedagógica, reuni um conjunto de estratégias com o propósito de motivar os alunos para escrita.

Assim sendo, as estratégias aplicadas foram as seguintes:

Entretanto, passámos à realização do resumo. Sendo os alunos do 4.º A amantes de Estudo do Meio, de certa forma, já se sentiam minimamente motivados para a escrita do resumo. Contudo, como queria motivá-los ainda mais, referi que o resumo ia ser feito a pares. Segundo Pereira (2008), compete ao professor, desde cedo, promover no grupo de alunos o prazer e o entusiasmo pela criação de textos.

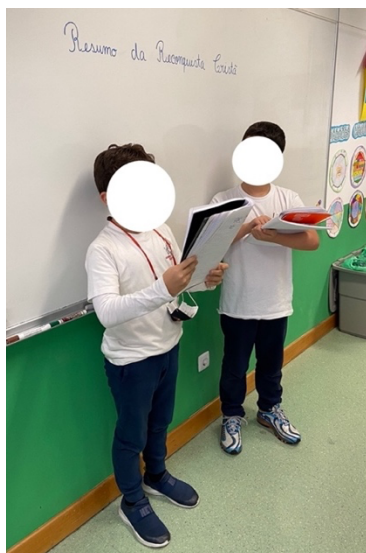
Enquanto escreviam o resumo, apercebi-me que as dificuldades que sentiam eram referentes à coerência e coesão textual. Além disso, verifiquei que, por vezes, tinham dúvidas em relação à ortografia de determinadas palavras.

À medida que os pares terminavam, dirigiam-se até à minha secretária para, em conjunto, fazermos a correção do resumo. Os erros eram assinalados a lápis com o propósito dos alunos, em seguida, conseguirem corrigi-los.

Por fim, os pares tiveram a oportunidade de apresentar os seus resumos à turma (Figura 70), e os colegas, logo depois, puderam fazer um breve comentário à apresentação.

Figura 70

Alunos a apresentar o seu resumo



Nesta estratégia foram dadas as ferramentas para os alunos, a pares, escreverem o resumo. O facto de os alunos terem realizado tanto o esquema como o resumo, fez com que estivessem realmente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou melhor dizendo, na sua própria aprendizagem.

A Laura até referiu “Professora, eu estava na dúvida como é que se escrevia “portugueses” e lembrei-me que já tinha registado essa palavra no “Hospital das palavras”. Para escrever direito, fui ver à folha como é que se escrevia. Realmente, este “hospital” é muito bom! Dá imenso jeito!”.

(Diário de Bordo PP III, 23 de novembro de 2021, p. 9)

No meu entender, esta estratégia foi muito pertinente e mostrou-se ser muito importante para colmatar os erros ortográficos. Com o passar dos dias, os alunos, automaticamente, já escreviam as palavras no seu “Hospital das palavras” e, gradualmente, verificou-se uma melhoria na ortografia.

7.3.3.3 | Planear, escrever e corrigir

Tendo em conta que tínhamos terminado o conteúdo de Estudo do Meio referente à segunda dinastia e, conseqüentemente, era exigido, pela professora cooperante, a escrita de um pequeno texto no caderno sobre esta dinastia, disse à turma que, em conjunto, íamos construir um.

Sendo assim, e em primeiro lugar, começámos por fazer um plano. Este tinha como objetivo responder a algumas questões, de modo a tornar a escrita do texto mais intuitiva.

Comecei por perguntar-lhes como é que queriam fazer e o Duarte referiu “Podemos escrever quem, quando, onde... É mais fácil”. De forma a saber se todos concordavam, perguntei-lhes se o plano podia ser feito da maneira que o Duarte sugeriu e, unanimemente, responderam que sim. Comecei por escrever, no quadro, algumas das questões ditas pelos alunos (“Quem? Onde? Quando? etc.”). Após escritas, os alunos, em grupo, responderam às mesmas.

(Diário de Bordo PP III, 15 de novembro de 2021, p. 4)

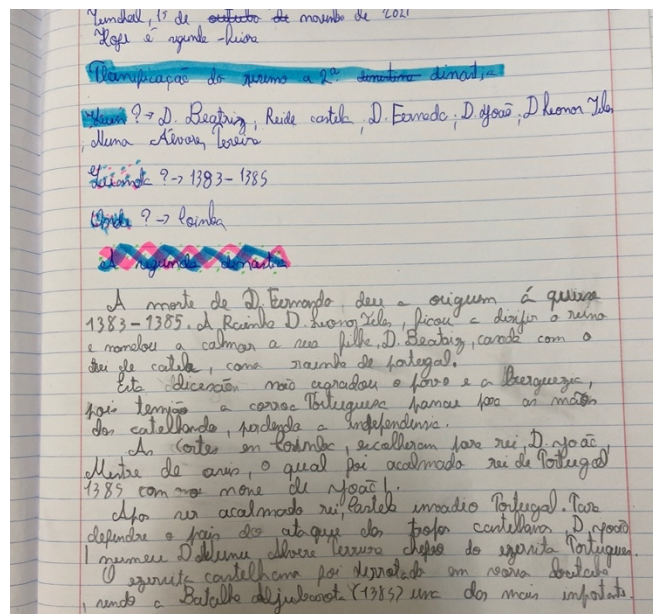
Era pretendido que os alunos pensassem, refletissem e ponderassem, para que, seguidamente, conseguissem separar, seletar e organizar as ideias. Ao percorrerem estas etapas, conseguiam alcançar a escrita de textos claros e coerentes (Pinto, 2012).

De forma a iniciarmos a escrita do texto, expliquei-lhes como é que o mesmo ia ser realizado. Referi que, de maneira a ser possível a participação por parte de todos, cada aluno só podia intervir uma vez. Porém, se um aluno estivesse com dificuldade em dizer uma frase ou não se recordasse de alguma etapa, podia pedir ajuda a um colega que já tivesse intervindo. Além disso, mencionei que o texto não seria escrito no quadro, ou seja, quando um aluno dissesse uma frase, tinha de ditá-la para a turma de modo que os colegas conseguissem registá-la no seu caderno.

Depois do texto estar escrito (Figura 71), era essencial proceder à sua correção. Tendo em conta que os alunos cometiam alguns erros ortográficos, achei adequado realizar a correção de uma forma diferente daquela que faziam habitualmente. Posto isto, entreguei uma fotocópia do texto (Figura 73), que tinham escrito em conjunto, a cada aluno.

Figura 72

Texto de uma aluna sobre “A segunda dinastia”



É essencial que os alunos percebam que não é possível isolar a escrita das outras componentes curriculares, porque em todas elas é necessário escrever (Amor, 1994; Pereira, 2008). Assim, e segundo González (2005), a escrita é considerada como parte “multifuncional de todas as disciplinas da escola” (p. 8).

Mencionadas as três estratégias que foram utilizadas para colmatar a problemática presente na turma 4.º A, quero realçar que o E@D, presente durante 4 semanas da prática pedagógica, fez com que não fosse possível implementar a diversidade de estratégias que ambicionava. Além disso, saliento que, de acordo com a vontade da professora cooperante, não foi concretizada nenhuma estratégia a nível individual, uma vez que todas tinham de ser realizadas em grupo ou, no mínimo, a pares.

7.4 | Momentos de Aprendizagem

No decorrer desta prática pedagógica, à semelhança das anteriores, foi necessário idealizar e planificar atividades que possibilitassem o envolvimento dos alunos, nos diversos conteúdos curriculares, despertando o seu interesse e criando momentos de aprendizagens significativas. Desta forma, e considerando que a intervenção pedagógica decorreu em regime de ensino presencial e de E@D, foi essencial valorizar, ainda mais, os interesses, as potencialidades e as necessidades dos alunos.

Assim sendo, serão descritos dois momentos de aprendizagem concretizados em E@D e um em regime de ensino presencial, com o propósito de elucidar algumas estratégias desenvolvidas com os alunos da turma do 4.º A. Estes momentos permitem revelar o trabalho que foi realizado com este grupo de alunos.

7.4.1 | D. Afonso Henriques vivia num castelo. E tu, onde vives?

O presente momento de aprendizagem aconteceu na quarta semana de prática pedagógica, mais especificamente, nos dias 2, 3 e 4 de novembro de 2021, em regime de E@D. Durante esta semana, as sessões síncronas, com duração de uma hora e trinta minutos, ocorreram na plataforma *Microsoft Teams*.

Saliento que esta foi a primeira vez que intervimos em contexto de E@D e, por este motivo, tencionava fazer uma abordagem descomplicada dos conteúdos, contando sempre com a participação ativa dos alunos.

Relativamente às componentes curriculares a serem trabalhadas nesta modalidade de ensino, a professora cooperante deu preferência ao Estudo do Meio, particularmente à unidade “O Passado Nacional”.

Posto isto, no primeiro dia de E@D, comecei por questionar o feriado do dia 1 de novembro e o seu motivo. Nesta atividade, procurei privilegiar os conhecimentos prévios dos alunos, tentando alcançar a “essência do processo de aprendizagem significativa” (Ausubel, 2003, p. 71). Afinal, aprender é oferecer um sentido às aprendizagens, embrulhando-as num processo onde envolvemos a participação que se constrói com base em conhecimentos prévios (Roldão, 2017).

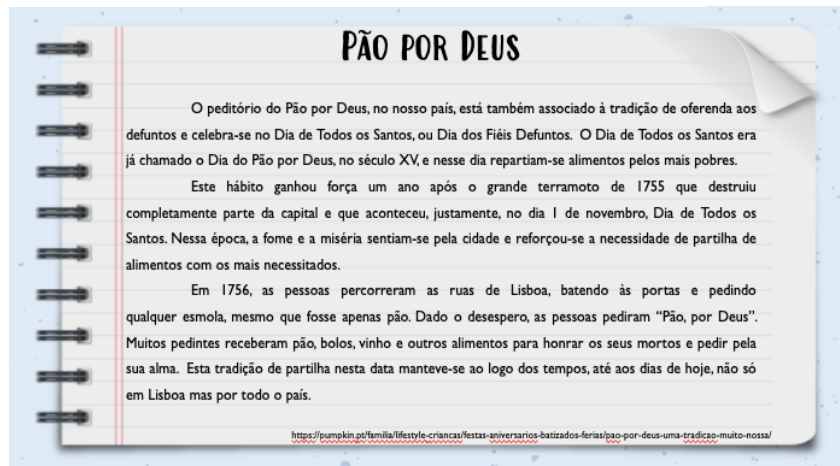
Dando seguimento à aula, perguntei “Mas então, que dia é que foi ontem?” e, rapidamente, o Daniel respondeu “Professora, ontem foi dia 1 de novembro e foi feriado. Feriado do Pão por Deus.”. Aproveitando o que o aluno disse, questionei, à turma, se sabiam porquê que ontem tinha sido feriado e a Mariana respondeu “Professora, ontem foi feriado por causa daquilo que aconteceu em Lisboa, o sismo, em 1755.”. Para completar a resposta desta aluna, o Alexandre referiu “É verdade. Um ano depois de acontecer o sismo, as pessoas bateram, de porta em porta, a pedir comida. Por isso é que todos os anos se comemora o Pão por Deus.”.

(Diário de Bordo PP III, 2 de novembro de 2021, p. 4)

Após ouvir as respostas apresentadas pelos alunos, e com o intuito de ficarem a conhecer algumas curiosidades, foi apresentado um texto que descrevia a origem do Pão por Deus (Figura 75). Apesar das respostas estarem envoltas no terramoto de Lisboa, achei pertinente consolidar o que foi referido com um pequeno texto.

Figura 75

Texto referente ao Pão por Deus (diapositivo do PowerPoint)



Entretanto, mostrei aos alunos duas imagens de Lisboa referentes ao dia 1 de novembro de 1755 (Figura 76) e perguntei-lhes o que é que observavam.

A Raquel referiu “Professora na primeira imagem, na de cima, dá para ver o marmoto e parece que os prédios estão a cair.”. Em seguida, o

Alexandre disse “Os prédios a cair são o sismo. Depois do sismo, aconteceu um tsunami e ainda houve um incêndio. Dá para ver bem nas imagens que a professora tem aí. Essas imagens são fixes porque percebemos logo o que é que aconteceu.”.

(Diário de Bordo PP III, 2 de novembro de 2021, p. 5)

Figura 76

Imagens alusivas a Lisboa no dia 1 de novembro de 1755 (diapositivo do PowerPoint)



Além de termos dialogado sobre a temática do Pão por Deus, recordámos alguns conteúdos trabalhados, tendo como principal objetivo direccionar o diálogo para o Estudo do Meio, nomeadamente para a Reconquista Cristã.

Foram apresentados dois mapas distintos (Figura 77) para que os alunos pudessem analisar e verificar as diferenças, comparando-os entre eles. Deste modo, também puderam relembrar o diálogo estabelecido na aula passada. Estes mesmos mapas serviram de alicerce para a realização do resumo. Para esta consolidação, utilizei um jogo dinâmico, com o intuito de manter o interesse e curiosidade dos alunos. Neste sentido, foi pedido a cada aluno para referir uma etapa e passar a palavra a outro colega. Importa salientar que todos participaram na atividade, inclusive eu.

A reação dos alunos foi engraçada, pois disseram “O quê? A professora vai participar? Impossível. Os professores nunca participam nestas coisas.”.

(Diário de Bordo PP III, 2 de novembro de 2021, p. 5)

Figura 77

Mapas referentes à Reconquista Cristã (diapositivo do PowerPoint)



Atendendo que, depois do conteúdo supramencionado (Reconquista Cristã), passaríamos a explorar os principais acontecimentos referentes à formação de Portugal, questioneei “*Se D. Henrique morreu, quem é que ficou a governar o Condado Portucalense?*”. Com esta pergunta, pretendi levar os alunos a refletir sobre as possíveis hipóteses. Após a primeira reflexão individual, iniciou-se, então, um debate onde a partilha de ideias e opiniões permitiu aos alunos terem “tempo para pensar, para se exprimir, para ouvir e compreender opiniões contrárias” (Perrenoud, 2002, pp. 46-47).

Depois da exploração do conteúdo, através de algumas imagens e de breves textos (Figura 78), os alunos visualizaram um vídeo em que, durante a sua reprodução, tinham de responder acertadamente a algumas perguntas para que o mesmo prosseguisse (Figura 79). Também houve a possibilidade de ouvirem uma canção¹⁸ relacionada com acontecimentos que marcaram a vida de D. Afonso Henriques. Utilizei este recurso porque a música/canção deve ser usada como uma estratégia metodológica em que o programa da componente com que está relacionada, se preserva, “mas a «ferramenta» pedagógica é a música” (Sousa, 2003, p. 21).

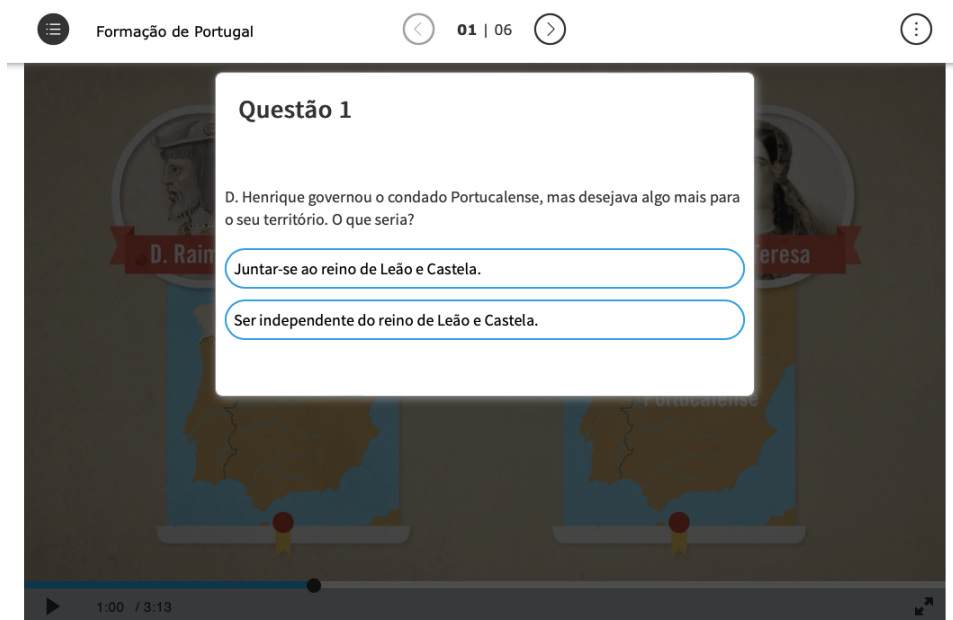
Figura 78

Texto referente à formação de Portugal (diapositivos do PowerPoint)



Figura 79

Video referente à formação de Portugal (Escola Virtual)

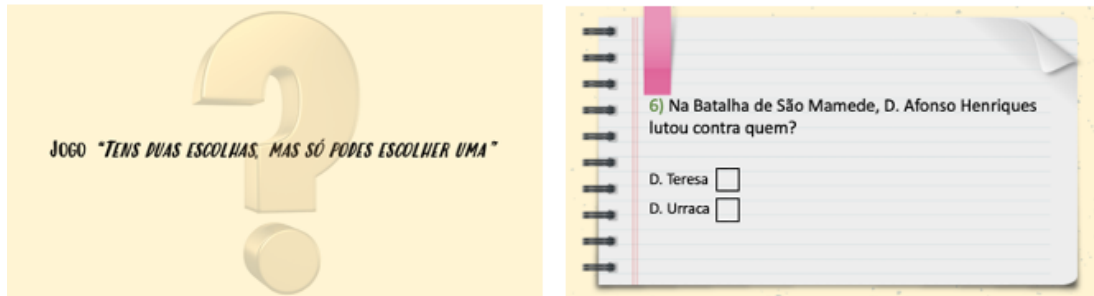


No E@D, foi importante recorrer, primeiramente, à componente de Estudo do Meio devido ao seu “vasto objeto de estudo” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 1) e porque oferece um conjunto de conteúdos temáticos que possibilitam uma gestão estruturada, assim como uma articulação das restantes componentes (Roldão, 1995).

Foi através do conteúdo alusivo à formação de Portugal, abordado na componente de Estudo do Meio, que abraçámos os graus dos nomes, estabelecendo, deste modo, a articulação com a componente de Português. Com o intuito de recordar o assimilado anteriormente, partilhei a intenção de realizar o jogo “Tens duas escolhas, mas só podes escolher uma” (Figura 80). Numa primeira fase, as regras foram elucidadas e, em seguida, procedemos à sua realização.

Figura 80

Jogo “Tens duas escolhas, mas só podes escolher uma” (diapositivos do PowerPoint)



Finalizado o jogo, foram questionadas, aos alunos, palavras que estivessem relacionadas com D. Afonso Henriques. Essas palavras foram registadas no *PowerPoint* (Figura 81) e “*mãe*” foi uma das referidas. Neste contexto, perguntei-lhes como é que nos podíamos dirigir às nossas mães de forma amorosa e, rapidamente, ouviu-se “*mãezinha*” e “*mamã*”.

Em seguida, e de forma intuitiva, o Bernardo referiu “Então, um reino pequenino é um reininho e a palavra reizinho pode ser associada a um menino que é rei.”.

(Diário de Bordo PP III, 4 de novembro de 2021, p. 19)

Figura 81

Palavras que os alunos associaram a D. Afonso Henriques (diapositivo do PowerPoint)



Depois de exploradas algumas palavras, os alunos foram questionados sobre o tipo de edifício onde D. Afonso Henriques viveu e não hesitaram em responder “*Vivia num castelo!*”. Deste modo, logo de seguida, foram levados a refletir e a estabelecer comparações com o tipo de construção onde cada um de nós vive (Figura 82). Depois da observação de algumas imagens relacionadas com os tamanhos que as casas podem

apresentar (Figura 83), questionei que diferenças verificavam entre as palavras “casinha”, “casa” e “casarão”. Os alunos disseram que a diferença se manifestava a nível do tamanho e eu complementei a resposta, referindo que os nomes também variavam em grau. Relembámos então que também variavam em género e em número. Os termos “diminutivo” e “aumentativo” foram introduzidos através do diálogo, de forma natural, enquanto explorámos as imagens das casas (“*Se olharmos para a palavra “casa” e “casinha”, parece que há uma diminuição efetiva no tamanho da casa, isto é, passamos de uma casa normal para uma casa mais pequenina. Estamos, portanto, a falar do grau diminutivo da palavra “casa.”*”).

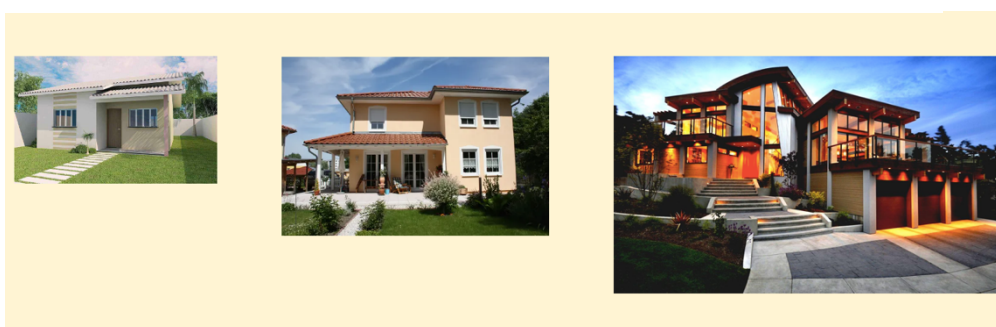
Figura 82

“E tu? Onde é que vives?” (diapositivo do PowerPoint)



Figura 83

Imagens de casas com diferentes tamanhos (diapositivos do PowerPoint)



Com o intuito de estimular o trabalho autónomo, perguntei “*Se D. Afonso Henriques tivesse conquistado uma terra muito grande, que palavra é que podíamos utilizar?*”. Fiquei surpreendida com o facto de os alunos terem pesquisado de forma tão célere e terem chegado à palavra “*terrona*” tão facilmente. Aproveitei e disse-lhes que sempre que tivessem dúvidas, podiam consultar um dicionário *online* (o “*infopédia*”, por

exemplo) (Figura 84). Deste modo simples, estimei a autonomia dos discentes “não fazendo por eles o que só a eles compete fazer” (Cosme, 2019, p. XVIII).

Figura 84

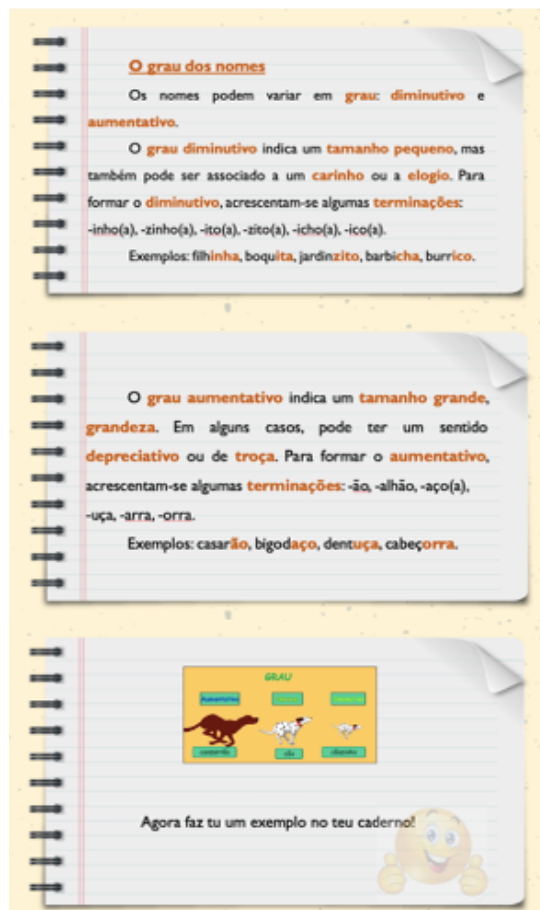
Pesquisa do grau aumentativo da palavra “terra” (diapositivos do PowerPoint)



Posto isto, e por solicitação da professora cooperante, os alunos registaram um pequeno texto (Figura 85) referente aos graus dos nomes no caderno de Português.

Figura 85

Texto referente ao grau dos nomes (diapositivos do PowerPoint)



Em suma, nesta primeira semana de E@D foi possível, recorrendo à interdisciplinaridade, trabalhar conteúdos das componentes curriculares de Estudo do Meio e de Português. O facto de as temáticas abordadas serem do interesse dos alunos, fez com que se envolvessem, de forma ativa, em todas atividades.

Considero que esta semana foi um verdadeiro desafio, porém, muito enriquecedor a todos os níveis. Tive a possibilidade de intervir, pela primeira vez, em regime de E@D, o que, certamente, será uma mais-valia para o meu futuro profissional.

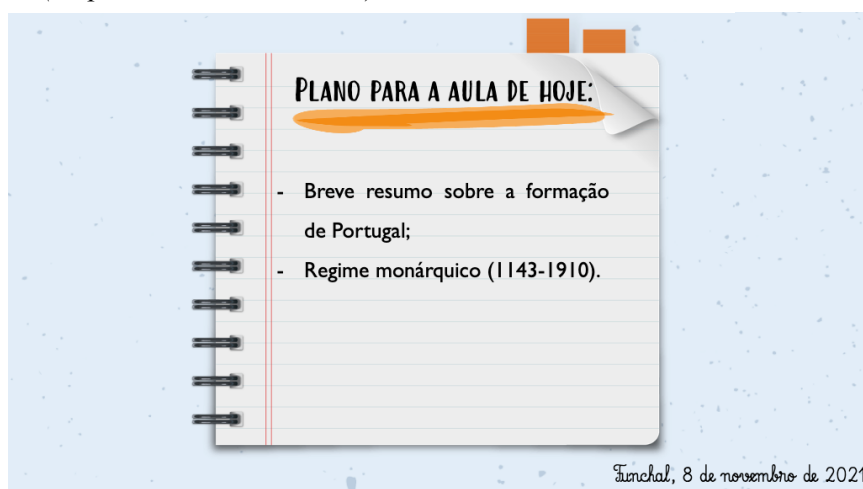
7.4.2 | O regime monárquico e os “pretéritos”

Este momento de aprendizagem aconteceu na quinta semana de prática pedagógica, nomeadamente, nos dias 8, 9 e 10 de novembro de 2021. À semelhança do momento retratado anteriormente, este também foi realizado na modalidade de E@D.

Assim sendo, na segunda semana de E@D, voltámos a trabalhar alguns conteúdos alusivos à componente curricular de Estudo do Meio, contudo, adotei novas estratégias. Depois de ter partilhado com os alunos o plano da aula (Figura 86), disse-lhes que íamos fazer um resumo sobre a formação de Portugal. Durante a concretização do resumo, quando o aluno passava a palavra a outro colega tinha de acrescentar um cálculo (“*Passo a palavra à Rita, 8x8*”). De forma a dar continuidade ao mesmo, o aluno tinha de verbalizar o resultado. Caso respondesse incorretamente tinha mais uma hipótese, porém, se errasse novamente, poderia solicitar a ajuda de um colega. Esta fomentação da aprendizagem conjunta e cooperativa consiste na estratégia onde os alunos se ajudam mutuamente no seu processo de aprendizagem, agindo como parceiros na perspetiva de obter conhecimento acerca de um determinado assunto (Lopes & Silva, 2010).

Figura 86

Plano da aula (diapositivo do PowerPoint)



Nesta simples atividade, estiveram presentes as três componentes: o Estudo do Meio, o Português e a Matemática. De acordo com Roldão (1999), na escola deve-se realizar uma cultura interdisciplinar, defendendo a interligação entre as áreas de conhecimento científico e as áreas das expressões. Nesta ordem de ideias, a interdisciplinaridade remete para um “conceito quase mágico” (Pombo, 2004, p. 28) que

acaba por ser primordial para que haja um conhecimento autêntico por parte do aluno (Hohmann & Weikart, 2011).

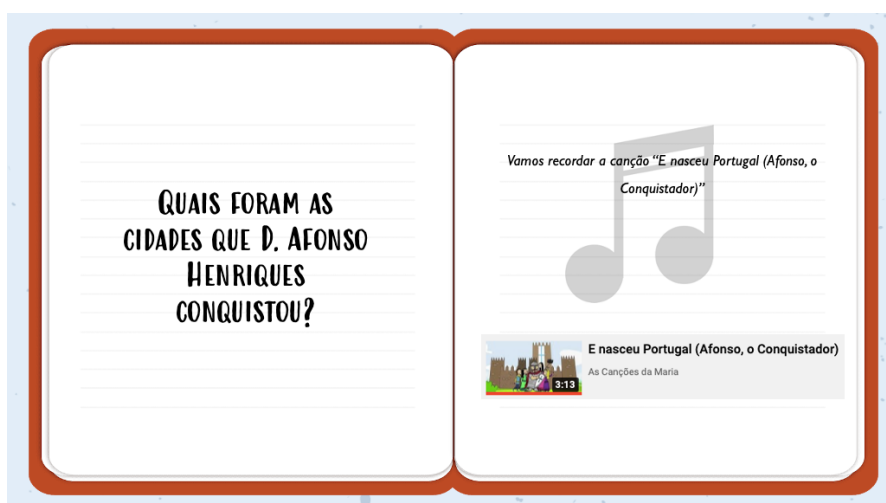
Dando seguimento à aula, voltei a reproduzir o vídeo da canção “*E nasceu Portugal (Afonso, o Conquistador)*”, com o intuito de iniciar o novo conteúdo, o regime monárquico. Antes de visualizarmos o vídeo, pedi para estarem atentos, pois, após a sua visualização, teriam de responder à questão “*Quais foram as cidades que D. Afonso Henriques conquistou?*” (Figura 87).

Quando coloquei a questão, vi que muitos alunos a anotaram num papel. Assim sendo, quando o vídeo terminou, perguntei quem é que sabia responder à questão. A Leonor disse algumas terras, contudo, o Manuel disse “Professora, a Leonor esqueceu-se de referir Alcácer do Sal.”.

(Diário de Bordo PP III, 8 de novembro de 2021, p. 3)

Figura 87

“*Quais foram as cidades que D. Afonso Henriques conquistou?*” (diapositivo do PowerPoint)



Em seguida, e de forma a abordar o cognome de D. Afonso Henriques, mostrei, no *PowerPoint*, um mapa referente às cidades que tinha conquistado (Figura 88). Tendo em conta a minha intenção, questionei “*D. Afonso Henriques conquistou muitas terras. Foi um ...?*”.

Imediatamente, a Rita disse “Foi um grande conquistador!”.

(Diário de Bordo PP III, 8 de novembro de 2021, p. 3)

Figura 88

Mapa referente às cidades que D. Afonso Henriques conquistou (diapositivo do PowerPoint)



Assim sendo, perguntei se sabiam o significado da palavra “cognome” e responderam-me, sem hesitar, que não. Desta forma, pedi-lhes para fazerem uma breve pesquisa.

A Joana foi a primeira a encontrar e referiu “Professora, parece que o cognome é uma espécie de alcunha, apelido.”. Logo depois, a Leonor disse que tinha encontrado essa mesma informação. (...) Além disso, a Rita referiu “Professora, os cognomes dos reis eram referentes a algo que tinham feito. Por exemplo, D. Afonso Henriques era “O conquistador” porque tinha conquistado muitas terras, faz sentido.”.

(Diário de Bordo PP III, 8 de novembro de 2021, p. 3)

Posteriormente, continuámos a abordar o conteúdo referente ao regime monárquico e achei pertinente mostrar uma imagem da evolução do território de Portugal nos séculos XII e XIII (Figura 89). A minha intenção, e tendo em conta que estávamos em E@D, era abordar os conteúdos, particularmente os de Estudo do Meio, através de imagens, pois, a meu ver, tornava-se mais fácil os alunos estabelecerem um fio condutor, clarificando e objetivando as suas ideias.

Figura 89

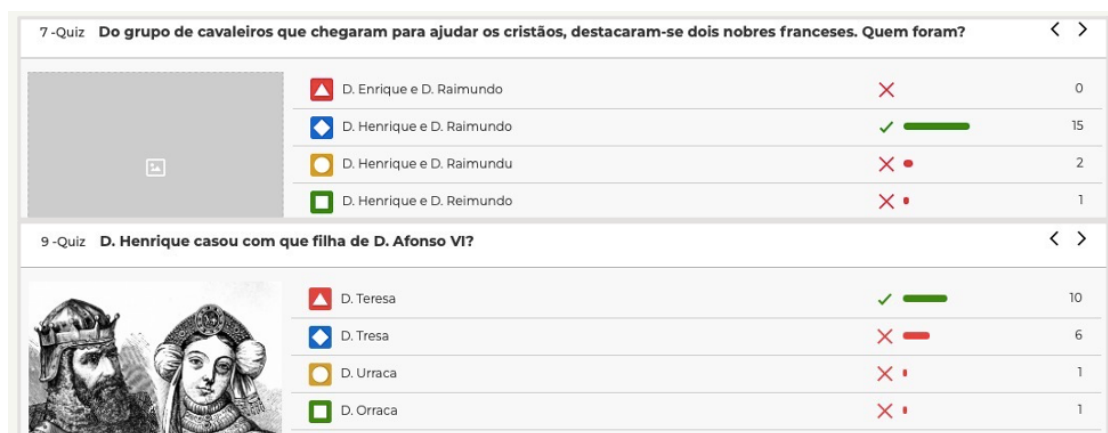
Evolução do território de Portugal nos séculos XII e XIII (diapositivo do PowerPoint)



Na terça-feira, dia 9 de novembro, após ter sido apresentado o plano da aula, de forma breve, recordámos o conteúdo que tínhamos abordado ontem, o regime monárquico. Em seguida, pela primeira vez no E@D, fizemos um jogo no *site* do *Kahoot!*. Para além dos alunos terem respondido a questões relacionadas com a História de Portugal, foram também analisados alguns aspetos relacionados com a ortografia. Para isso, e intencionalmente, algumas opções de resposta estavam escritas com erros ortográficos (Figura 90). A atividade contemplou também esta vertente porque grande parte dos alunos apresentava dificuldades a nível da ortografia.

Figura 90

Algumas questões e respetivas opções de resposta no jogo do Kahoot!

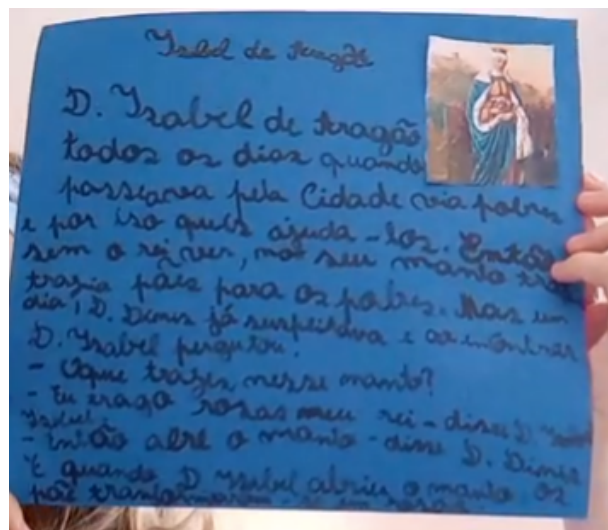


No dia seguinte, 10 de novembro, começámos por explorar em pormenor cada questão e, conseqüentemente, cada resposta do jogo realizado no *site* do *Kahoot!*. A sua finalidade foi analisar a resposta a nível da componente de Estudo do Meio e também da ortografia.

Logo depois, de forma a dar continuidade à aula e antes de partilhar um vídeo alusivo a D. Dinis, lembrei-me que tinha incentivado a Mariana a realizar uma breve pesquisa sobre a Rainha Santa Isabel. Esta proposta surgiu depois da aluna mencionar que o seu segundo nome era igual ao da rainha em questão, demonstrando curiosidade em relação à mesma. Como no vídeo era mencionada Isabel de Aragão e ainda não tínhamos falado sobre ela, convidei a aluna a partilhar o seu trabalho de pesquisa (Figura 91) com a turma. A receptividade e aceitação dos alunos frente às propostas de trabalho individual são essenciais, sendo “necessário que as tarefas tenham o grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 80).

Figura 91

Apresentação do trabalho referente à Rainha Santa Isabel



Após a visualização do vídeo e de maneira a direcionar o diálogo para os tempos verbais, referi “*Todos estes acontecimentos que estivemos a recordar no jogo, aconteceram há muitos anos, ou seja, aconteceram no...*”. Rapidamente, a Leonor completou a frase, dizendo “*No passado, professora!*”.

Assim sendo, o diálogo foi orientado para os tempos verbais (passado, presente e futuro) e depois fizemos uma breve revisão sobre as conjugações. Entretanto, visto que pretendia abordar o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, pedi-lhes para pesquisarem

um sinónimo da palavra “passado”. Muito rapidamente, chegaram à palavra “pretérito”. Tendo em conta que a Rita foi a primeira a dizer a respetiva palavra, pedi para mostrar, aos colegas, como é que tinha feito a sua pesquisa. Após mostrá-la, disse-lhes que também tinha pesquisado e que tinha chegado à mesma palavra. Em conjunto, chegámos à conclusão de que, quando falamos em tempos verbais, é adequado dizermos pretérito e não passado.

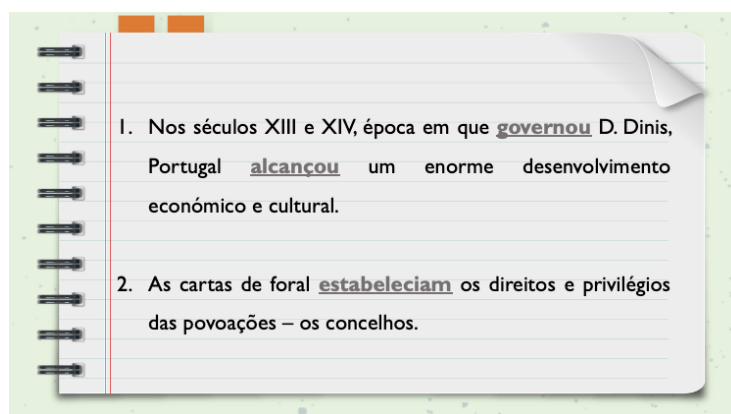
Posto isto, mostrei aos alunos duas frases relacionadas com o regime monárquico, uma no pretérito perfeito e a outra no pretérito imperfeito (Figura 92). Após terem lido e observado atentamente as frases, perguntei em que tempo é que se encontravam. Como era de esperar, disseram “*Pretérito!*”. Em seguida, questionei se tinham verificado alguma diferença entre ambas.

O Daniel e o Alexandre indicaram algumas diferenças, mas de forma confusa. (...) O Daniel até disse “Professora, eu não consigo explicar bem.”. Desta forma, tentei explicar por palavras simples e perguntei-lhe se era aquilo que queria dizer. Respondeu “Fogo professora, é isso mesmo!”.

(Diário de Bordo PP III, 10 de novembro de 2021, p. 14)

Figura 92

Frases relacionadas com o regime monárquico (diapositivo do PowerPoint)



De modo a introduzir as palavras “perfeito” e “imperfeito” recorri ao diálogo em grande grupo e, além do exemplo apresentado inicialmente, disse mais duas frases com o objetivo de perceber se conseguiam distinguir os dois tempos verbais. Depois, foi a vez dos alunos darem exemplos e à medida que os davam, explicavam as diferenças. Apesar

de ser um conteúdo novo, a maioria dos estudantes conseguia identificar, corretamente, quando é que frase se encontrava no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito.

Posteriormente, revelei aos alunos que iam fazer um jogo no *Kahoot!* sobre os conteúdos da componente de Português que tínhamos trabalhado nos últimos dias. Segundo Santos (2000), os jogos são, sem dúvida, uma ferramenta ideal da aprendizagem, dado que despertam os interesses dos alunos. Além disso, representam “um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (p. 38).

Porém, para os jogos serem “considerados ferramentas eficazes para o ensino-aprendizagem é preciso uma planificação organizada, contendo objetivos e metas para que o jogo não passe a uma atividade perdida e sem fundamentos” (Baranita, 2012, p. 53).

Durante o jogo, à medida que iam respondendo às questões, dialogávamos sobre as respostas que iam sendo dadas, com especial enfoque naquelas que respondiam incorretamente. Acredito que o facto de os alunos terem a possibilidade de justificarem a sua escolha permite-nos perceber onde é que estão a errar. Ou seja, apesar da resposta estar errada, é importante termos conhecimento do porquê de o aluno achar que é aquela resposta e não outra.

Concluo, revelando, que as atividades concretizadas nesta segunda semana de E@D decorreram de uma forma mais espontânea, visto que, tanto eu como os alunos, já estávamos mais familiarizados com toda a dinâmica que esta modalidade requer. Assim, no decorrer desta semana de intervenção pedagógica, o regime monárquico serviu de alavanca para trabalhar os conteúdos inerentes à componente de Português. Foi, então, através do Estudo do Meio que consegui cativar os alunos para a sua própria aprendizagem.

7.4.3 | Vamos viajar, através do texto dramático, ao tempo dos reis e das rainhas?

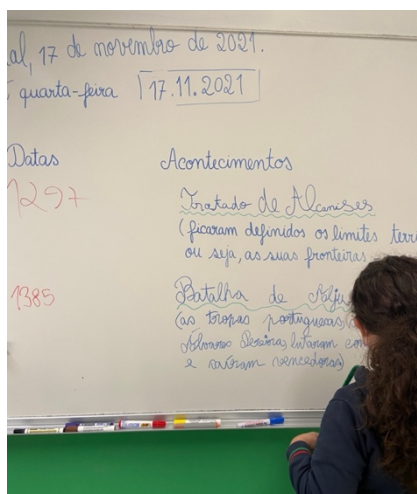
Depois de duas semanas consecutivas em E@D, voltámos ao regime de ensino presencial. Assim sendo, o presente momento de aprendizagem aconteceu na sexta semana de prática pedagógica, mais especificamente, no dia 17 de novembro de 2021.

Tendo em conta que no E@D abordámos vários acontecimentos da História de Portugal, fazia sentido destacar as datas mais relevantes. Com este objetivo, na terça-feira, entreguei aos alunos uma folha com uma tabela e começámos por discutir quais seriam as datas que deveriam ser registadas. À medida que diziam, vinham ao quadro escrevê-las e referiam qual era o acontecimento que tinha ocorrido.

De forma a iniciarmos o registo na tabela, as datas foram ordenadas cronologicamente e, posteriormente, à vez, os alunos dirigiram-se até ao quadro com o objetivo de escrever o respetivo acontecimento (Figura 93).

Figura 93

Registo das datas e dos respetivos acontecimentos no quadro



Concluída a descrição dos acontecimentos (Figura 94), foi entregue aos alunos um friso cronológico para ser preenchido com as datas que tinham sido registadas na tabela.

Esta atividade foi realizadas a pares, pois tinha como intuito os alunos ajudarem-se mutuamente. Confesso que correu muito bem e, além disso, foi possível recordar qual era a utilidade do friso cronológico.

(Diário de Bordo PP III, 17 de novembro de 2021, p. 13)

Figura 94

Registo completo das datas e respetivos acontecimentos na tabela

Data	Acontecimentos
1188	Reconquista de Lagos (D. Afonso Henriques, impulsiona as tropas da sua mãe e seus vassallos)
1188	Batalha de Ourique (D. Afonso Henriques consegue uma grande vitória contra os muçulmanos e funda o Império português)
1199	Reconquista de Zamora (o rei de leão e castela reconhece a independência do Condado Portucalense e D. Afonso Henriques como rei)
1199	Reconhecimento de Portugal como um reino independente e D. Afonso Henriques como rei de Portugal ("Bulla Alansis Portucalensem")
1209	Reconquista de Faro (o rei de leão reconhece a independência do condado de Faro e D. Afonso Henriques como rei)
1215	Reconquista de Faro (o rei de leão reconhece a independência do condado de Faro e D. Afonso Henriques como rei)
1215	Reconquista de Faro (o rei de leão reconhece a independência do condado de Faro e D. Afonso Henriques como rei)

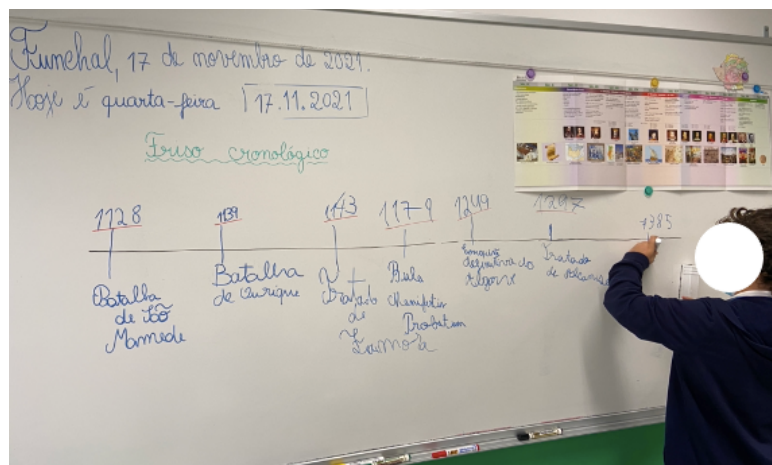
Segundo Félix (1998), devemos utilizar em sala de aula recursos didáticos diversificados. Nesta ordem de ideias, um exemplo dos muitos recursos é o friso cronológico. Este pode e deve ser utilizado na componente curricular de Estudo do Meio, nomeadamente nos conteúdos relacionados com a História de Portugal. Assim sendo, o friso cronológico fornece “informações rápidas, destacando as datas e acontecimentos considerados pertinentes, apoiando, deste modo, os(as) alunos(as) na estruturação das noções de tempo” (João, 2015, p. 28).

Durante esta atividade, preenchimento do friso cronológico, recorri à TAF “Cartões Coloridos” (para sinalização), contudo, fiz uma pequena alteração. Em vez de utilizar cartões coloridos, utilizei copos e lápis de cor, porém, o objetivo era o mesmo. Se os alunos colocassem o lápis de cor verde no copo, significava que não tinham qualquer dúvida, ou seja, estavam a trabalhar bem e de forma independente. Caso colocassem o lápis de cor vermelha, significava que precisavam de ajuda.

Após os pares terem preenchido o friso cronológico, iniciámos a sua correção no quadro (Figura 95). O facto de serem os alunos a realizar a correção faz com que estejam mais motivados e envolvidas na atividade. Além disso, permitia-me perceber quais eram as palavras que tinham mais dificuldade em escrever, uma vez que cometiam alguns erros ortográficos.

Figura 95

Correção do friso cronológico



Entretanto, depois do intervalo, quando os alunos regressaram à sala de aula, com o intuito de direcionar o diálogo para o texto dramático, perguntei-lhes se gostavam de ir ao teatro e se costumavam ir com alguma regularidade. Durante o diálogo, espontaneamente, alguns alunos começaram a enumerar algumas características do texto dramático. Assim sendo, como eu pretendia perceber quais eram os conhecimentos prévios dos discentes através da TAF “Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída” (Lopes & Silva, 2012), entreguei-lhes um *post-it* (“Bilhetes à Entrada”) e pedi para escreverem uma ou mais coisas que já soubessem sobre o texto dramático.

Conforme terminavam de escrever, levantavam-se e afixavam o *post-it* no quadro. Quando já estavam todos afixados, pedi para uma aluna ler o que estava escrito em cada um deles (Figura 96). Em seguida, dialogámos acerca das características do texto dramático e registámos as ideias principais. Com a intenção dos alunos escreverem as características no caderno de Português, organizámos as ideias que tínhamos registado.

Figura 96

Leitura dos post-its



Visto que, a pedido da professora cooperante, os alunos já tinham registado as características no caderno, surgiu a ideia de escrevermos, em conjunto, um texto dramático. De modo a despertar o interesse dos alunos, questionei “*Não seria engraçado fazermos uma pequena peça de teatro?*”. Após um longo diálogo com os alunos, chegámos à conclusão de que seria engraçado recriar o momento do início da segunda dinastia, uma vez que a morte de D. Fernando veio deixar um problema de sucessão ao trono (a maioria da nobreza e clero apoiava D. Beatriz como rainha, enquanto o povo e alguns nobres pretendiam nomear para rei D. João, Mestre de Avis). Além disso, como tínhamos abordado este conteúdo na segunda-feira fazia sentido consolidá-lo. Como era espectável, os alunos ficaram muito empolgados e até disseram “*Assim vamos estar a trabalhar o Estudo do Meio e o Português ao mesmo tempo!*”. Assim sendo, em conjunto, começámos a escrever um pequeno texto dramático. Do meu ponto de vista, esta foi uma ótima estratégia para colocarmos em prática as características que tínhamos enumerado anteriormente e, além do mais, permitiu os alunos viajarem até à época dos reis e das rainhas.

Os alunos estavam muito interessados e até disseram “Professora, estamos a gostar muito de escrever este texto! É melhor do que vermos textos do manual”.

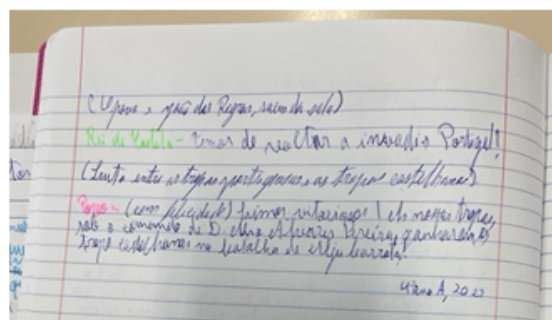
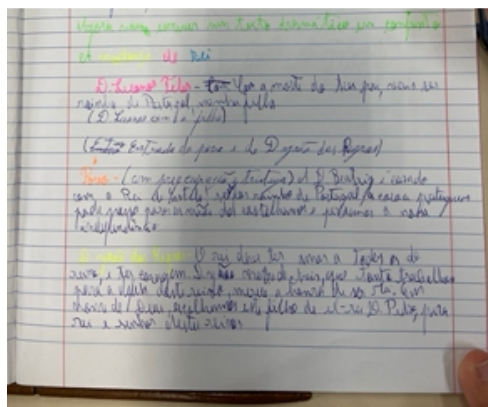
(Diário de Bordo PP III, 17 de novembro de 2021, p. 14)

Apesar do texto dramático ser um conteúdo da componente curricular de Português, é possível trabalhá-lo em conjunto com outras disciplinas, nomeadamente a de Estudo do Meio. Tendo em conta que os alunos não se sentiam motivados para as atividades de produção textual, era essencial recorrer ao Estudo do Meio, disciplina predileta da turma, para despertar o interesse e a curiosidade.

Concluída a escrita do texto dramático (Figura 97), os alunos escolheram o título “A mudança de rei” para o mesmo. Em seguida, foram desafiados, por mim, a realizarem um desenho referente ao texto.

Figura 97

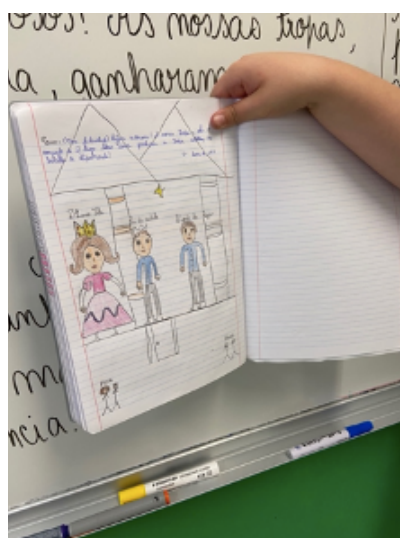
Texto dramático



Como nem todos os alunos conseguiram concluir o seu desenho antes da hora do almoço, quando regressaram à sala tiveram mais alguns minutos. Depois de todos terem finalizado, tiveram a possibilidade de apresentar o seu desenho à turma (Figura 98).

Figura 98

Apresentação dos desenhos

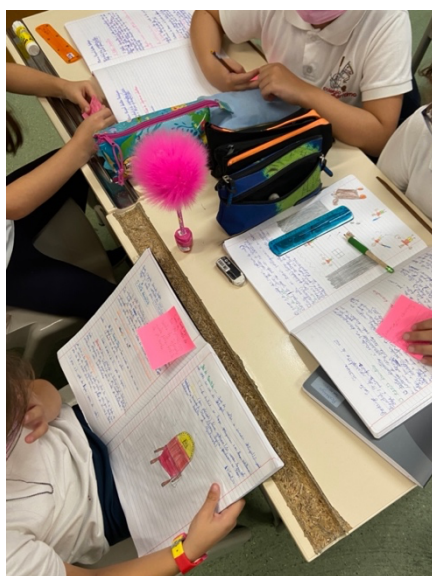


Contudo, o melhor momento ainda estava por chegar. Com o intuito dos alunos dramatizarem o texto que tínhamos escrito na parte da manhã, pedi para formarem grupos com cinco elementos, porém, referi que um grupo tinha de ser constituído por seis, uma vez que a turma era composta por vinte e um discentes. Segundo a Direção-Geral da Educação (2018c), o aluno deve ser capaz de “produzir, (...) em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados” (p. 8).

Após os grupos estarem formados, os alunos começaram a escolher a personagem que cada elemento ia interpretar (Figura 99). Durante os ensaios, alguns alunos fizeram questão de decorar as falas, pois pretendiam dramatizar o texto sem utilizarem o caderno. Confesso que foi muito gratificante observar todo o processo.

Figura 99

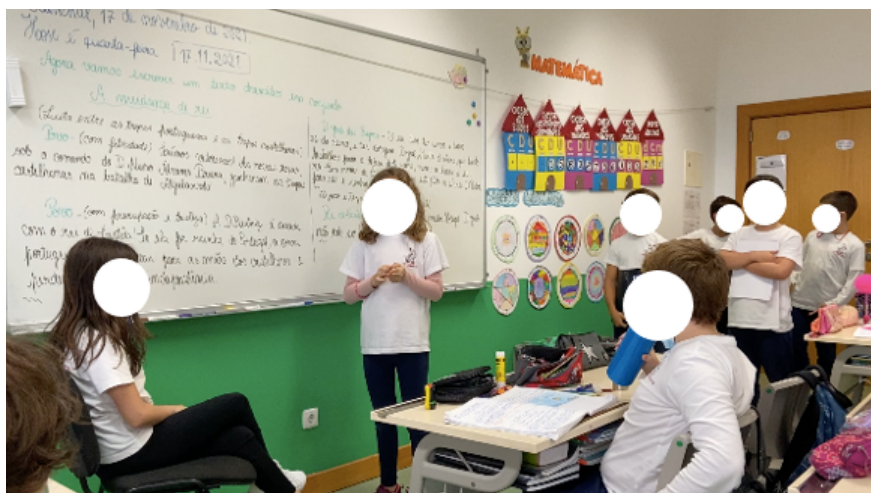
Escolha das personagens



Assim sendo, depois de alguns ensaios, os grupos iniciaram as respectivas dramatizações (Figura 100). À medida que terminavam, os restantes colegas faziam um breve comentário sobre o desempenho do grupo.

Figura 100

Dramatização do texto escrito em conjunto



A Expressão Dramática/Teatro leva os alunos a “explorar as possibilidades motoras e expressivas do [seu] corpo” (p. 7) e, além disso, impulsiona o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística (Direção-Geral da Educação, 2018c).

De forma a finalizar a aula, entreguei um *post-it* (“Bilhetes à Saída”) a cada aluno e pedi para escreverem aquilo que sabiam sobre o texto dramático. Estes vieram comprovar um conjunto de aprendizagens alcançadas, mostrando uma evolução em comparação com os “Bilhetes à Entrada”.

De acordo com Lopes e Silva (2012), a avaliação formativa possibilita ao docente “investigar/aceder de forma contínua à qualidade das aprendizagens anteriores dos alunos, ao seu processo de pensamento enquanto aprendem novos conceitos e à qualidade da aprendizagem que realizam ainda no decurso do processo de aprendizagem” (p. 41).

Evidencio que este momento de aprendizagem, de certa forma, também funcionou como uma estratégia de intervenção para colmatar a problemática presente na turma, visto que despertou, nos alunos, a motivação para a produção escrita. Infelizmente, apesar de não ter sido possível, quero salientar que pretendia que os alunos tivessem apresentado o seu trabalho à outra turma do 4.º ano.

Em suma, é possível afirmar que as atividades concretizadas neste momento de aprendizagem fizeram-me perceber o quão encantador e precioso é o ensino presencial. Apesar de sempre ter valorizado, agora, depois da experiência da modalidade E@D, “olho com os outros olhos”.

7.5 | Refletir para Melhorar: Reflexão da Prática Pedagógica no 4.º A

Pandemia e isolamento. Os significados destas palavras alteraram o dia a dia de todos nós e, conseqüentemente, mudaram o habitual rumo desta etapa importante de preparação para o meu percurso profissional: a prática pedagógica. Estava na presença de um novo desafio e de uma nova experiência, dentro de uma nova realidade, frente a uma pandemia e a tudo o que lhe está inerente.

O isolamento profilático a que a covid-19 nos obrigou, “fechou a porta (física) da sala de aula, mas abriu novas janelas de oportunidade” (Silva, 2020a, p. 101). Estas janelas deram-me a possibilidade de criar um novo espaço de aprendizagem, assim como diversas dinâmicas e novas formas de aprender. A sala de aula, obrigatoriamente, teve de

mudar, e deu lugar a uma plataforma digital (*Microsoft Teams*), porém a sua finalidade sempre foi a mesma: continuar a ser um lugar de partilha, de conversas, de desafios e crescimento.

Tendo em conta os isolamentos provocados pela situação epidemiológica em que vivemos, algumas das atividades operacionalizadas durante a minha intervenção decorreram em contexto de E@D. Nesta modalidade educativa, tentei debruçar-me nos diversos interesses dos alunos e usá-los como pilar importante de motivação neste processo de ensino-aprendizagem, numa situação, já por si, tão nova e diferente. Neste sentido, o professor tem a tarefa importante de desenvolver atividades que estimulem o interesse dos seus alunos (Cardoso, 2013). Nestas aulas *online*, tive o desafio de conseguir despertar a vontade de aprender, ou seja, metaforicamente, “provocar a fome” (Alves, 2004b, p. 110).

Durante o E@D, foi proposta a concretização de alguns jogos, indo, deste modo, ao encontro dos gostos dos alunos. Para além do jogo ser uma ferramenta importante de aprendizagem, desenvolve diversos níveis da experiência pessoal e social (Santos, 2000).

No que concerne à Matemática, esta foi explorada, maioritariamente, através de jogos/desafios. Tendo em conta que era a componente curricular que menos despertava a curiosidade nos alunos, ao recorrer ao uso de jogos, foram estimulados o interesse e o desejo de pensar, dando origem a consequências positivas na aprendizagem (Lacanallo & Mori, 2016).

O uso de plataformas e ferramentas digitais durante o E@D foi, sem qualquer dúvida, um “bom complemento ao ensino presencial”, tendo em conta que este foi o “meio mais adequado para a realização de aprendizagens significativas por parte dos alunos” (Fraga et al., 2021, p. 86). É indiscutível que o E@D foi um desafio, pois tive de me adaptar às circunstâncias, assim como reinventar as minhas intervenções. Como era esperado, foram sentidas diversas dificuldades, nomeadamente a gestão do tempo e a menor capacidade de concentração por parte dos alunos. Em contrapartida, nem tudo teve um impacto negativo. De acordo com Silva (2020b), estiveram presentes aspetos positivos e outros menos positivos. O maior envolvimento das famílias e o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de pesquisa foram alguns dos aspetos positivos apontados e também por mim sentidos.

Além disso, tendo como base o *feedback* dos alunos, posso afirmar que o E@D decorreu melhor do que aquilo que expectava, o que realmente me deixa realizada e feliz no cumprimento da minha tarefa. Apesar de todas as dificuldades que, aos poucos, foram ultrapassadas, o entusiasmo e a paixão demonstrados pelos alunos, serviram de motivação para que, todos os dias, conseguisse fazer mais e melhor.

Saliento o facto de, infelizmente, não me ter sido dada a possibilidade de trabalhar tantos conteúdos quantos aqueles que eu gostaria na componente curricular de Matemática. Sinto que foi dado muito destaque às outras componentes, Estudo do Meio e Português, e isso é possível verificar na descrição dos momentos de aprendizagem redigidos neste capítulo.

Durante a minha intervenção, a meu ver, existiam conteúdos que permitiam trabalhar a interdisciplinar de maneira mais harmoniosa. Porém, como a professora cooperante guiava-se pela ordem dos conteúdos presentes nos manuais, nem sempre era possível interligar as temáticas da forma que eu pretendia. Assim, considero que devia ter havido um maior cuidado na escolha dos conteúdos a serem abordados, uma vez que o professor deve adotar o papel de organizador “de oportunidades de ensino” (Tomlinson, 2008, p. 35). Acredito que só assim é que é possível garantir o progresso de todos e cada um dos alunos.

Em suma, o E@D foi um período que ditou a redescoberta do papel do professor e o poder da educação, não podendo descurar o papel predominante das tecnologias. De uma forma inata “o ecrã, que ao início nos separava, tornou-se no ecrã que nos unia” (Silva, 2020a, p. 99).

Considerações Finais

Num ápice, passaram-se cinco anos de formação docente. É com muita felicidade e orgulho que vejo o terminar desta longa e desafiante caminhada, porém, extremamente, desafiadora, enriquecedora e gratificante. Finalmente, posso dizer que concretizei um dos meus maiores sonhos, apesar de inúmeras vezes me ter parecido inalcançável. Vou ser feliz, todos os dias, a exercer a profissão que sempre me fascinou.

Foi através das diversas práticas pedagógicas, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que tive o privilégio de privar com enriquecedores e autênticos contextos de aprendizagem. Foi a observar, intervir, questionar e falhar que cresci enquanto profissional e pessoa. Tendo plena consciência de que na educação não existem receitas, porém, acredito que realizei momentos de aprendizagem contextualizados, significativos e enriquecedores, contornando, sempre que possível, o ensino tradicional e estandardizado.

A metodologia de Investigação-Ação promoveu a adoção de uma atitude mais crítica e cautelosa, permitindo identificar aspetos que necessitavam de ser desenvolvidos com mais pormenor e persistência. O *feedback* dado pelas crianças foi fundamental, visto que possibilitou reformular e readaptar as minhas intervenções pedagógicas.

Destaco todas as aprendizagens que construí e reconstruí. Diariamente, por intermédio de interações e partilhas, com os vários intervenientes educativos, crianças e adultos, tive a possibilidade de evoluir, conquistando saberes nas mais diversas áreas. Deste modo, todos os momentos vivenciados colaboraram para o desenvolvimento de uma multiplicidade de competências, assim como para a obtenção de distintos recursos que, seguramente, contribuíram para a edificação da minha identidade como futura profissional de educação.

Evidentemente, e como era esperado, deparei-me com preocupações, dúvidas, desafios e obstáculos. A Covid-19 veio demonstrar que temos de nos adaptar, rapidamente, a novos desafios. Aliado ao novo coronavírus, tivemos o Ensino a Distância, um desafio inesperado. Estávamos perante uma nova realidade e estava ciente que tinha de abraçá-la e dar o meu melhor, como sempre.

Atualmente, mais do que nunca, é necessário desenvolver práticas colaborativas, porque só assim é que se torna possível assegurar momentos de aprendizagem significativa para as crianças.

Fazendo uma retrospectiva sobre todas os momentos vivenciados ao longo destes cinco anos, é possível afirmar que nem tudo decorreu da melhor maneira e daquela que eu ambicionava. Todavia, sei que para crescer é necessário falhar e, acima de tudo, aprender com os erros.

Todos os dias, a vida dá-nos novas oportunidades para sermos melhores e para lutarmos por aquilo que realmente acreditamos. Indubitavelmente, continuarei a ter uma atitude prudente, crítica e reflexiva, pois, no meu entender, só desta forma farei diferença na vida das *minhas* crianças.

Por último, revelo que o presente relatório é o fim de uma etapa alcançada com muita dedicação e o início de um novo percurso que se aproxima. Por este motivo, e face à sua importância é, nitidamente, indispensável mantê-lo em aberto para rever, refletir e questionar. Terminei grata e com certeza, absoluta, da minha identidade enquanto futura docente.

Talvez não seja muito importante o que a vida faz connosco; importante, sim, é o que cada um de nós faz com a vida.

(Nóvoa, 2014, p. 14)

Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1986). *Avaliação Formativa*. Edições ASA.
- Aguado, M. J. (2018). Aprendizagem cooperativa. In P. Campañó, M. J. Aguado, A. Jubete, M. M. Murga & M. Serrando (Org.), *Manual de formação docente* (pp. 113-154). Santillana.
- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Quarteto Editora.
- Albuquerque, A. M. (2001). Da Literacia à Ousadia: Desafios na Viragem do Milénio. In M. F. Patrício (Org), *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto Editora.
- Alves, R. (2003). *A Alegria de Ensinar*. Edições ASA.
- Alves, R. (2004a). *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Fundação EDUCAR DPaschoal.
- Alves, R. (2004b). *Gaiolas ou Asas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Edições ASA.
- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Textos Editores.
- Antunes, R. R., & Silva, A. (2019). *Fundamentos para a formação dos educadores no século XXI*. Fundação Manuel Leão.
- Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5130/3328>
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos. Uma perspetiva cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Ballenato, G. (2009). *Educar Sem Gritar. Pais e filhos: convivência ou sobrevivência?*. A Esfera dos Livros.
- Baptista, J. A. (2020). A pandemia como motor improvável para a melhoria da escola. In J. M. Alves & I. Cabral (Org.) *COVID 19 – Ensinar e Aprender no tempo do (pós)*

confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020? (pp. 64-68).
Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Baranita, I. M. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da criança* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Bastos, G. (2002). O novo fio de Ariadne. Literatura para crianças e jovens em fim de século. In *Discursos [Em linda]: língua, cultura e sociedade* (pp. 85-86).
Universidade Aberta.

Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.

Bento, A. (2010). *Liderança Contingencial: Os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário*. Universidade da Madeira.

Bento, A. (2015). *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Oficinas de São Miguel.

Bento, A., & Ribeiro, M. L. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. Oficinas de São Miguel.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Braga, F. (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projectos de panificação à planificação em projecto*. Edições ASA.

Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. In J. Sousa & C. Fino. (Org.), *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.

Capucha, L., Pinto, J., & Evaristo, T. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos. Guião prático*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Carbonell, J. (2001). *A Aventura de Inovar. A Mudança na Escola*. Artmed Editora.

- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, VIII(1), 13-34. <https://core.ac.uk/download/pdf/47132529.pdf>
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação – Género e Cidadania – 1.º Ciclo*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz Editores, S.A.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz Editores.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, A., Tavares, C., & Sequeira, S. (2012). *Prática criativas transversais para o ensino básico*. Universidade de Aveiro.
- Carvalho, C. (2009). Reflexões em Torno do Ensino e da Aprendizagem da Estatística: O exemplo dos gráficos. In J. A. Fernandes, F. Viseu, M. H. Martinho & P. F. Correia (Org.), *Actas do II Encontro de Probabilidade e Estatística na Escola* (pp. 22-36). Universidade do Minho.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral de administração* (7.^a ed.). Elsevier Editora.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora/Lisboa Editora.
- Conceição, C., & Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.
- Cosme, A. (2018a). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018b, janeiro 18). *Diferenciar para aprender na sala de aula: questões e respostas* [Webinar]. Direção-Geral da Educação.

<https://webinars.dge.mec.pt/webinar/diferenciar-para-aprender-na-sala-de-aula-questoes-e-respostas>

- Cosme, A. (2019). Prefácio. In S. Moreira (Coord.), *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular* (pp. XIII-XVIII). PACTOR.
- Costa, J. (2020). Prefácio. In J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção* (pp. 4-6). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Universidade do Minho.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2008). *Escrever e Ler – Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Artmed Editora.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. ASCD.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.
- Dias, I. S. (2005). O Lúdico. *Educação & Comunicação*, 8, 121-133.
https://iconline.ipleria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais, 1.º Ciclo de Ensino Básico – Estudo do Meio (1.º Ano)*.
- Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio (4.º ano)*.
- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais, 1.º Ciclo de Ensino Básico – Educação Artística (Expressão Dramática/Teatro)*.
- Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Refletir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre a Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Futuro Eventos.

- Fernandes, D. (2020). *Folha # Avaliação Formativa*. Universidade de Lisboa (Instituto da Educação). https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_formativa.pdf
- Fernandes, E. (2003). *Comportamento organizacional*. Tondelgráfica – Artes Gráficas.
- Fernandes, L. (2020). Não há transição digital. In J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *COVID 19 – Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020?* (pp. 81-84). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/809/1/Fino17.pdf>
- Fonseca, J. (2013). A Investigação-acção como abordagem ao currículo: Questões metodológicas e éticas. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Org.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 73-86). Edições Almedina.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In C. Pascal & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação* (pp. 3-25). Penso-Artmed.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Edições Sílabo.
- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, F., & Gouveia, A. (2021). Educação em tempos de COVID-19: O acesso condicionado à Aprendizagem. Um estudo exploratório numa escola em Portugal. *Sensos-E*, 8(1), 77–87. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3786>

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, G., Machado, D., Oliveira, D., Menezes, M. B., Silva, M. C., Almeida, C. T., Gregório, M. J., Bica, M., Silva, M. N., Godinho, C., Rodrigues, B., Franco, S., Santos, R., Oliveira, D., Menezes, B., Mota, E., Corvo, I., Ferreira, A., Mendes, D. ... Céu, A. (2022). *Recomendações para um Estilo de Vida Saudável e Seguro*. Direção-Geral da Saúde.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Goleman, D. (2015). *Como ser um líder. A importância da inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, J. F. (2014). A tecnologia na sala de aula. In F. Vieira & M. T. Restivo (Org.). *A tecnologia na sala de aula. Novas tecnologias e educação...* (pp. 17-44). Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Gonçalves, M. O. (2001). *Aprender com Sucesso*. Almedina.
- González, I. A. (2005). *Instruções de Escrita: Direções de trabalho e critérios de construção textual*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Grave-Resendes, L., & Soares J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Gubman, E. L. (1999). *Talento: Desenvolvendo pessoas e estratégias para obter resultados extraordinários*. Campus.
- Guzmán, M. (1990). *Aventuras Matemáticas*. Gradiva.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito. Guia de educação para a convivência*. Edições ASA.
- Jesuino, J. C. (1987). *Processos de liderança*. Livros Horizonte.

- João, A. S. (2015). *A utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Jordão, G. (2003). Professor, um líder na arte de educar. *Acta scientiarum. Human and social sciences*, 25(1), 87-93. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2200/1379>
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400014>
- Junqueiro, G. (1974). *Obras de Guerra Junqueiro*. Lello & Irmão – Editores.
- Karpicke, J., Sousa, H., & Almeida, L. (2012). *A avaliação dos alunos*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lacanallo, L., & Mori N. (2016). “Psiu, estou jogando!!”: o jogo no ensino da Matemática. *Diálogo Educacional*, 16(49), 657-677.
- Lapo, M. J. (2010). *Professores que Marcam a Diferença*. Alfarroba Edições.
- Leitão, A. (2018). Desenvolvimento Normal. In N. L. Antunes & Equipa Técnica do PIN (Org.), *Sentidos* (pp. 22-70). Lua de Papel.
- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 5-10.
- Lemos, V. (1997). A gestão escolar. In P. Cunha, *Educação em debate* (pp. 259-279). Universidade Católica.
- Lenoir, Y. (1998). Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In I. Fazenda (Org.), *Didática e Interdisciplinaridade* (pp. 45-76). Papyrus Editora.
- Lessard-Hérbet, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Manuscrito.
- Lima, R. (2020, abril 23). *Gaming, Gamificação e Aprendizagem*. [Webinar]. Encurtar @ Distância – Ciclo de webinares Escola Virtual. <https://www.youtube.com/watch?v=JmK3zNweDoY>
- Lopes, J., & Silva, H. (2009a). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009b). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia prático para o professor*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, N. M. (2018). A sociedade digital: A redefinição da escola, do papel do professor e do aluno. *Saber e Educar: Educar com TIC para o século XXI*, 25, 1-9.
- Ludovico, A., & Teixeira, O. M. (2008). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.
- Maingain, A., & Dyfour, B. (2008). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Instituto Piaget.
- Marchão, A. J. (2013). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Marques, M. (2017). *Relações Interpessoais e Aprendizagem Cooperativa em Contexto de Educação de Infância* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/23642/1/Dissertação.pdf>
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Editorial Presença.
- Martins, G. (2021, abril 7). *Escola voltada para o desenvolvimento de competências* [Comunicação apresentada em Conferência]. Ciclo de debates OBVIE. <https://www.youtube.com/watch?v=Ut-WOQVNop0>

- Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, M. E., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.esev.ipv.pt/docs/ServicosAC/otd.pdf>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mercado, L. P. (1998). Formação docente e novas tecnologias. *Anais do IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa*, 1-8.
- Ministério da Educação. (2020). *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Logo do Ano Letivo de 2020/2021*. Ministério da Educação.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Edições Cosmos.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Papyrus.
- Moreira, J. A. (2018). Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. In D. Mill, G. Santiago, M. Santos & D. Pino (Org.), *Educação a distância: dimensões da pesquisa, de mediação e da formação* (pp. 37-54). Artesanato Educacional.
- Morgado, (1997). *A Relação Pedagógica*. Editorial Presença.
- Morgado, J. (2000). *A (des)Construção da Autonomia Curricular*. Edições ASA.

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Instituto Piaget.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Neuenfeldt, M. (2006). *O papel do professor como gestor da sua prática pedagógica na escola* (Monografia de Especialização). Universidade de Santa Maria.
- Nóvoa, A. (2014, setembro 11). *Carta a um jovem investigador em Educação*. [Conferência]. Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade de Ciências da Educação. Vila Real.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço da Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo em Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.) (pp. 25-60). Porto Editora.
- Otero, V., & Miranda, R. (2010). A violência escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-8.
- Pacheco, J. A. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares (Org.), *Conhecer, Aprender e Avaliar* (pp. 111-132). Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Livraria Minho.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora.
- Pato, M. H. (2001). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico. Guia prático para professores*. Texto Editora.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. ASA Editores.
- Pinto, C. (2002). Ensino à Distância utilizando as TICs. Uma perspetiva global. In F. Ramos (Org.), *Internet e Educação a Distância* (pp. 15-33). Universidade Federal da Bahia. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/130/4/Internet%20e%20educação%20a%20distância.pdf>
- Pinto, C. (2012). Aprender a Arte de Escrever no 1.º CEB – o contributo do PNEP. *EXEDRA – Revista Científica ESEC*, 296-308.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e limites*. Relógio D'água Editores.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Ramos, J., Teodoro, V., & Ferreira, F. (2011). Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. In *Cadernos SACAUSEF VII: “Recursos Educativos Digitais: que futuro?”* (pp 11-34). Ministério da Educação e Ciência/DGID.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Riding, R. (1980). *Aprendizagem Escolar: Mecanismos e processos*. Livros Horizonte.
- Rodrigues, A. L. (2019). *Aprendizagem Ativa – Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e estratégias*. Texto Editores.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e Aprendizagem Efetiva e Significativa. Eixos da Investigação Curricular dos nossos Dias. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilidade Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 15-24). Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2018, janeiro). *O currículo é compatível com a autonomia do professor*. [Conferência]. Conferência Internacional em Educação Comparada, Madeira. <https://medium.com/educatio-madeira/mceu-roldao-95752953791b>
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministérios da Educação / Direção Geral da Educação.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o Currículo Integrado*. Artmed Editora.
- Santos, S. M. (2000). *Brinquedoteca: O Lúdico Em Diferentes Contextos*. Editora Vozes.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. PACTOR.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Silva, L. (2020a). A sala de aula: um lugar sem lugar definido. In J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção* (pp. 99-101). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, L. (2020b). Da dificuldade à mudança... In J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *COVID-19 – Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020?* (pp. 73-76). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Linguagem Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- Soek, A. M., & Haracemiv, S. M. (2008). O professor/tutor e as relações de ensino e aprendizagem na educação a distância. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 7 (1), 1-11.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte a Artes na Educação* (1.º Volume). Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gullbenkian.
- Tavares, F. (2019). A liderança positiva na escola desenvolve o líder de sucesso nas organizações. *24.º Seminário internacional de educação, tecnologia e sociedade: ensino híbrido*, 8(1), 1-15. <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1452/916>

- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-598. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>
- Tomé, M., & Bastos, G. (2010). A ilustração na literatura para jovens: a imagem do Outro. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Eds.), *Actas do 4.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Leitura Infantil e Ilustração* (pp. 90-112). CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Edições ASA.
- Trindade, R. (2018). Gestão Autónoma e Flexível do Currículo: contributo para uma reflexão. In R. Trindade (Coord.). *Autonomia, flexibilidade curricular e gestão curricular: relatos de práticas* (pp. 11-28). Leya.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2010). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Edições Almedina.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano Editora.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Edições ASA.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquibrios Edições.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.

Referências Normativas

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I. Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República n.º 52/2020, Série I. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020, Série I. Presidência do Conselho de Ministros.

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

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

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

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado e Educação.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado e Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 139/2016, Série II. Gabinete do Secretário de Estado e Educação.

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

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

Ofício Curricular n.º 5.0.0-53/2020, de 13 de abril. Direção Regional de Educação.

Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. Diário da República n.º 193/2019, Série I. Ministério da Educação.