

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carlota Beatriz Jorge Alves dos Santos
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

Carlota Beatriz Jorge Alves dos Santos

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

ORIENTAÇÃO
Fernando Luís de Sousa Correia



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

Carlota Beatriz Jorge Alves dos Santos

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

Orientação: Professor Doutor Fernando Luís Sousa Correia

Funchal e UMa, setembro de 2022

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

A Todos Aqueles Que Acreditam Num Mundo Melhor

Fazer-se sujeito

Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética.

(Paulo Freire)

Agradecimentos

A realização desta formação académica foi um dos objetivos a que me propus na minha vida.

Na verdade, a nossa passagem terrena deve ser provida de promessas e regida por objetivos pessoais.

Durante este percurso temporal, o ser humano demonstra a sua versatilidade sempre que é necessário ultrapassar obstáculos. Ao longo desta caminhada, em solo escorregadio, eu evidenciei as minhas fraquezas e fragilidades, mas tive a sorte de poder contar sempre com o auxílio de algumas pessoas que me foram atribuindo qualidades e capacidades que eu desconhecia.

Termino esta etapa da minha vida com orgulho por tudo aquilo que construí, com dedicação, resiliência e empenho.

Assim, para todas as pessoas que nunca permitiram que a minha força e motivação se esgotassem, para todas as pessoas que nunca duvidaram das minhas capacidades, serve o presente texto para ingressar o meu profundo agradecimento, pois sem vocês o caminho seria mais longo do que aquilo que realmente foi.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Universidade da Madeira, mais concretamente à Faculdade de Ciências Sociais, por toda a formação pedagógica e científica que me proporcionou.

Aos orientadores científicos e docentes das unidades curriculares da Universidade da Madeira, agradeço o vosso apoio e tudo o que disponibilizaram ao longo destes cinco anos. Obrigada pela presença, por todo o apoio emocional e suporte científico que partilharam comigo.

Ao meu orientador científico do Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, professor doutor Fernando Luís Correia Sousa, pelo seu acompanhamento e incentivo, pela sua disponibilidade, compreensão, dedicação e simpatia.

Às duas instituições onde realizei a minha prática pedagógica, endereço o meu profundo agradecimento. Agradeço a todo o pessoal docente e não docente que acompanhou o meu

percurso e sempre simplificou a minha passagem. À direção de ambas as instituições, agradeço-vos por sempre me receberem com tanto carinho e conforto e acreditarem no meu potencial, mais concretamente, o Infantário Semi-Internato de Santa Clara e o Colégio Salesianos Funchal.

Às cooperantes, Educadora Diana Caboz e Professora Sandra Ferraz, obrigada todos os dias, por me receberem com tanto carinho. Nunca esquecerei a vossa atenção, a vossa disponibilidade, a vossa sensibilidade, todas as vezes que me apoiaram e todos os momentos que disponibilizaram da vossa vida pessoal para me amparar e orientar. Endereço-vos o meu mais sincero reconhecimento. Acredito que só conseguimos aprender na plenitude com os bons exemplos e por isso mesmo nunca irei conseguir descrever por palavras aquilo que significaram para mim, enquanto pessoa e futura mestre em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

A todas as crianças, alunos e alunas que passaram pela minha formação académica e pedagógica, ao longo destes cinco anos, muito obrigada. Levo todos vocês no meu coração e no meu cérebro. Aprendi todos os dias com cada um de vocês.

À minha família, amigos e amigas desta vida passageira, obrigada por nunca me deixarem desistir e por todas as palavras de incentivo nas horas certas.

Por último e por ser a mais importante de todo o percurso, à minha avó. Infelizmente, já não está cá para poder vislumbrar esta vitória, no entanto, sei que saberá de alguma forma que o meu percurso académico terminou. Obrigada, por tudo o que me deste, particularmente por teres sido a artesã do meu coração, ensinando-me todos os dias que o amor é um percurso diário que só se constrói e edifica com tolerância, empatia e respeito pelo próximo.

A todos e a todas, acredito que vivemos para nos suportarmos uns aos outros, como uma espécie de ramificação.

Obrigada.

Resumo

Serve a elaboração do presente relatório para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para o efeito, o mesmo encontra-se segmentado em três momentos (Enquadramento Teórico, Enquadramento Metodológico e Intervenção Pedagógica) alicerçados nas práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Pré-Escolar (Sala dos Sininhos, Infantário Semi-Internato de Santa Clara) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano A e 3.º ano B, Colégio Salesianos Funchal).

Deste modo, neste relatório estarão refletidas as práticas pedagógicas ocorridas ao longo de todo o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A prática pedagógica I teve início no mês de novembro de 2020 e terminou no mês de janeiro de 2021.

Por outro lado, a prática pedagógica II e a prática pedagógica III foram, ambas, realizadas em contexto do 1º Ciclo, nas salas 2º A e 3.º ano A, com alunos de faixa etária compreendida entre os 7 e os 8 anos e posteriormente entre os 8 e os 9 anos. A prática pedagógica II teve início no mês de abril de 2021 e terminou no mês de junho do referido ano. Já a prática pedagógica III, teve início no mês de outubro de 2021 e terminou no mês de dezembro desse mesmo ano.

Por fim, o enquadramento teórico do presente relatório pretende refletir e enaltecer o trabalho e a intervenção do educador de infância e do docente do 1º CEB, sustentados pelos pressupostos legislativos. A parte metodológica do trabalho demonstra a metodologia de investigação-ação e toda a restante metodologia que suportou as minhas intervenções pedagógicas, a parte prática pretende apresentar todas as estratégias utilizadas, observações, intervenções, ações e reflexões que decorreram no âmbito da realização das práticas pedagógicas.

Palavras-Chaves: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Alunos; Crianças; Prática Pedagógica; Investigação-Ação.

Abstract

This report is used for the purpose of obtaining the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle Basic Education.

For this purpose, this report is divided into three moments (Theoretical Framework, Methodological Framework and Pedagogical Intervention) based on the pedagogical practices experienced in Pre-School Education (Sala dos *Sininhos*, Santa Clara Semi-boarding Nursery) and on the 1st. ° Basic Education Cycle (2nd year A and 3rd year B, *Colégio Salesianos Funchal*).

In this way, this report will reflect the pedagogical practices that took place throughout the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

Pedagogical practice I started in November 2020 and ended in January 2021.

On the other hand, the pedagogical practice II was carried out in the context of the 1st Cycle, in the 2nd A classroom, with students aged between 7 and 8 years. This practice began in April 2021 and ended in June of the respective year.

Finally, the theoretical framework of this report intends to reflect and praise the work and intervention of the kindergarten teacher and the 1st CEB teacher, supported by legislative assumptions. The methodological part of the work highlights the research-action methodology and, finally, the practical part intends to present all the reflections, observations, interventions and actions that took place in the context of carrying out the pedagogical practices.

Keywords: Preschool Education; First Cycle of Basic Education; Students; Children; Teaching Practice; Research Methodology.

Lista de Siglas

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

E@D- Ensino à Distância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

DEB - Departamento de Educação Básica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MA - Metas de Aprendizagem

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

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

Índice de Figuras

Figura 1	<i>Organização das OCEPE</i>	11
Figura 2	<i>Matriz curricular-base para o 1.ºCEB</i>	14
Figura 3	<i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>	16
Figura 4	<i>Técnicas e Instrumentos de recolha de dados da I-A</i>	41
Figura 5	<i>Interações que ocorrente no sistema educativo (EPE)</i>	44
Figura 6	<i>Freguesia São Pedro (Funchal)</i>	47
Figura 7	<i>Planta da Sala dos Sininhos (3D)</i>	50
Figura 8	<i>Planta da Sala dos Sininhos (3D)</i>	51
Figura 9	<i>Área da “Casinha de Bonecas” e Biblioteca (3D)</i>	51
Figura 10	<i>Imagem real da Sala dos Sininhos</i>	52
Figura 11	<i>Área da Casinha</i>	52
Figura 12	<i>Área dos Jogos</i>	53
Figura 13	<i>A criança T. coloca os colchões na área do repouso</i>	54
Figura 14	<i>A criança J. a marcar as presenças na área do acolhimento</i>	54
Figura 15	<i>Placard com os trabalhos manuais das crianças afixados</i>	54
Figura 16	<i>Contar histórias em grande grupo</i>	62
Figura 17	<i>Procurar castanhas em conjunto</i>	64
Figura 18	<i>Procurar castanhas em conjunto</i>	64
Figura 19	<i>Visualização dos trabalhos individuais em grande grupo</i>	62
Figura 20	<i>Reconto da Lenda de São Martinho</i>	68
Figura 21	<i>Reconto da Lenda de São Martinho</i>	68
Figura 22	<i>Reconto da Lenda de São Martinho</i>	69
Figura 23	<i>Reconto da Lenda de São Martinho</i>	69
Figura 24	<i>Dançar em Conjunto</i>	71
Figura 25	<i>Dançar em Conjunto</i>	71
Figura 26	<i>Teia das Emoções</i>	73
Figura 27	<i>Teia das Emoções</i>	73
Figura 28	<i>Apresentação dos trabalhos individuais para o grande grupo</i>	75
Figura 29	<i>Comboio das massagens</i>	76
Figura 30	<i>Implementação de um jogo novo “Macaca das Emoções”</i>	78
Figura 31	<i>Implementação de um jogo novo “Macaca das Emoções”</i>	78

Figura 32	<i>Implementação de um jogo novo “Macaca das Emoções”</i>	78
Figura 33	<i>Construção, finalização e montagem do Calendário do Advento</i>	82
Figura 34	<i>Construção, finalização e montagem do Calendário do Advento</i>	82
Figura 35	<i>Construção, finalização e montagem do Calendário do Advento</i>	82
Figura 36	<i>Resultado do Calendário do Advento</i>	83
Figura 37	<i>Respostas das crianças do pré-escolar</i>	85
Figura 38	<i>Imagem microscópica do coronavírus (SARs-COV-2)</i>	88
Figura 39	<i>Demonstração das mãos infetadas com o coronavírus</i>	88
Figura 40	<i>Cumprimentos e passagem das tintas (coronavírus)</i>	89
Figura 41	<i>Cumprimentos e passagem das tintas (coronavírus)</i>	89
Figura 42	<i>Cumprimentos e passagem das tintas (coronavírus)</i>	89
Figura 42	<i>Lavagem correta das mãos</i>	89
Figura 43	<i>Afirmações das crianças da pré-escolar</i>	93
Figura 44	<i>Afirmações das crianças da pré-escolar</i>	93
Figura 45	<i>Afirmações das crianças da pré-escolar</i>	93
Figura 46	<i>Leitura da história: “De que cor é um beijinho?”</i>	94
Figura 47	<i>Construção da Teia das Emoções</i>	94
Figura 48	<i>Resultado da Teia das Emoções</i>	95
Figura 49	<i>Atividade: Retrato das emoções</i>	95
Figura 50	<i>A criança J. retrata a tristeza</i>	96
Figura 51	<i>Placard da Sala dos Sininhos</i>	96
Figura 52	<i>Respostas das crianças da pré-escolar</i>	98
Figura 53	<i>Emoções descritas pelas crianças da pré-escolar</i>	99
Figura 54	<i>Apresentação de diversas emoções ao grande grupo</i>	100
Figura 55	<i>Representação das emoções</i>	101
Figura 56	<i>Representação das emoções</i>	101
Figura 57	<i>Construção do emocionómetro em grande grupo</i>	102
Figura 58	<i>Construção do emocionómetro em grande grupo</i>	102
Figura 59	<i>A criança M. escolhe a emoção que estava a sentir</i>	103
Figura 60	<i>Resultado do emocionómetro</i>	103
Figura 61	<i>Momento de relaxamento</i>	104
Figura 62	<i>Dançar em conjunto</i>	104
Figura 63	<i>Planta da sala do 2.º ano A (vista lateral e superior)</i>	113
Figura 64	<i>Planta da sala do 2.º ano A (vista lateral e superior)</i>	113

Figura 65	<i>Planta da Sala do 2.º A (vista frontal)</i>	114
Figura 66	<i>Fotografia real sala de aula 2.ªA</i>	115
Figura 67	<i>Observação do Estado do Tempo (exterior)</i>	120
Figura 68	<i>Conhecimentos Prévios</i>	120
Figura 69	<i>Leitura "Livro de Reclamações das Crianças"</i>	123
Figura 70	<i>As crianças L. M. e B distribuem folhas pautadas</i>	123
Figura 71	<i>Exemplo de uma carta de reclamação (aluna L.)</i>	124
Figura 72	<i>Carta da aluna L.</i>	124
Figura 73	<i>Exemplo de uma carta de reclamação (aluna E.)</i>	125
Figura 74	<i>Carta da aluna E.</i>	125
Figura 75	<i>Construção do tapete de flores (Nossa Senhora Auxiliadora)</i>	127
Figura 76	<i>Fotografia em grande grupo (trabalho finalizado)</i>	127
Figura 77	<i>Aspetos positivos e aspetos negativos do E@D</i>	132
Figura 78	<i>Momento de sessão síncrona (E@D)</i>	132
Figura 79	<i>Respostas dos alunos do 2.º A</i>	134
Figura 80	<i>“O Elefante Cor-de-Rosa”</i>	137
Figura 81	<i>Conhecimentos Prévios</i>	137
Figura 82	<i>Características dos Elefantes (PowerPoint)</i>	137
Figura 83	<i>Trabalho Autónomo (PowerPoint)</i>	138
Figura 84	<i>Correção do Trabalho Autónomo (PowerPoint)</i>	138
Figura 85	<i>Momento de Reflexão (PowerPoint)</i>	139
Figura 86	<i>Afirmações dos alunos do 2.º A</i>	140
Figura 87	<i>Desenho dos Elefantes (Zoom)</i>	142
Figura 88	<i>Desenho dos Elefantes (Zoom)</i>	142
Figura 89	<i>Desenho dos Elefantes (Zoom)</i>	142
Figura 90	<i>Desenho dos Elefantes (Zoom)</i>	142
Figura 91	<i>Desenho dos Elefantes (Zoom)</i>	143
Figura 92	<i>Desenho dos Elefantes (Zoom)</i>	143
Figura 93	<i>Resultado dos Desenhos dos Elefantes (Zoom)</i>	144
Figura 94	<i>Planta da sala do 3.º ano A (vista superior lateral)</i>	149
Figura 95	<i>Planta da sala do 3.º ano A (vista superior frontal)</i>	150
Figura 96	<i>Ler, Mostrar e Contar</i>	152
Figura 97	<i>Ler, Mostrar e Contar</i>	152
Figura 98	<i>Ler, Mostrar e Contar</i>	152

Figura 99 <i>Os alunos escrevem nos post-its (TAF)</i>	155
Figura 100 <i>Os alunos escrevem nos post-its (TAF)</i>	155
Figura 101 <i>O aluno J. vai ao quadro afixar o seu post-it (TAF)</i>	155
Figura 102 <i>Respostas nos post-its</i>	156
Figura 103 <i>Vídeo da Escola Virtual</i>	157
Figura 104 <i>Demonstração e exploração do vídeo</i>	158
Figura 105 <i>Demonstração e exploração do vídeo</i>	158
Figura 106 <i>Pesquisa e Ilustração: "Os meus pulmões"</i>	160
Figura 107 <i>Pesquisa e Ilustração: "Os meus pulmões"</i>	160
Figura 108 <i>Etapas para iniciar o trabalho de grupo</i>	163
Figura 109 <i>Etapas para iniciar o trabalho de grupo</i>	164
Figura 110 <i>Trabalhos de Grupo (sistema respiratório)</i>	165
Figura 111 <i>As alunas F. e L. a escreverem na cartolina</i>	166
Figura 112 <i>Os alunos M. e C. a manipular a estrutura do corpo humano</i>	167
Figura 113 <i>Apresentação dos trabalhos de grupo (grupo 2)</i>	169
Figura 114 <i>Apresentação dos trabalhos de grupo (grupo 3)</i>	169
Figura 115 <i>Afixação dos trabalhos de grupo nos placards do colégio</i>	170

Índice de Quadros

Quadro 1	<i>Rotina diária do grupo da Sala dos Sininhos.....</i>	55
Quadro 2	<i>A escala de Bem-Estar de Laevers (2005)</i>	58
Quadro 3	<i>Cronograma das Fases do Projeto de Investigação-Ação.....</i>	71

Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM

Pasta A- Relatório de Estágio

1. Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Formato Word)
2. Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Formato PDF)

Pasta B- Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 – Diários de Bordo

Pasta C- Prática Pedagógica II | 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 3 – Planificações

Apêndice 4 – Diários de Bordo

Pasta D- Prática Pedagógica II | 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 5 – Planificações

Apêndice 6 – Diários de Bordo

Índice

Agradecimentos	VII
Resumo	XII
Abstract	XIII
Lista de Siglas	XIV
Índice de Figuras	XV
Índice de Quadros	XIX
Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM	XX
Introdução	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo 1 – Enquadramento Normativo	5
1.1 Princípios Gerais e Organizacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo	6
1.2 A Educação Pré-Escolar	6
1.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	8
1.3 O 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
1.3.1. O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória	15
1.3.2 Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	17
1.3.3 Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
Capítulo 2 – Paradigmas e Desafios da Profissão de Docente	20
2.1 A Formação Profissional Docente	20
2.2 Identidade Profissional do Professor e do Educador	21
2.2.1 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB	24
Capítulo 3 – Pressupostos Metodológicos e Estratégias de Intervenção	26
3.1 A Aprendizagem Cooperativa	26
3.2 A Perspetiva Socioconstrutivista de Lev Vygotsky	27
3.3 A Importância da Voz da Criança no Percurso Escolar	29
3.4 A Interdisciplinaridade e a Aprendizagem Significativa.....	32
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	35
Capítulo 4 – A Investigação-Ação: Possibilidade e Prática de Mudança	36
4.1 Investigação-Ação	36
4.1.1 Fases da Investigação-Ação	38
4.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	38

4.1.2.1 Observação participante	38
4.1.2.2 Entrevista etnográfica	39
4.1.2.3 Registo fotográfico.....	39
4.1.2.4 Diário de Bordo.....	39
4.1.2.5 Conversas Informais.....	40
4.1.2.6 Artefactos produzidos pelas crianças.....	40
4.1.3 Métodos de Análise de Dados	42
PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA	43
Capítulo 5 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar	44
5.1 Contextualização do ambiente educativo	44
5.2 A Instituição.....	45
5.2.1 Caraterização do Meio Envolvente.....	47
5.2.2 Caraterização do Estabelecimento Educativo	48
5.2 A Sala dos “Sininhos”.....	48
5.2.1 Organização do Ambiente Físico	48
5.2.2 Organização do Tempo – Rotina.....	55
5.2.3 Caracterização do Grupo.....	57
5.4. Projeto de Investigação-Ação	60
5.4.1 Enquadramento do Problema	61
5.4.2 Estratégias de Intervenção.....	61
5.4.3 Fomentar o Trabalho em Grupo	61
5.4.4 Implementação de atividades lúdicas.....	77
5.4.4 Fases do Projeto	79
5.5 Momentos de Aprendizagem	81
5.6 Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar.....	106
Capítulo 6 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	109
6.1 A Instituição.....	110
6.1.1 Projeto Educativo	110
6.2 A Turma do 2º A.....	110
6.2.1 Caraterização do Grupo	110
6.2.2 Organização do Ambiente Físico	111
6.2.3 Caraterização da Sala.....	111
6.2.4 Projeto de Investigação-Ação.....	116
6.2.4.1 Enquadramento do Problema / Questão-Problema.....	116
6.2.4.2 Estratégias de Intervenção	117
6.2.4.3 Respeitar a importância da voz do aluno no percurso escolar	119
6.2.4.4 Fomentar as relações entre o grupo	126

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

6.2.5 Ser Docente em Época de Pandemia da Covid-19	128
6.2.6 Desafios do Ensino à Distância (E@D)	130
6.2.7 Momentos de Aprendizagem	133
6.2.8 Reflexão Final – Prática Pedagógica II - Contexto de 1.º CEB (2º ano).....	145
6.3 A Turma do 3.º ano A	147
6.3.1 Caracterização do Grupo	147
6.3.2 Organização do Ambiente Físico	147
6.3.3 Caracterização da Sala	147
6.3.4 Momentos de aprendizagem	151
6.3.5 Reflexão Final Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	171
7. Considerações Finais	174
8. Referências.....	177
9. Legislação Consultada.....	185

Introdução

A área da educação é uma área que afeta a vida de todos, uma vez que desde o momento do nosso nascimento que somos introduzidos na sociedade através de determinadas regras de conduta (educação).

Na verdade, apesar de recebermos variadas instruções quotidianas que vislumbram a nossa educação, a educação preconizada pelos profissionais da área deve ser transmitida com uma base científica.

Assim, todos os educadores, independentemente da área que lecionem, devem receber formação científica e pedagógica para que possam partilhar intervenções educacionais de qualidade.

A formação científica e pedagógica ajudará os futuros profissionais da educação a compreender e a refletir sobre diferentes métodos de trabalho e diferentes estratégias, a fim de fazer escolhas conscientes e adequadas ao ambiente em que estão inseridos.

Posto isto, serve o presente relatório para refletir acerca do estágio pedagógico dinamizado em ambos os contextos educativos, presentes no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os estágios pedagógicos não só proporcionam uma experiência real acerca da nossa futura profissão, como também são oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

A abordagem pedagógica é o primeiro contacto entre os futuros professores e o seu futuro local de trabalho, que através da observação e da participação poderão estabelecer futuras ações pedagógicas.

O primeiro estágio pedagógico (prática pedagógica I) ocorreu durante o mês de novembro de 2020 e terminou em janeiro de 2021, perfazendo um total de 135 horas. Este estágio realizou-se no “Infantário Semi-Internato de Santa Clara”, mais concretamente numa sala de educação pré-escolar. O segundo estágio pedagógico (prática pedagógica II) ocorreu no ano de 2021, desde abril até junho. Realizou-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no Colégio Salesianos Funchal, numa turma de 2.º ano com um total de 135 horas. O terceiro e último estágio pedagógico (prática pedagógica III) teve início em outubro do ano de 2021 e terminou em dezembro. Realizou-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no Colégio Salesianos Funchal, numa turma de 3.º ano, com um total de 135 horas.

Relativamente à organização do presente relatório, este está dividido em três partes.

Inicialmente, o **parte I** está reservada para o “Enquadramento Teórico” que engloba **três capítulos**.

O **primeiro capítulo da parte I** evidencia o enquadramento normativo. Esta primeira parte pretende enaltecer e referenciar os documentos legislativos básicos que sustentam o sistema de ensino em Portugal, mais concretamente: os princípios gerais e organizacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Organização Curricular e os Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O **segundo capítulo da parte I** referencia os paradigmas e desafios da profissão docente e apresenta os seguintes pontos: a formação profissional docente, a identidade profissional do professor e do educado e o perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, o **terceiro e último capítulo da parte I** faz referência aos pressupostos metodológicos utilizados durante as práticas pedagógicas. Este capítulo diz respeito aos pressupostos metodológicos que estiveram presentes na minha *praxis*, nomeadamente: aprendizagem cooperativa, a perspetiva socioconstrutivista de Lev Vygotsky, a importância de valorizar a voz das crianças no percurso escolar e a interdisciplinaridade e aprendizagem significativa.

Por outro lado, a **parte II** do presente relatório engloba a metodologia de investigação-ação. Trata-se de uma metodologia investigativa, de carácter qualitativo, utilizada durante o estágio na educação pré-escolar e no 1.º CEB, que se desenvolve em diferentes fases, com recurso a técnicas e instrumentos de recolha de dados e a métodos de análise de dados variados. Realça-se ainda neste capítulo os aspetos a ter em consideração aquando da elaboração de um projeto de investigação-ação, nomeadamente os limites e a validade deste tipo de metodologia de investigação.

A **parte III**, última parte desta dissertação, designada “Prática Pedagógica”, refere-se a toda a prática pedagógica desenvolvida nos estabelecimentos de educação supramencionados e encontra-se dividida em **dois capítulos**.

O **primeiro capítulo da parte III** aborda todos os aspetos relacionados com a prática pedagógica na Educação Pré-Escolar, mais concretamente no estágio realizado no Infantário Semi-Internato Santa Clara, na sala dos “Sininhos”. Já o **segundo capítulo da**

parte III relata todos os aspetos referentes à prática pedagógica no 1.º CEB, no Colégio Salesianos Funchal.

Em ambos os capítulos da parte III (Prática Pedagógica) estão patentes a caracterização das instituições e do meio envolvente, a caracterização e organização das salas de atividades, tendo em conta os recursos materiais e humanos (crianças, docentes e pessoal não docente), a rotina diária/horários, a caracterização das famílias, o projeto de investigação-ação desenvolvido em ambos os níveis de ensino, a descrição da intervenção educativa em ambas as salas, desenvolvida tendo em conta as orientações para o desenvolvimento do currículo na EPE e no 1.º CEB, o tipo de intervenção realizada com a comunidade e a avaliação geral dos grupos com quem tive.

Este relatório cumpre as normas da 7.ª edição da *American Psychological Association* (APA). No que diz respeito à ortografia, o presente trabalho foi escrito de acordo com o novo cordo ortográfico, incluindo as citações diretas com a sua própria ortografia.

Para terminar o relatório revelo algumas considerações finais que considero essenciais, uma vez que expressam um breve resumo de todo este percurso realizado por mim e uma reflexão pessoal acerca do mesmo.

Por fim, importa referir que, todas as informações disponibilizadas ao longo deste trabalho no final do presente relatório foram devidamente autorizadas pelos pais/encarregados de educação.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Enquadramento Normativo

O capítulo 1 do presente relatório diz respeito ao enquadramento normativo, onde se encontram todos os documentos legislativos básicos que sustentam o sistema de Ensino em Portugal.

Este capítulo fará referência aos seguintes documentos legislativos: a Lei de Bases do Sistema Educativo e os documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, o presente capítulo está estruturado da seguinte forma: primeiramente surge a “Lei de Bases do Sistema Educativo”, que evidencia, de uma forma geral, através dos princípios gerais e organizativos, como está organizado o sistema educativo em Portugal.

Posteriormente, surge o documento normativo que orienta a educação pré-escolar nacional, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este documento faz referência à forma como deve estar estruturada a educação pré-escolar, assumindo-se como um guia para a prática da mesma. É possível o educador constatar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar quais os objetivos de aprendizagem (metas de aprendizagem) a atingir em determinados domínios (áreas do saber), fornecendo ao educador da Educação Pré-Escolar as ferramentas necessárias que devem ser utilizadas neste nível de ensino.

Com o intuito de finalizar este capítulo, o terceiro ponto aborda os documentos oficiais e legislativos que regem o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, a Organização Curricular e os Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde estão evidenciados os objetivos gerais para este ciclo de ensino.

Por fim, este capítulo ainda apresenta quais são os princípios norteadores da ação docente, as componentes da área disciplinar e os objetivos curriculares do primeiro ciclo do ensino básico, as denominadas Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestas metas estão definidas as competências a adquirir pelos alunos, nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, durante o 1.º Ciclo.

1.1 Princípios Gerais e Organizacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), tal como o próprio nome indica, é a lei base que sustenta todo o sistema educativo nacional, estabelecendo o quadro geral do mesmo.

Esta lei fomenta a democratização do ensino, a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar, defendendo os princípios e os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

De acordo com os princípios gerais, esta lei pretende assegurar ao indivíduo que frequenta o sistema educativo a sua formação cívica e moral.

Surgiu a partir de 1986, sob a forma de instrumento político que erigiu as questões fulcrais da Cidadania, definindo que o sistema educativo deve estar organizado de forma a conseguir contribuir para a realização do educando, fomentando o pleno desenvolvimento da sua personalidade, a formação do seu carácter e da sua cidadania “(...) preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Diário da República n.º 237/1986, 14 outubro 1986)

Deste modo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) comprova que a educação para a cidadania não se trabalha apenas durante as atividades letivas, mas também nas atividades não letivas e nas práticas do dia-a-dia da vida escolar.

Por fim, importa referir que as práticas norteadoras deste documento legislativo decorrem de acordo com as regras e os procedimentos adotados pelo estabelecimento de ensino, tendo sempre em atenção as competências essenciais da formulação de um cidadão e respeitando sempre as linhas orientadoras e os princípios basilares do projeto educativo de cada instituição.

1.2 A Educação Pré-Escolar

Até 1997 a Educação Pré-Escolar, embora fosse considerada parte integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo, não tinha grande destaque na legislação portuguesa. A única referência à Educação Pré-Escolar (EPE), na lei supracitada, estava presente no Artigo 4.º, onde se considerava que esta era complementar à ação educativa da família, e no Artigo 5.º, que apresentava, entre outros pontos igualmente importantes, os seus objetivos. Em relação aos aspetos curriculares da Educação Pré-Escolar, pouco era mencionado (Serra, 2004).

No entanto, a partir de 10 de fevereiro de 1997, a Educação Pré-Escolar teve o devido destaque legislativo com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar para além de definir a organização jurídica da EPE, o papel participativo das famílias e o papel estratégico do Estado e das autarquias locais, incutia “a implementação futura de orientações curriculares comuns a todos os contextos institucionais em que a educação pré-escolar se desenrola, propondo uma aproximação entre jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico” (ibidem, 2004, p. 67).

Seguindo a linha dos princípios elucidados na LBSE, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar descreve a EPE como a base de todo o processo de educação ao longo da vida, definindo-a como:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 2.º).

Assim, de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico. A EPE é proporcionada em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, isto é, em instituições que prestam serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e de apoio à família. Porém, contrariamente aos níveis de escolaridade obrigatória, a frequência neste nível educativo é facultativa (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 3.º).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar advoga os seguintes objetivos: fomentar o desenvolvimento pessoal e social da criança e a sua inclusão na sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso a instituições de educação e para o sucesso da aprendizagem; proporcionar experiências e situações de aprendizagem significativas e diferenciadas, respeitando as características individuais de cada criança, de modo a estimular o seu desenvolvimento global (a nível motor, cognitivo, da expressão e comunicação, etc.), a sua curiosidade e o seu pensamento crítico; assegurar condições de bem-estar e segurança a cada criança; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, orientando e

encaminhando a criança para profissionais competentes na área; incentivar a família a participar no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (ibidem, Capítulo IV, Artigo 10.º).

Os objetivos suprarreferidos visam a introdução da criança numa sociedade democrática, recorrendo à educação para a cidadania, baseada no respeito pela pluralidade das culturas e na igualdade de oportunidades no acesso à escola e às aprendizagens. Estes objetivos pretendem, acima de tudo, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, através de um ambiente estimulante e adequado à realidade em que está inserida (Ministério da Educação [ME] – Departamento de Educação Básica [DEB], 1997). São objetivos que devem servir de base para o desenvolvimento de um currículo na EPE, independentemente do modelo curricular adotado por cada educador, no entanto, devem ser como um suporte para a orientação da sua intervenção pedagógica e não como algo pelo qual deve estruturar rigidamente a sua ação. (Serra, 2004)

Em suma, a EPE concebe, portanto, as condições ideais para o triunfo da aprendizagem de todas as crianças, promovendo a sua autoestima e autoconfiança e desenvolvendo competências que permitem a cada criança reconhecer as suas possibilidades e progressos (ME – DEB, 1997).

1.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) emergiram da necessidade de se encontrar uma referência comum, em termos curriculares, para todos os educadores de infância, no sentido de exercerem as suas competências de uma forma mais adequada e criteriosa (Serra, 2004).

Na verdade, até à publicação das Orientações Curriculares, a EPE era o único subsistema educativo em Portugal para o qual não era estabelecido um currículo formal. Por essa mesma razão, as práticas educativas na EPE eram bastante distintas e fundamentavam-se, essencialmente, nos conhecimentos, na criatividade e na intuição dos educadores de cada instituição educativa (Ludovico, 2007).

No ano em que foi promulgada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, foi também promulgado em 1997 o Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho, publicado no Diário de República n.º 178, II série, de 4 de agosto, que aprovou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

As OCEPE são compreendidas como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (ME – DEB, 1997, p. 13), isto é,

“destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 1996, p. 55).

Deste modo, as OCEPE constituem-se, assim, como um quadro de referência para a educação de infância. São um documento que confere a organização da componente educativa, possibilitando aos profissionais de educação situarem e basearem a sua prática e as suas opções metodológicas subjacentes.

Como a própria designação indica, as Orientações Curriculares não são um programa, pois não têm um carácter prescritivo, nem normativo. As OCEPE determinam uma abordagem mais centrada em indicações para o educador, ao invés de centrar a previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças (Serra, 2004).

Estas orientações são de carácter flexível, uma vez que possuem uma índole mais geral, apenas permitem fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (ME – DEB, 1997).

Para Ludovico (2007), o facto de existir um documento comum facilita não só o diálogo entre educadores, mas também a comunicação com outros parceiros do sistema educativo.

Quanto aos fundamentos que sustentam as Orientações Curriculares é essencial que o educador esteja bem ciente dos mesmos aquando da sua intervenção pedagógica. É importante que o educador compreenda que não é possível dissociar o desenvolvimento e a aprendizagem; a criança é o sujeito ativo do processo educativo, logo devem ser valorizados os seus saberes, partindo dos seus conhecimentos prévios para promover novas aprendizagens; o saber é construído de forma articulada, por isso as diferentes áreas “não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada”; e, por último, é fulcral atender às necessidades de todas as crianças, “o que pressupõe uma pedagogia diferenciada” (ME – DEB, 1997, p. 14).

No que concerne ao desenvolvimento curricular, este é da responsabilidade do educador que deverá ter em conta, ao longo da sua prática profissional, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa.

Na Educação Pré-Escolar, são três as áreas de conteúdo evidenciadas nas Orientações Curriculares, que deverão estar articuladas entre si, nomeadamente:

-Área de Formação Pessoal e Social;

-Área de Expressão e Comunicação, que compreende três domínios – domínio das Expressões (Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica), domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita e domínio da Matemática;

-Área de Conhecimento do Mundo (ME – DEB, 1997).

Em suma, as Orientações Curriculares “constituem-se [como] um real suporte para a *práxis* educativa do educador, suportando-a cientificamente, dando outra dimensão e rigor à sua prática intuitiva e criativa, (...) permitindo (...) uma prática educativa mais adequada e coerente” (Ludovico, 2007, p. 36). Podem igualmente ser uma base para práticas educativas mais dinâmicas e inovadoras, contribuindo, por conseguinte, para a promoção da melhoria da qualidade da EPE (Serra, 2004).

Assim, na minha opinião, uma vez que este documento normativo não incute nenhuma prática nem obriga o educador, este, durante a sua *práxis* deve assumir sempre um carácter flexível e deve intervir pedagogicamente idealizando e concebendo atividades adequadas ao grupo de crianças com que se depara e que fomentem o seu desenvolvimento integral.

Por outro lado, com o intuito de esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” mencionadas no documento oficial de referência e, conseqüentemente, promover uma significativa melhoria na qualidade da educação (ME, 2010), com base nas OCEPE foram elaboradas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

As Metas de Aprendizagem (MA) estão organizadas segundo as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE.

Assim, são seis as áreas de conteúdo patenteadas nas MA, designadamente:

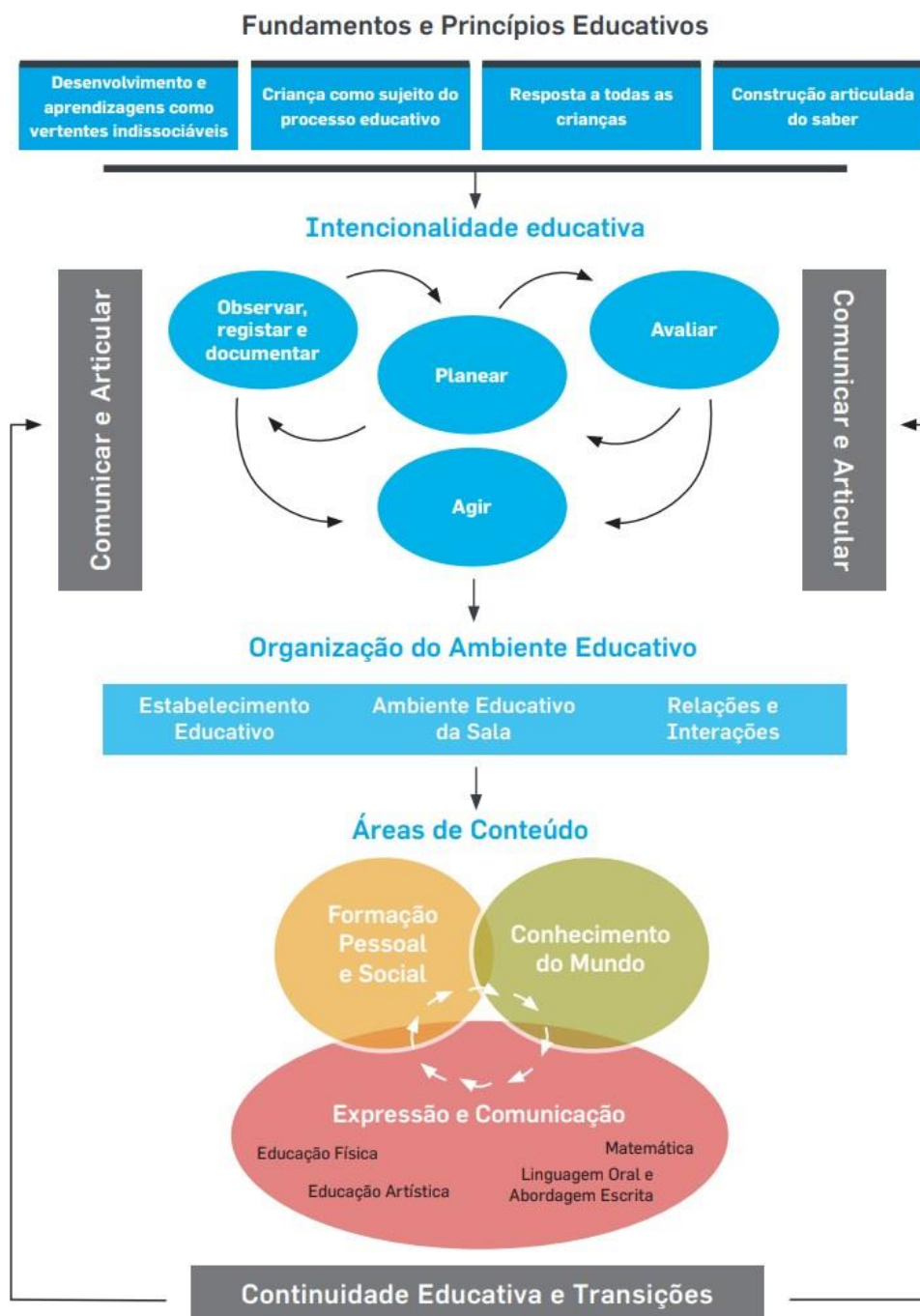
- Área de Conhecimento do Mundo;
- Área de Expressões (Motora, Plástica, Musical e Dramática);
- Área de Formação Pessoal e Social;
- Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
- Área de Matemática;
- Área de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Estas áreas dividem-se em domínios e alguns desses domínios em subdomínios.

As metas de aprendizagem, tal como as OCEPE, são de carácter geral e flexível e devem se assumir como um guia útil para o planeamento e implementação de métodos e estratégias que visem o sucesso educativo da criança e a articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (ME, 2010).

Figura 1

Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)



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

1.3 O 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o caráter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico (EB), no entanto, o presente documento normativo destaca que o ao Ensino Básico cumpre-lhe o dever de “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Artigos 6.º e 7.º).

De acordo com Ministério da Educação, o ensino básico é a base de uma formação universal porque abrange todos os indivíduos de forma alargada.

O Ensino Básico está prorrogado a nove anos de escolaridade, e é uniforme na medida em que não institui direções distintas nem opções prematuras, passíveis de estabelecer discriminações.

No que reporta às finalidades do EB, ao longo da escolaridade obrigatória, está profetizado que os alunos vivenciem diversas experiências que possibilitem o desenvolvimento global e harmonioso da criança e a aquisição e domínio de saberes e capacidades, mas também de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de indivíduos civicamente responsáveis, conscientes e participativos numa sociedade democrática (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Artigo 7.º).

Assim, este nível de ensino constitui-se como a etapa da escolaridade que “(...) numa perspetiva de desenvolvimento e progresso, (...) [promove] a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, (...) [e prepara-os] para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (ME – DEB, 2004, p. 11).

O EB está estruturado em três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), o 2.º de dois anos (5.º e 6.º anos de escolaridade) e o 3.º de três anos (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade).

Para o 1.º CEB, a LBSE decreta como sendo objetivos específicos deste ciclo: o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e o progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções básicas da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Artigo 8.º).

No 1.º Ciclo, o ensino é da responsabilidade de um único professor, que organiza e planifica a prática pedagógica, com base nos pressupostos da Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e das Metas

Curriculares, os únicos documentos oficiais válidos que concretizam e exprimem o currículo.

Figura 2

Matriz curricular-base para o 1.º CEB

1.º Ciclo (a)					
Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.					
Componentes de currículo			Carga horária semanal (b)		
			(horas)		
			1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	
Português	Cidadania e Desenvolvimento (f)	TIC (f)	7	7	
Matemática			7	7	
Estudo do Meio			3	3	
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)			5	5	
Educação Física (c)					
Apoio ao Estudo (d)			3	1	
Oferta Complementar (e) (1.º e 2.º anos, Inglês) (i)					
Inglês			--	2	
Total (g)				25	25
Educação Moral e Religiosa (h)				1	1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.1. O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória é um documento normativo que concerne autoridade às resoluções adotadas por decisores e atores educativos.

Este documento é uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

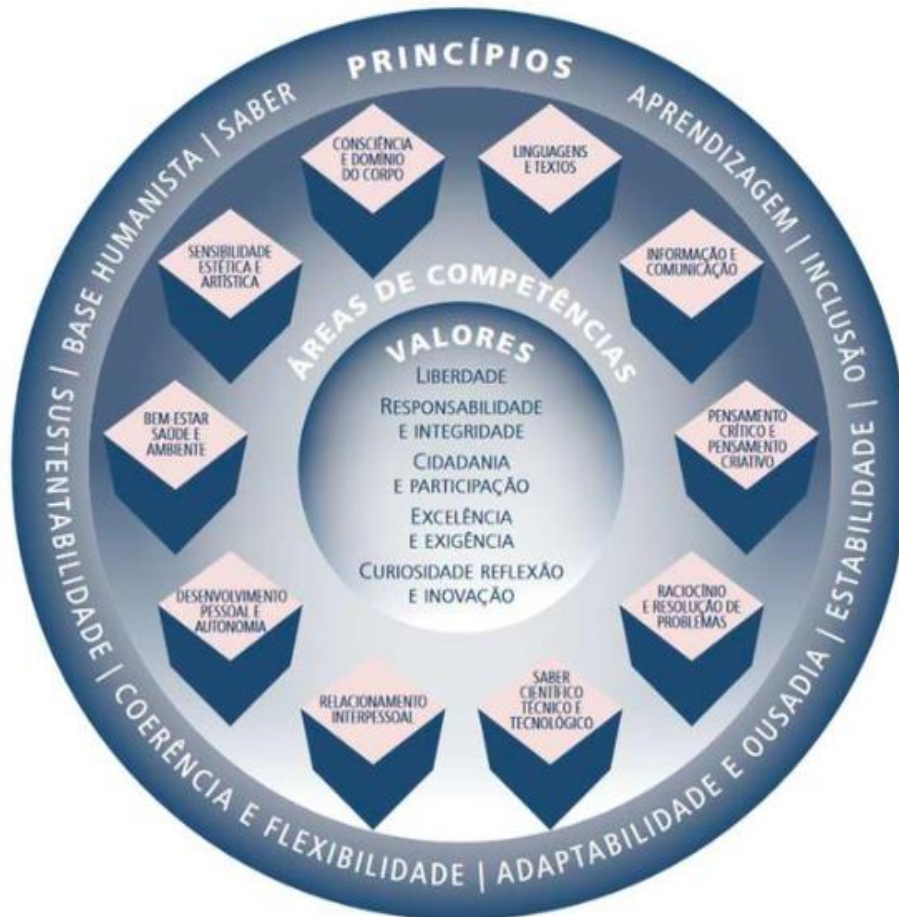
Na verdade, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, é um documento de cariz humanista, que tem em consideração a implementação de práticas que defendem uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Por essa mesma razão, as aprendizagens são o centro do processo educativo, a inclusão é uma exigência, e estão implícitas contribuições para o desenvolvimento sustentável e a criação de condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber.

Este documento normativo, tal como o próprio nome indica, evidencia o perfil pressuposto e esperado por um aluno à saída da escolaridade obrigatória e está estruturado em: Princípios; Visão; Valores e Áreas de Competências. Todas estas estruturas devem ser transversais ao currículo geral dos níveis de ensino da escolaridade obrigatória. Esta transversalidade pode ser constatada no esquema concetual do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que demonstra a ligação que existe/deve existir entre os princípios, os valores e as áreas de competência sustentados por uma base humanista que englobe o saber, a aprendizagem, a inclusão, a estabilidade, a adaptabilidade e ousadia, a coerência e flexibilidade e a sustentabilidade.

Em jeito de conclusão, todas estas asserções presentes no documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, com base humanista, realçam: “uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais”. (Martins, et al., 2017, p. 12)

Figura 2

Perfil Dos Alunos À Saída Da Escolaridade Obrigatória



1.3.2 Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente ponto deste capítulo aborda o documento normativo: Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)”.

Este documento normativo faz referência objetivos gerais e à estrutura curricular do 1.º CEB, aos princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º CEB e às componentes dos domínios disciplinares – Planos Curriculares do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Neste documento normativo também consta o programa do 1.º Ciclo de cada área curricular disciplinar.

Relativamente à disposição e organização do programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico: As áreas curriculares disciplinares encontram-se organizadas por «Blocos de Aprendizagem», com uma série de princípios orientadores estabelecidas para cada uma delas, “que propõem fundamentos e apontam para perspetivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios disciplinares que integram o currículo”, e objetivos gerais do domínio disciplinar e interdisciplinar, “que enunciam as competências globais que cada aluno terá de atingir até ao fim do 1.º Ciclo” (ME – DEB, 2004, p. 27).

No que diz respeito à organização do currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o definido no Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro (Capítulo I, Artigo 2.º) o currículo do 1.º CEB é o: “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”.

Este currículo integra as seguintes áreas curriculares disciplinares: Matemática; Português; Estudo do Meio; Expressão Artística e Expressão Físico-Motora.

Relativamente às áreas curriculares não disciplinares: Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado. Em relação à Formação Cívica, esta tem como principal objetivo o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando a formação de alunos solidários, responsáveis, críticos e autónomos; a Área de Projeto destina-se à elaboração de projetos cujas temáticas sejam do interesse dos alunos e ou tenham resultado das suas dúvidas e curiosidades; e, por último, o Apoio ao Estudo tem como meta fundamental apoiar os alunos durante os seus estudos e a realização de trabalhos (ME - DEB, 2004).

Para além das áreas mencionadas, os alunos do 1.º CEB poderão frequentar, facultativamente, atividades de enriquecimento do currículo (Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Capítulo II, Artigo 5.º).

Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, no 1.º e 2.º ano de escolaridade do ensino básico devem ser dedicadas, semanalmente, no mínimo sete horas para o português, no mínimo sete horas para a Matemática, no mínimo três horas para o Estudo do Meio, das quais metade devem reservar-se ao Ensino Experimental das Ciências. Para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras devem ser dedicadas no mínimo três horas semanais. Relativamente às áreas curriculares não disciplinares são disponibilizadas cinco horas semanais e o docente deve gerir da forma que considerar mais pertinente, de acordo com os interesses e necessidades do seu grupo de alunos.

Por outro lado, já no 3.º e 4.º ano de escolaridade do ensino básico, o Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, afirma que devem ser dedicadas, semanalmente, no mínimo sete horas para o Português, no mínimo sete horas para a Matemática, no mínimo duas horas para o Inglês, no mínimo três horas para o Estudo do Meio, no mínimo três horas para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, no mínimo uma hora e meia para o Apoio ao Estudo: “Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º.” (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro). Relativamente às atividades de enriquecimento curricular, o docente deverá dedicar, semanalmente, entre três e cinco horas e meia, reservando ainda uma hora semanal para a educação moral e religiosa, no entanto, de acordo com os termos do artigo 19.º esta disciplina é de frequência facultativa.

Os programas propostos para o 1.º CEB implicam que “o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME – DEB, 2004, p. 23). Tudo isto requer que o professor, de entre outras estratégias e atitudes, respeite e tenha em consideração as características, as vivências, os interesses e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, valorize as suas aquisições e produções, como também construa um ambiente favorável à socialização, promovendo a troca de saberes e experiências.

É importante salientar que, embora existam todos estes documentos regentes da prática docente, o currículo do 1.º ciclo do ensino básico é geral e flexível e deve estar sempre adaptado às realidades do grupo de alunos de cada docente.

Relativamente ao docente, este deve planificar, gerir e adaptar o currículo ao grupo de alunos com que trabalha, sendo livre de escolher a sua metodologia, a forma como

seleciona e leciona os conteúdos que deverão ser abordados neste nível educativo e os materiais didático-pedagógicos que utiliza.

1.3.3 Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O documento designado “Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino básico” surge, através do Ministério da Educação e Ciência, com a finalidade de erguer os padrões de desempenho dos alunos em Portugal.

Estas metas curriculares apresentam de forma específica e consistente, para cada disciplina curricular, os conhecimentos e as capacidades a adquirir pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

De acordo com os seus autores, a definição de Metas Curriculares organiza e facilita o ensino, fornecendo uma visão mais objetiva do que se pretende alcançar. Permite ainda que os professores se foquem no que é realmente essencial e auxilia-os a idealizar e a estruturar as melhores estratégias de ensino. (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

Capítulo 2 – Paradigmas e Desafios da Profissão de Docente

Grande parte da pessoa é o professor, e grande parte do professor é a pessoa.

(Nóvoa, 2002)

O segundo capítulo do presente relatório evidencia os paradigmas e os desafios da profissão docente. Neste capítulo serão abordados os aspetos referentes à formação e identidade do profissional docente, o perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB e a importância de o docente implementar, durante a prática, práticas reflexivas, de forma a melhorar a sua *praxis*.

Este capítulo aborda ainda a gestão do currículo em ambos os níveis de ensino.

2.1 A Formação Profissional Docente

A formação profissional docente deve assumir-se como um processo sistemático e organizado.

Esta formação pode ser individual ou em grupo e, através de experiências pedagógicas, o docente pode melhorar os seus conhecimentos e competências durante a sua prática profissional ajustando e melhorando a sua *praxis*. (Garcia, 1999, citado por Moreira, 2007)

Na verdade, de acordo com Oliveira-Formosinho, a formação profissional docente é: “(...) um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.” (Oliveira- Formosinho, 2009, p.226).

O autor Nóvoa (1992), defende que a formação profissional docente se realiza através de uma reflexão crítica acerca da *praxis*, por parte do educador, professor ou formando, e de uma (re)construção permanente da sua identidade pessoal e, conseqüentemente, da sua identidade profissional.

Na verdade, é fundamental dotar os futuros professores/educadores de uma formação científica, cultural e psicopedagógica competentes, com capacidade para melhorar a qualidade do ensino. (Jacinto, 2003)

Para tal, a prática pedagógica orientada nas escolas, também conhecida por estágio pedagógico, é uma das componentes integradoras dos cursos de formação de professores (Jacinto, 2003) que tem como objetivo iniciar os alunos do curso de educação no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável.

Esta prática permite aos alunos que tenham um contacto próximo com a realidade educativa, proporciona a perceção dos problemas e das dificuldades com que os docentes se deparam diariamente no sistema educativo.

Deste modo, o papel desempenhado pelo orientador pedagógico no desenvolvimento profissional do docente em formação é fundamental. Quanto mais qualificados forem os profissionais que supervisionam e orientam as práticas, melhor será a qualidade das mesmas.

Nóvoa (1992) revela que é indispensável trabalhar no sentido de diversificar os modelos e as práticas de formação, erguendo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Para o autor, os docentes ponderados e reflexivos devem “(...) assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional (...) como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 27).

Roldão (1999) aponta que, em termos de formação, o docente deve ser capacitado por competências de *pensar sobre, investigar para, analisar porquê e aprofundar campos* necessárias ao bom desempenho do profissional de ensino, consciencializando os formandos para a importância de práticas reflexivas.

Em jeito de conclusão, toda a prática docente deve ser sempre repensada e orientada com novos modelos de conceção e organização, que proporcionem a reflexão e o reconhecimento dos condicionalismos sociais, culturais e ideológicos da própria profissão docente. A formação de professores deve ser um processo contínuo, integrado no trabalho diário dos professores e das escolas e deve centrar-se nas questões práticas dos professores/educadores e no funcionamento quotidiano da sala de aula.

2.2 Identidade Profissional do Professor e do Educador

De acordo com a autora Maria do Céu Roldão, a identidade profissional do professor e do educador deve ser alvo, constante, de reflexão por todos aqueles que exercem esta profissão. Esta identidade deve estar adequada com a realidade e a situação profissional que o docente se insere. (Roldão, 1999)

Os autores Lopes, Pereira, Ferreira, Silva e Sá (2007), definem identidade profissional como a “identidade social particular ligada ao lugar da(s) profissão(ões) e do trabalho no conjunto social” (p. 13). Esta ocorre durante as exigências que a profissão docente evidencia, levando o docente a tomar decisões, assumir compromissos e ou executar ações concretas nesse domínio.

No campo específico da docência, o autor Flores destaca a profissão docente como “um processo social e culturalmente situado, complexo, dinâmico e interativo” (Flores, 2003, p. 207).

Para Alarcão e Roldão (2008), a construção e o desenvolvimento da identidade profissional docente é um processo individual, personalizado e único, com forte influência contextual, decorrente da realização de atividades diversificadas, a experiencição de diferentes papéis, a observação crítica, a problematização e investigação da *praxis*, assim como a partilha e o trabalho cooperativo.

Kelchtermans (1993, citado por Day, 2007) sugere um conjunto de elementos que se interrelacionam e são fundamentais para a construção da identidade dos docentes, nomeadamente a autoimagem (a forma como os professores descrevem o seu percurso profissional); a autoestima (o modo como se veem a si próprios ou são vistos pelos outros enquanto professores); a motivação no trabalho (o que faz com que os professores tomem determinadas decisões, continuem a empenhar-se no seu trabalho ou o abandonem); a perceção das tarefas (a maneira como os professores definem a sua profissão); e as perspetivas futuras (as expetativas dos professores no que se refere ao desenvolvimento futuro do seu trabalho).

Os comportamentos e as representações dos docentes sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre as suas carreiras, modificam-se ao longo do tempo, tendo repercussões imediatas nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e, a longo prazo, na sua própria personalidade (Gonçalves, 2000). Neste sentido, a identidade profissional, que é tão importante na vida dos professores e educadores, não é uma aquisição definitiva e estável, mas sim “descontínua, fragmentada e sujeita a mudanças” (Day, 2007, p. 54). É uma mescla da sua biografia, dos fatores socioculturais e dos valores institucionais, podendo mudar conforme o seu papel e as circunstâncias (ibidem, 2007).

Tendo em conta os pressupostos anteriores, não podemos dissociar o docente enquanto profissional da sua matriz vivencial e pessoal, pois, tal como refere Gonçalves (2000), “a vida particular ou pessoal influencia o percurso profissional dos professores” (p. 148), o que nos leva a crer que o sucesso do seu desempenho não depende apenas da sua competência profissional.

Esta ideia é, aliás, sustentada por Ribeiro (1993) quando afirma que o professor é uma pessoa com características, aptidões e estilos próprios e uma maneira de estar no mundo, particularidades estas que influenciam o modo como cada docente desempenha as suas funções na escola e concebe e conduz as atividades pedagógico-didáticas.

A ética é outro dos elementos fundamentais na construção da identidade docente, pois a competência profissional do professor/educador pressupõe o desenvolvimento de valores como a tolerância, o rigor, a solidariedade, a colaboração, a responsabilidade, o respeito pelos valores culturais, ideológicos, religiosos e morais da criança e das famílias, prevenindo processos de exclusão e discriminação. Atuar, em relação aos colegas, com boa-fé, lealdade e colegialidade faz igualmente parte do “código deontológico” desta profissão (Estrela, 2008).

A Associação Profissional dos Educadores de Infância (APEI) definiu alguns princípios e ou valores que devem reger a conduta profissional dos docentes. São exemplos desses compromissos: manter sigilo profissional relativamente às informações acerca da família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança); não compactuar com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas; e conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a escola está inserida.

Sendo função da educação desenvolver outros seres humanos, torna-se evidente que ela tem de ser eticamente exercida, pois, tal como refere Estrela (2010), “quem a desempenha tem de orientar a sua ação por princípios éticos de caráter geral e por normas de caráter mais específico ajustadas às situações profissionais” (p. 69).

Nesta ordem de ideias, a identidade profissional constitui um processo suscetível de definição e reconstrução ao longo da carreira docente, influenciado, tanto positiva como negativamente, por aspetos de natureza pessoal, social e profissional. Assim sendo, é crucial entender e questionar as crenças e as representações pessoais acerca do ensino e do que significa ser professor/educador, pois a forma como o docente se vê (ou é visto pelos outros enquanto profissional) e

compreende e analisa os contextos nos quais exerce a sua atividade poderá conduzir a um definimento ou crescimento profissional.

2.2.1 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

Em Portugal, o perfil de desempenho dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi decretado pelo Governo nos termos instituídos pelo n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, através do Decreto-Lei n.º 240/2001 e do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que determinam, respetivamente, o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Enquanto o Decreto-Lei n.º 240/2001 enuncia referenciais comuns, transversais e necessários à atividade dos docentes nos diferentes contextos de educação/ensino, o Decreto-Lei n.º 241/2001 particulariza as funções e características inerentes a um Educador de Infância e Professor do 1.º CEB.

O Perfil Geral dos Docentes, definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, evidencia quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

De uma maneira geral, e após uma análise detalhada a estas dimensões, este perfil enfatiza que os profissionais de educação têm a função específica de ensinar, recorrendo ao saber próprio da profissão, investigando e refletindo sobre a prática educativa, e de estimular a autonomia e promover o bem-estar das crianças, assim como fomentar a sua inclusão na sociedade (Decreto-Lei n.º 240/2001, Secção II, Artigo 2.º).

Relativamente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, este diploma ressalva que é função do docente promover aprendizagens significativas, articulando as diversas áreas do conhecimento, bem como a aquisição de competências básicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, utilizar a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua

No que concerne ao Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, salienta-se, no decreto-lei supramencionado, a necessidade de saber e ser

capaz de criar e gerir um ambiente educativo (tempo, espaço e recursos) que proporcione às crianças diversas experiências de aprendizagem, com intencionalidade e qualidade, que tenham em conta as suas características, os seus interesses e as suas histórias de vida.

Destaca-se, também, a ideia do educador como gestor do currículo, que planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, complexificando e permitindo que as crianças coloquem em ação os saberes adquiridos, usando-os na construção da sua identidade e autonomia. Cabe ao educador construir e desenvolver um projeto curricular “que articule a atividade espontânea da criança com desafios intelectuais, de curiosidade, descoberta e de resolução de problemas” que estimulem o seu espírito crítico e de cooperação e “a sua vontade contínua de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser” (Marchão, 2012, p. 102).

Em relação ao Professor do 1.º CEB, as diretrizes do seu perfil profissional promovem, de entre outras, a construção de um currículo inclusivo, que integre os conhecimentos científicos das áreas curriculares que o fundamentam e as competências necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da EPE e as dos ciclos posteriores (Decreto-Lei n.º 241/2001, Secção II, Artigos 1.º e 2.º). Uma vez que a organização pedagógica neste ciclo se baseia na monodocência, e porque a mesma conduz a uma grande proximidade entre o professor e os alunos, exige destes professores competências pessoais e sociais, quer pelas características próprias da faixa etária em que os alunos deste nível de ensino se encontram, quer para poderem desenvolver uma relação interpessoal positiva com os alunos, relação essa determinante no processo de ensino-aprendizagem e na formação global dos alunos” (Magalhães, 2007, citado por Marchão, 2012, p. 103).

Capítulo 3 – Pressupostos Metodológicos e Estratégias de Intervenção

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)

O terceiro capítulo evidencia os pressupostos metodológicos e as estratégias utilizadas durante a intervenção pedagógica.

Estes pressupostos foram sempre ao encontro dos interesses, das necessidades e das vivências dos grupos de crianças e alunos com os quais tive oportunidade de realizar a minha *praxis*.

Este capítulo encontra-se dividido em oito pontos e dá ênfase à aprendizagem cooperativa, à perspetiva socioconstrutivista de Lev Vygotsky, à diferenciação pedagógica e à importância de respeitar a voz das crianças e alunos no percurso escolar.

3.1 A Aprendizagem Cooperativa

Wassermann (1990) afirma que na área da educação é necessário ter em atenção a orientação dos alunos nas atividades, a criação de oportunidades para a execução da ação pedagógica e a reflexão sobre a ação pedagógica, quer a nível de trabalhos realizados individual ou coletivamente.

Segundo Fontes e Freixo (2008) a aprendizagem cooperativa engloba a colaboração de todos para alcançar as metas propostas, tendo em conta que os constituintes dos grupos se encontram tão ligados que cada elemento do grupo só pode alcançar os seus objetivos quando todos os elementos do grupo conseguirem alcançar os seus objetivos.

Para os mesmos autores a utilização de práticas de aprendizagem cooperativa no ensino formal são fundamentais para a aquisição de conhecimentos e experiências para o processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Kaye (1991) citado em Lopes e Silva (2009) a aprendizagem é um método individual influenciado por diversos fatores, incluindo as interações em grupo e interpessoais. Refere ainda que aprender de forma cooperativa envolve a troca de pares, na interação entre iguais e a troca de funções (aprendiz, professor, pesquisador, facilitador) em momentos distintos, dependendo das necessidades.

A aprendizagem cooperativa para Lopes e Silva (2008) não se reflete simplesmente pelo trabalho de grupo, as atividades realizadas em cooperação permitem aos alunos partilhar os recursos materiais, dividir as tarefas e/ou atribuir tarefas a cada elemento do grupo permitindo a integração de interdependência nas atividades. Estas atividades possibilitam aos alunos a aquisição e o desenvolvimento das suas competências cognitivas e sociais, para contribuir para o bom funcionamento do grupo.

A aprendizagem cooperativa, segundo Arends (1995) é uma metodologia de ensino/aprendizagem constituído por diversos atributos e características em comum com efeitos no ensino, na sintaxe e na organização ambiental.

O modelo de aprendizagem cooperativa possibilita a todos os alunos alcançar novas competências, obter sucesso nos desempenhos educativos, flexibilidade, aceitação das desigualdades e construir as suas competências sociais. Mais refere, que a aprendizagem cooperativa, com crianças mais novas, possibilita desenvolver a sua responsabilidade individual e as suas competências sociais. As experiências cooperativas, de acordo com as características das crianças e respetiva idade, podem ser limitadas devido a entidade egocêntrica, o desenvolvimento linguístico, a sociabilidade, a impulsividade e os reduzidos tempos de atenção (Marchão, 2012).

3.2 A Perspetiva Socioconstrutivista de Lev Vygotsky

Fontes e Freixo (2004) na perspetiva socioconstrutivista, defendida por Vygotsky, destacam que a aprendizagem abrange o processo social complexo, planificado pela cultura, de carácter humano, universal e essencial ao processo de desenvolvimento. O desenvolvimento precede a aprendizagem, através da cooperação dos intervenientes, onde a aprendizagem passa a ser de forma coletiva facilitando as aprendizagens das outras pessoas, possibilitando o progresso dos alunos.

Os mesmos autores aludem que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento é alcançado através das práticas em sociedade, num procedimento social, onde as suas ações psicológicas acontecem, tendo em conta a cultura, a história e advêm das suas ações do quotidiano, tendo em conta que as interações realizadas em contexto sociocultural proporcionam as aprendizagens, e esta por sua vez, promove o desenvolvimento.

Para Vygotsky citado por Fontes e Freixo (2004), o desenvolvimento é construído através da interiorização de ações que acontecem no meio social e pela interação que surge na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), referindo-se ao que as crianças podem fazer para ultrapassar o limite das suas capacidades, promovendo o progresso das aprendizagens, tendo em conta o desenvolvimento real.

O contexto físico, social, mental e histórico, são essenciais para determinar o desenvolvimento intelectual e mental.

Segundo Solé e Coll (2001) é na escola que os alunos conhecem e se desenvolvem, produzindo as interpretações adequadas às matérias declaradas no currículo escolar. Estas interpretações dependem do contributo ativo e pleno do aluno, da sua disponibilidade e dos seus conhecimentos prévios, em que o professor exerce a função de guia e de mediador entre a criança e a cultura, na aprendizagem que vai executando, de forma a promover o desenvolvimento do aluno, adequar o ensino às necessidades dos alunos e profissionais e proporcionar uma aprendizagem mais eficaz e de melhor qualidade.

Piaget (1998) opõe-se à educação da escola tradicional onde o ensino é baseado na transmissão oral e da autoridade, defendendo os princípios da escola nova que inova, através da introdução de métodos que realçam a importância dos princípios da liberdade, da atividade e dos interesses das crianças, com o intuito de promover o seu desenvolvimento, onde a formação da personalidade e a cooperação são inseparáveis, sendo estabelecida uma relação entre a teoria e a prática e uma ligação entre a pedagogia e a psicologia. O papel do professor abrange um método sustentado na reciprocidade e na cooperação. O docente deve estimular a criança permitindo que esta compreenda o mundo, tornando-a num experimentador ativo, que pesquisa e descobre soluções para as questões intelectualmente por si colocadas, assim como, orientá-las para alcançar as soluções prováveis por meio de sugestões.

A aprendizagem é um processo essencial para a formação de conhecimentos, a compreensão da realidade e a construção do pensamento autónomo, crítico e criativo de todos os sujeitos. Na perspetiva construtivista do desenvolvimento humano, o sujeito através da ação, auxilia-o na exploração e na sua relação com o meio, assim como, na construção dos seus próprios significados a partir das experiências e no desenvolvimento de pensamentos mais complexos (Marchão, 2012).

Segundo Marchão (2012) citando Piaget as crianças devem construir o seu próprio conhecimento a partir da exploração do meio, através da observação, do toque e da experimentação, ou seja, a criança tem como objetivo a construção do conhecimento por

ela própria e pelos seus próprios meios. Neste sentido a teoria construtivista orienta-se pela participação ativa da criança e a responsabilidade dos docentes na introdução de conteúdos que a conduza à aprendizagem. Para tal, a utilização de materiais diversificados, a estimulação da iniciativa da criança, a fomentação da sua participação na construção do conhecimento e na compreensão de si mesma, são diversas práticas que o docente deve assumir de forma a criar as melhores condições para as aprendizagens.

Segundo as perspetivas do desenvolvimento cognitivo da criança, Vygotsky tal como Piaget, consideram a criança como um ser ativo e construtor do seu conhecimento e de compreensão. Vygotsky realça ainda a importância da interação direta de outros, mais competentes, no processo de formação do conhecimento, desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da criança. (Marchão, 2012).

De acordo Marchão (2012) Vygotsky e Brumer concedem aos indivíduos mais competentes um papel de relevância no processo de ensino, tendo em conta que o trabalho que se desenvolve nessa cooperação, permite estruturar e desenvolver o pensamento da criança, sendo que esta a cooperação vai permitir o surgimento de apoios ou suportes para auxiliar a construção de conceitos.

Para finalizar, conforme citado por Formosinho (2007), a pedagogia de infância socioconstrutivista fundamenta-se na certeza de que todos os indivíduos têm atividade e que se apoia nos saberes (pedagógicos, sociológicos, antropológicos, organizacionais) teóricos que descrevem, compreendem e explicam a execução da sua ação, enquanto a pedagogia de infância construtivista fundamenta-se numa pedagogia de participação.

3.3 A Importância da Voz da Criança no Percorso Escolar

A criança tem o direito a ser escutada, de participar e de controlar a sua própria vida.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1998, mais concretamente os artigos 12.º e 13.º, foi deliberado que qualquer criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo corretamente tomadas em ponderação as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. Qualquer criança, em qualquer parte do mundo, tem o direito à liberdade de expressão e este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) a participação da criança nos processos sociais e de investigação pode ser divulgada por diferentes formas de escuta,

sobretudo através da observação, do registo, da documentação fotográfica e da análise da sua produção, no entanto, este processo da recolha das produções da criança poderá ser uma tarefa muito complicada, tendo em conta a validade dos dados recolhidos. De forma a facilitar a recolha dos dados, os autores narram que os investigadores devem realizar entrevistas às crianças, tendo em conta que os detalhes fornecidos por estas podem ser mais ricos. A eficácia de uma entrevista pode fazer com que a criança se sinta entusiasmada e responda às questões efetuadas dando-nos, assim, a conhecer e aprender o que precisamos de saber sobre elas. De acordo com os autores citados, diversos autores referem que escutar as vozes das crianças é uma condição essencial para identificar e responder apropriadamente às suas necessidades, competências e direitos.

De acordo Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) sempre que as crianças sentem que são valorizadas, respeitadas e ouvidas ficam mais estimuladas para expressar os seus sentimentos, os seus pensamentos, os seus desejos e os seus interesses, possibilitando que se coloquem nas perspetivas dos outros, ajudando-as a desenvolver a empatia e o respeito pelas desigualdades, assim como, estimulá-las a enfrentar novos desafios e orientá-las na complexidade das intenções e das condutas em contexto social.

A voz da criança, em algumas práticas pedagógicas, não é tomada em consideração no processo de ensino. Cruz (2008) refere que a pedagogia transmissiva, centrada no papel do professor, consiste na transmissão das matérias conhecidas apenas pelo docente. Nesta metodologia as crianças devem simplesmente responder corretamente aos estímulos facultados impossibilitando-as de questionar, experimentar, investigar e cooperar na elaboração das atividades. A criança é vista apenas como mero recetor passivo da sua aprendizagem, pois na pedagogia transmissiva está presente o desinteresse em ouvi-las e/ou considerá-las como participantes do processo educativo. Assim sendo, o autor citado indica que para melhorar a qualidade da educação é necessário dar voz às crianças, e ao mesmo tempo, optar por uma pedagogia que as estimule a expressar as suas competências e que lhes proporcione o direito à participação nos contextos educativos e que permita aperfeiçoar a prática docente, com a finalidade de alcançar o progresso no ensino/aprendizagem.

A escuta para Oliveira-Formosinho (2008) é considerada um processo de grande valor. A criança deve ser ouvida, permitindo-lhe colaborar na construção do seu próprio conhecimento e no processo da sua aprendizagem ao longo do percurso escolar. A escuta deve ser ajustada e deve ser um método contínuo no quotidiano da vida escolar das crianças, um processo de contínuo procura dos conhecimentos relacionados com as

crianças, tais como: os seus interesses, motivações, relações, saberes e intenções sucedidos em contexto escolar. Assim, a escuta e a observação devem ser encaradas como ferramentas essenciais para fundamentar a prática pedagógica.

Por fim, podemos considerar que a voz da criança, em contexto educativo, é fundamental para que possa expressar os seus sentimentos, vontades, desejos, necessidades e competências, apoiando o docente na promoção de atividades adequadas ao desenvolvimento de cada criança, com a intencionalidade de melhorar a qualidade do ensino e promover o sucesso no ensino/aprendizagem.

3.4 A Interdisciplinaridade e a Aprendizagem Significativa

Atualmente, o sistema de ensino ainda se apresenta de forma desfragmentada e descontextualizada.

Inclusive, no 1.º CEB, esta organização continua a vigorar, apesar do regime de monodocência, que dá o poder ao professor de gerir o currículo de forma integrada (Alonso, 2002).

Se o sistema de ensino se encontra compartimentado, como podemos esperar que o cérebro de uma criança interiorize esses fragmentos? Se não existe coerência e seguimento nos conteúdos, não podemos exigir que aquilo que é aprendido faça real sentido para a criança. É central que se estabeleçam fios agregadores entre os vários campos do conhecimento, munindo as crianças de diversos instrumentos que lhes permitam olhar para a realidade na sua unidade e complexidade (Roldão, 2018a; Cardoso, 2019).

No entanto, apesar de ao longo dos anos existirem diferenças no sistema de ensino português, nomeadamente com implementação urgente da Autonomia e Flexibilidade Curricular, a escola parece ainda estar enraizada na visão do docente fabril que verte conteúdo em cima dos seus alunos.

Apesar de vários autores definirem interdisciplinaridade de diversas maneiras, este conceito pode significar a união entre duas disciplinas, através da qual se constroem múltiplas áreas de saber e competências.

Por outras palavras, a interdisciplinaridade alimenta-se de diferentes áreas para a edificação de uma representação original, que visa encontrar uma resposta coesa para uma determinada problemática, sendo, por isso, o conceito de integração indissociável do de interdisciplinaridade (Pombo et al., 1994; Morin, 2002; Maingain & Dyfour, 2008; Cohen & Fradique, 2018).

Desta forma, a interdisciplinaridade vai para além da relação entre disciplinas, ela assume-se como um holismo entre os saberes, que resulta num processo total de transdisciplinaridade.

De facto, quando aludimos à interdisciplinaridade, falamos num “conceito quase mágico”, que evoca pontos de coesão entre saberes diferentes (Pombo, 2004, p. 28).

Então, entende-se que o grande objetivo da interdisciplinaridade passa por uma descentralização dos conteúdos curriculares, na procura da abordagem a desafios, vivências e questões relevantes, que possibilitem aprendizagens

intencionais, alicerçadas numa convergência de diferentes conteúdos (Cosme, 2018a; Trindade, 2018).

Assim, a interdisciplinaridade se constitui como um grande desafio à ação docente, pois carece de uma abordagem mais reflexiva e repensada acerca do currículo das diferentes áreas. Para conseguir executar este holismo, o docente tem de ser dotado de uma boa dose de imaginação e criatividade. Só assim será possível ver além dos conteúdos, tecendo sequências de aprendizagem coerentes. Como nos diz Pais (2019), através de uma simples definição, “a criatividade passa pela capacidade de conectar o desconectado” (p. 16).

O termo interdisciplinaridade surge desde a Educação Pré-Escolar, mais concretamente desde a implementação das OCEPE que visam a importância de uma aprendizagem articulada com as diversas áreas do saber, de um currículo de cariz flexível e de um docente que seja capaz de articular todos os conteúdos de forma integrada e globalizante.

Deste modo, o sistema educativo português e os docentes que o englobam têm de contrariar esta tendência redutora que abrange as diversas áreas do saber de forma estanque e desarticulada como uma “listagem sequencial de conteúdos, regras e procedimentos individuais” (Pereira et al. 2018, p. 84).

De facto, é necessário compreender a individualidade de cada criança e de cada aluno e entender que aprender é isso mesmo: é apropriar-se dos sentidos, é oferecer um significado às aprendizagens, evoluindo-as num processo participativo que se edifica a partir dos conhecimentos prévios (Roldão, 2017).

Por certo, o pressuposto da interdisciplinaridade é evitar a fragmentação que existe entre cada disciplina e articular o currículo de modo a ampliar a compreensão, originando aprendizagens mais relevantes. Este conceito, permite que exista uma relação mais fecunda entre os conteúdos e as vivências e desafios a suscitar, potenciando-se quer a apropriação das aprendizagens previstas para cada área curricular, quer a formação pessoal e social das crianças, verificando-se menos fragmentação (Cohen & Fradique, 2018; Trindade, 2018). Nesta linha de pensamento, a interdisciplinaridade permite “mais e melhores possibilidades de aprendizagens significativas” (Cosme, 2018a, p. 36).

Na verdade, aprendizagens significativas envolvem um esforço cognitivo próprio e peculiar, diferente de uma aprendizagem por memorização.

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

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 – A Investigação-Ação: Possibilidade e Prática de Mudança

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-Ação

A investigação-ação assume-se como uma alavanca de mudança educativa, isto é, proporciona a existência e a formação de um profissional reflexivo, atento aos contextos em que está inserido e que ambiciona melhorar as aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, relativamente à definição de investigação-ação, esta caracteriza-se por ser um processo complexo e reflexivo que engloba vários fatores que serão alvo de análise posteriormente.

Durante este processo de análise e reflexão, devem ser tidas em conta duas coordenadas de orientação: o tempo e o espaço em que este processo de análise ocorre.

A investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática ainda um processo conduzido pelo próprio investigador, que inicialmente vai definir claramente qual será o problema e posteriormente irá, após reflexões e análises de dados recolhidos, apresentar um plano de ação com o propósito de surtir mudanças positivas significativas.

Deste modo, Máximo-Esteves, (2008, p. 20) citando James Mckernan (1998), define investigação-ação como um processo reflexivo. É um processo conduzido pelo docente, para definir claramente o problema. Posteriormente, deve ser especificado um plano de ação, traçando o problema observado e todas as hipóteses passíveis de serem aplicadas ao mesmo (estratégias de intervenção). A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Por fim, os participantes ponderam, ponderam novos acontecimentos e partilham esses resultados à comunidade de investigadores-ação.

Podemos ainda destacar vários autores que são identificados como estando na génese desta modalidade de investigação, os seu fundadores, dos quais se destacam John Dewey e Kurt Lewin. Por outro lado, no que diz respeito às fases da investigação-ação, estas são cinco de acordo com (Máximo-Esteves, 2008): o investigador deve

primeiramente refletir sobre a sua experiência e sobre a sua observação em campo, isto é, deve planejar com flexibilidade; em seguida, depois de compreender quais são as necessidades evidenciadas deve agir; depois de agir deve refletir novamente sobre as mudanças que verifica após a ação; depois deve avaliar para compreender se a sua ação teve mudanças significativas e positivas naquilo que decidiu agir e por fim, o investigador deve ainda dialogar sobre: “(...)a partilha sucessiva de pontos de vista e de interpretações (...), até se chegar à versão final de um relatório escrito.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82)

Em suma, a investigação-ação é um processo reflexivo e complexo que produz a mudança, sendo um processo emancipatório que propõe respostas a problemas concretos situados em locais, longe do frenesim normativo e da retórica minimalista.

4.1.1 Fases da Investigação-Ação

Para a realização do projeto de investigação-ação existiram três fases: planejar, agir e refletir.

A observação-participante ocorre durante toda a prática pedagógica, ela é intrínseca à prática e é contínua. Posto isto, esta observação participante ocorreu durante toda a prática pedagógica. A fase da observação teve a duração de três dias, no início do mês de novembro e foi através dessa observação que consegui identificar o problema e definir as possíveis estratégias para a possível resolução do mesmo.

Depois deste planeamento seguiu-se a ação, no final do mês de novembro e que se estendeu até ao fim da prática no mês de dezembro, onde, através da minha observação participante implementei todas as estratégias que planeei e julguei serem as mais adequadas face ao problema em questão.

Importa referir que no que diz respeito à terceira etapa, a reflexão acerca da prática, essa foi realizada em todos os dias em que esta ocorreu, uma vez que é um instrumento fundamental para a consciencialização do meu processo enquanto investigadora estagiária.

4.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

4.1.2.1 Observação participante

Para poder compreender primeiramente quais eram as características e necessidades do grupo em questão bem como qual seria o problema da investigação-ação foi necessário recolher informações através da observação participante.

Na verdade, de acordo com Fino, citando Bogdan e Taylor (1975) a observação participante assume-se como “uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, (...) o qual os dados são recolhidos de forma sistemática.” (Fino, 2008, p. 4)

Deste modo, a observação participante não só permite a recolha de dados concretos, como também potencia uma posterior análise e reflexão sobre os mesmos.

Em suma, é através da observação participante que o investigador se assume como uma personagem que faz parte do processo de investigação, isto é, está envolvido no mesmo, contudo, importa referir que o investigador deve ser uma pessoa neutra, imparcial, incapaz de fazer juízos de valor, para que não comprometa as suas análises e tomadas de decisão.

4.1.2.2 Entrevista etnográfica

Através de conversas informais com a educadora cooperante que acompanhou toda a prática pedagógica foi possível recolher algumas informações essenciais acerca do grupo de crianças da sala dos sininhos.

Tal como refere (Máximo-Esteves, 2008, p. 92): “A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional. (...)” assumindo-se como um “(...) instrumento que permitia ao investigador conhecer e compreender, através de narrativas por ele solicitadas, o que acontecia e como se pensava num contexto que lhe era estranho.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 94)

Em suma, as conversas informações com a educadora serviram para obter várias informações que vieram a completar os meus dados de investigação e auxiliaram na forma como implementei as estratégias de grupo: “As entrevistas informais aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93)

4.1.2.3 Registo fotográfico

Durante o projeto de investigação-ação e com o propósito de tornar verídico o meu testemunho enquanto investigadora, foi necessário registar fotografias de todos os momentos de intervenção pedagógica.

Em jeito de conclusão, os registos fotográficos permitem que seja possível analisar e registar as situações concretas da vida quotidiana das crianças, isto é, tudo aquilo que fazem no exato momento. Tal como refere (Graue & Walsh, 2003, p. 131) “São estas particularidades concretas que as pessoas não notam ou que não dão importância. As particularidades concretas são a única maneira de dar significado ao que as crianças estão a construir nas suas ações diárias(...)”

4.1.2.4 Diário de Bordo

O diário de bordo é um instrumento de recolha de dados fundamental para que o investigador se mantenha imparcial e se limite a registar o que observa, uma vez que permite a este saber, exatamente ao certo, aquilo que está a analisar e a refletir naquele momento, sem que o mesmo mais tarde iluda a sua opinião anterior acerca daquilo que observou naquele instante, pois “os bons investigadores deveriam preocupar-se muito. Como seres humanos, deixamo-nos enganar facilmente pelas aparências (...) Temos de nos preocupar quando estamos a gerar dados.” (Graue & Walsh, 2003, p. 156)

Na verdade, este instrumento é muito importante pois permite-nos registar todas as nossas reflexões e tal como nos elucida Brazão (2007, p.292): “O diário pode ser usado como método de investigação, método de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador(...)”.

Em suma, serve este instrumento de recolha de dados para mais uma vez fundamentar as nossas observações e interpretações acerca daquilo que recolhemos em campo, que será muito útil para o nosso papel em investigação-ação.

4.1.2.5 Conversas Informais

As conversas informais podem ser compreendidas como entrevistas não planeadas.

Ao longo destas conversas informais com as crianças “as questões emergem do contexto imediato e são feitas no decorrer natural dos acontecimentos”, não existindo “qualquer predeterminação dos tópicos ou do enunciado das questões” (Tuckman, 2012, p. 693).

Desta forma, através da observação destas conversas as questões surgem naturalmente e posteriormente serão utilizadas para conseguir informações complementares dos dados conseguidos com recurso à observação.

Portanto, por estarem adequadas às situações e aos indivíduos, as conversas informais apresentam grande pertinência (Máximo-Esteves, 2008; Tuckman, 2012).

4.1.2.6 Artefactos produzidos pelas crianças

Para Máximo-Esteves (2008, p. 92), a “análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem”.

A forma como as crianças processam a informação disponibilizada e resolvem os problemas do seu quotidiano são espelhados nos trabalhos que estas elaboram.

Deste modo, todos os artefactos produzidos pelas crianças assumem-se como instrumentos úteis para o docente refletir acerca da sua prática e orientá-la de acordo com as necessidades do grupo (Burnaford, 2001, citado por Máximo- Esteves, 2008).

Figura 4

Técnicas e instrumentos de recolha de dados (Investigação-Ação)



4.1.3 Métodos de Análise de Dados

Relativamente à análise dos dados obtidos através de todas as técnicas de instrumento de recolha de dados das quais notas reflexivas, registos fotográficos, diálogos em grande grupo com as crianças, conversas informais com as crianças, diálogos e reflexões com a equipa pedagógica foi possível, enquanto investigadora-estagiária retirar várias conclusões.

A análise destes dados pode ser compreendida como um método de procura e organização sistemática da multiplicidade de materiais recolhidos e acumulados no seio da fase da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Na recolha de dados a investigação torna-se descritiva, no entanto, essa descrição, que deve ser rigorosa, advindo diretamente dos dados reunidos (Carmo & Ferreira, 1998).

Assim, a recolha e análise de dados permite ao investigador “tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Durante a interpretação, o investigador deve refletir progressivamente acerca daquilo que recolheu. Através dessa reflexão vão surgir novos dados, levando-o a questionar se os dados recolhidos se adequam às questões formuladas e se os instrumentos e técnicas são os mais adequados (Máximo-Esteves, 2008).

Através do cruzamento de dados provenientes da observação participante, dos diários de bordo, das conversas informais, dos registos fotográficos e dos artefactos produzidos pelas crianças, torna-se possível a observação de distintos e variados pontos de vista, que atribuem veracidade à investigação. É, então, através da triangulação que obtivemos as primeiras reflexões acerca de todo o processo (Máximo-Esteves, 2008; Sousa, 2009).

A interpretação, a triangulação, a observação e toda a análise dos artefactos produzidos foram mecanismos essenciais, pois permitiram contextualizar a investigação.

Por fim, importa referir que numa fase anterior foi necessário averiguar e seleccionar os métodos de pesquisa e recolha de dados mais adaptados para um projeto de investigação, para que no futuro a sua análise se revele o mais credível possível.

PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA

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

Quando falamos da infância, falamos inevitavelmente da criança. Falamos da criança como um ser único e singular, seguindo um processo de desenvolvimento que nunca é «estereotipado».

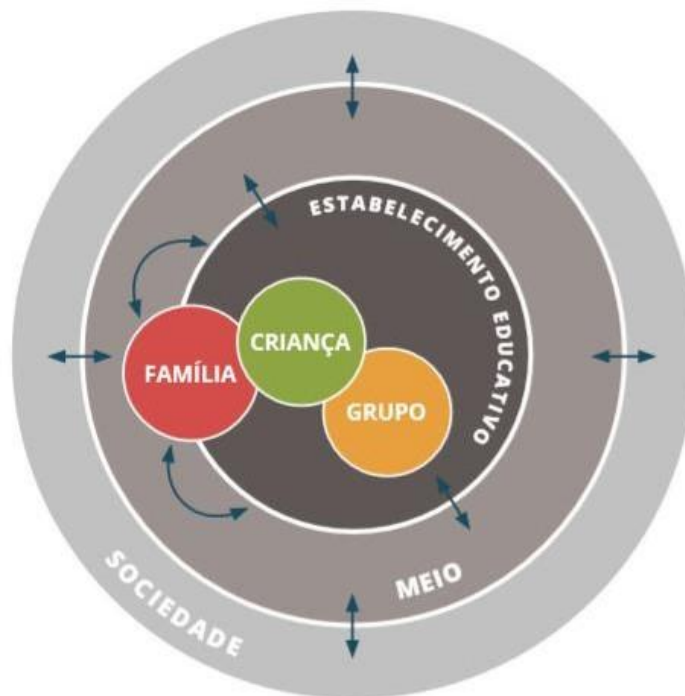
(Aires, 2015, p.68)

5.1 Contextualização do ambiente educativo

O ambiente educativo na educação pré-escolar (EPE), assume-se através de uma perspetiva cíclica e ecológica. Assim, na EPE, podemos destacar a complexidade do meio envolvente, considerando-o como um aspeto fulcral no desenvolvimento de funções específicas, que estão em constante interconexão, assim como ilustra a figura abaixo. (Silva, et al. 2016).

Figura 5

Interações que ocorrem no sistema educativo da EPE



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

5.2 A Instituição

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara foi fundado por iniciativa do Dr. Romano Santa Clara Gomes no ano de 1898.

No início, o Colégio de Santa Clara, destinava-se a meninas que frequentassem o Ensino Elementar e o Ensino Secundário.

Porém, em 1910 as religiosas foram expulsas do Funchal devido à implantação da República, o que acabou por interromper as suas ações missionárias na Madeira.

Como consequência, o Convento foi deixado ao abandono e alvo de pilhagens dos tesouros artísticos do “Monumento Nacional” e dos móveis das religiosas. Contudo, a 21 de maio de 1928 as obras das irmãs reiniciaram com um grupo de crianças dos 3 aos 7 anos (jardim-de-infância) e uma escola primária gratuita destinada a crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos. Tal situação foi reconhecida pelo Ministério da Educação, ao cuidado das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria, apesar de em 1974 ser encerrada esta valência de escola primária.

O reconhecimento oficial e com registo definitivo ocorreu no ano de 1991, por Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria “Semi-Internato de Santa Clara”.

O infantário Semi-Internato de Santa Clara é uma Instituição Particular de Solidariedade Social com carácter jurídico, sem quaisquer fins lucrativos. É uma instituição de cariz social, na medida em que abraça causas de solidariedade social.

Este infantário está situado na freguesia de S. Pedro, cidade do Funchal, ocupando parte do antigo Convento de Santa Clara, edifício que pertence aos Monumentos Nacionais e tem como objetivo geral educar a criança no amor para a liberdade responsável, criativa e participativa, à luz de valores humano-cristãos incentivando-a a ser construtora do seu processo de desenvolvimento integral, agente de transformação duma sociedade, pessoa promotora de solidariedade e de relações pessoais entre si, com os outros e com Deus.

A Instituição é frequentada por 200 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos. As crianças não são exclusivamente do Funchal, abrangendo outras provenientes dos arredores desta cidade. É uma obra ao serviço de todos, dando prioridade aos mais carenciados, mais precisamente às crianças da classe trabalhadora economicamente fragilizada. No entanto, as crianças provenientes de outros estratos sociais também têm a possibilidade de frequentar o espaço.

As famílias participam financeiramente, conforme o mapa de escalões que é apresentado pela Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos em cada ano letivo.

5.1.1 Caracterização do Meio Envolvente

O Semi-internato de Santa Clara, situado na freguesia de São Pedro (concelho do Funchal), funciona no Edifício do Convento de Santa Clara.

No século XVI/ XVII a freguesia de São Pedro era a mais populosa do Funchal sendo a sede da principal burguesia insular.

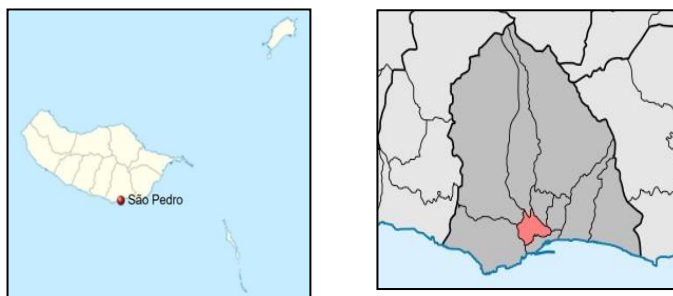
Atualmente, com uma área 149 hectares e cerca de 10.200 habitantes, esta freguesia enquadra-se na zona urbana do Funchal e no centro histórico da cidade.

No que concerne às infraestruturas presentes no espaço circundante ao Semi-internato de Santa Clara, é possível encontrar diversos edifícios e serviços de caráter público ou privado, histórico, cultural ou social, sendo alguns deles: Câmara Municipal do Funchal, Junta de Freguesia de São Pedro, estabelecimentos de Ensino Pré-Escolar e Básico, Igreja de São Pedro, Igreja do Colégio, Museu da Quinta das Cruzes, Museu Universo de Memórias, Casa Museu Frederico de Freitas, Aquário, Jardim Municipal, Parque de Santa Catarina, Hospital Distrital do Funchal (Dr.º Nélio Mendonça), Clínicas Privadas (Hospital da Luz, Clínica de Santa Luzia), Cruz Vermelha Portuguesa, Santa Casa da Misericórdia do Funchal, Instituto de Estatística e estabelecimentos de Restauração.

Em jeito de conclusão, uma vez que este infantário está tão bem situado no centro do Funchal, este assume-se como um meio propício para o desenvolvimento íntegro das crianças que o frequentam, sendo possível encontrar, ao seu redor, as mais variadas infraestruturas e serviços, o que possibilita várias visitas, por parte das crianças, ao exterior.

Figura 6

Freguesia de São Pedro (Funchal)



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

5.1.2 Caracterização do Estabelecimento Educativo

No que diz respeito às salas, o Semi-Internato de Santa Clara dispõe de, 12 salas de atividades. A referir, no geral, em cada uma das salas de atividades estão presentes uma educadora e duas ajudantes da ação educativa, à exceção dos berçários que contam com a colaboração de mais uma ajudante de apoio.

Em relação aos recursos humanos, existem 52 trabalhadores na instituição:

- 1 Diretora de Serviços
- 1 Diretora Pedagógica
- 12 Educadoras de Infância
- 1 Educadora destacada de Ensino Especial
- 1 Professor de Educação Musical e Dramática pela DSEAM
- 1 Administrativa
- 24 Ajudantes da Ação Educativa
- 14 Auxiliares de Serviços Gerais

Por fim, no que diz respeito aos espaços comuns, este infantário dispõe de vários espaços interiores e exteriores: doze salas de atividades, refeitórios, copa, cozinha, lavandaria, balneários, sala de computadores, duas bibliotecas, salão polivalente, sala para reuniões, dois quartos para cacifos do pessoal docente e auxiliar, uma sala de apoio ao ensino especial, dois parques, espaços cobertos e ao ar livre, arborizados, ajardinados e hortícolas.

5.2 A Sala dos “Sininhos”

A sala de atividades dos "Sininhos" é um espaço bem organizado, iluminado e dispõe de material adequado às faixas etárias das crianças.

5.2.1 Organização do Ambiente Físico

Este espaço está organizado por cinco áreas: a área do tapete; a área do repouso; a área da biblioteca; a área da casinha e área da pintura;

A área do tapete é também a área de acolhimento, no entanto, essa área neste momento não existe e retiraram o tapete por questões de higiene e segurança originadas pela pandemia COVID-19. Porém, A área do tapete destinava-se sobretudo para diálogos em grande grupo, nomeadamente debates, partilha de ideias e experiências.

A área do repouso é ocupada por toda a área da sala de atividades, e é apenas utilizada quando se colocam os colchões das crianças e quando as crianças vão fazer a sesta.

A área da biblioteca é uma área onde, num móvel de madeira, à altura do alcance das crianças, estão disponíveis várias histórias e vários livros de atividades para que estas possam manipular.

A área da casa ("casinha") é também a área dos jogos e da casa de bonecas, onde as crianças reproduzem os papéis dos adultos, na cozinha, na casa e fazem-se de cozinheiros, ou representam o papel de mãe/pai (cuidador) com os bebés. É uma área muito procurada pelas crianças e onde demonstram muita vontade de estar e brincar. Nesta área também podemos encontrar vários jogos, dos quais: legos, puzzles, quebra-cabeças, jogos de monta e desmonta, entre outros.

A área da pintura é a área onde se encontram todos os materiais designados às artes/pintura: folhas brancas, canetas, lápis, cores (feltro, pau, cera, pastel) e tintas.

Importa referir que, para além de duas portas e algumas janelas que permitem a entrada de boa luz natural, a sala de atividades dos "Sininhos" tem três placares de cortiça que permitem afixar várias informações: um placar onde ficam afixadas todas as informações para os pais e equipa pedagógica; outro placar com os trabalhos das crianças afixados (tudo aquilo que vão realizando ao longo dos dias e das temáticas) e um placar com a temática atual que o grupo está a trabalhar, por exemplo, a estação do ano ou uma época festiva (Natal).

Por fim, é de salientar a necessidade de existir sempre uma reflexão contínua acerca da funcionalidade e adequação dos espaços, de modo a permitir alterações na sua organização em função das necessidades do grupo (Silva et al., 2016) e por isso mesmo, as áreas da sala deverão ser definidas em concordância com os interesses das crianças. (Hohmann e Weikart, 1997). Para além destas áreas, a sala de atividades deve permitir à criança ter à sua disposição uma multiplicidade de materiais fundamentais à existência de uma mediação pedagógica entre o educador e as crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018).

Figura 7

Planta da Sala dos Sininhos



Legenda:

1: Porta de entrada/saída

2: Quadro de ardósia para afixar informações relevantes acerca do grupo ou acontecimentos na instituição

3: Área da pintura: móvel com materiais diversificados para trabalhos manuais: cores, folhas brancas A4, tintas, carimbos, etc.

4: Mesas e cadeiras

5: Local para afixar os trabalhos manuais realizados pelas crianças

6: Área da biblioteca

7: Área da casinha e área dos jogos

8: Área do tapete

Figura 8

Planta da Sala dos Sininhos



Figura 9

Área da "Casinha de Bonecas" e Biblioteca



Figura 10

Imagem real da Sala dos Sininhos



Figuras 11 e 12

Área da Casinha e dos Jogos (imagens reais)



Figura 13

A criança T. coloca os colchões na área do repouso



Figura 14

A criança J. a marcar as presenças na área do acolhimento



Figura 15

Placard com os trabalhos manuais das crianças afixados



5.2.2 Organização do Tempo – Rotina

A rotina diária é de cariz flexível e pode variar de acordo com as atividades extracurriculares, nomeadamente a educação musical e educação física/atividade motora.

Porém, geralmente, as crianças fazem o acolhimento desde as oito horas da manhã até às nove horas, das nove até às nove e meia as crianças vão ao recreio. Em seguida, devem comer o lanche da manhã e depois fazer a higiene. Por volta das dez devem regressar à sala para as atividades pedagógicas da manhã, sendo que, estas atividades têm a duração de uma hora, começando às dez e terminando às onze.

Às onze da manhã vão até ao recreio e permanecem durante, aproximadamente, quarenta e cinco minutos e depois vão fazer a higiene para almoçarem.

Depois do almoço as crianças voltam a fazer a higiene e as suas necessidades e posteriormente vão até ao recreio e brincam durante uma hora.

Após o recreio as crianças regressam à sala para fazerem a sesta, desde as treze horas até às quinze horas.

Quando acordam às quinze horas as crianças vão fazer a higiene e as suas necessidades fisiológicas e regressam à sala para as atividades pedagógicas da tarde.

Terminadas as atividades pedagógicas, por volta das dezasseis horas as crianças vão lanchar, fazem a higiene e vão até ao recreio e aguardam que algum adulto as venha buscar.

Em jeito de conclusão, a rotina diária deverá ter sempre uma intencionalidade pedagógica, isto é, o educador responsável pela sala deve organizar o tempo de forma estruturada e flexível, adaptando a rotina às necessidades individuais de cada criança e às necessidades gerais do grupo (Silva et al., 2016). A rotina é um aspeto fundamental da vida diária das crianças em contexto pré-escolar, uma vez que quando a criança sabe o que esperar em cada parte do dia ela desenvolve “um sentimento de segurança e controlo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 225).

Quadro 1

Rotina diária do grupo da Sala dos Sininhos

08h00-09h00	Chegada e acolhimento das crianças no recreio ou no salão
09h00-09h30	Recreio
09h30-10h00	Lanche da manhã
10h00	Higiene
10h05-11h00	Atividades Pedagógicas (orientadas ou livres)
11h00-11h45	Recreio
11h45	Higiene
11h50-12h15	Almoço
12h15	Higiene
12h15-13h00	Recreio
13h00-15h00	Sesta
15h00-16h00	Atividades Pedagógicas (orientadas ou livres)
16h00-16h20	Lanche
16h20-18h00	Recreio
18h00	Encerramento do Infantário

Nota: A rotina diária do grupo da Sala dos Sininhos pode variar de acordo com as atividades extracurriculares, das quais educação física/atividade motora e música.

5.2.3 Caracterização do Grupo

A sala dos Sininhos é constituída por um grupo heterogéneo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3, 4 e 5 anos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Uma educadora e uma auxiliar da ação educativa. Na altura uma auxiliar foi de baixa (questões de saúde) e foi substituída por outra com as mesmas funções.

Esta equipa pedagógica acompanha o grupo desde o primeiro berçário até ao momento de transição para o 1.º Ciclo.

Algumas crianças pertencem ao grupo inicial (berçário), enquanto outras restantes foram transferidas, no ano letivo em que ocorreu esta prática, de outras salas da mesma instituição e até mesmo de outra instituição.

O grupo de crianças da sala dos Sininhos caracteriza-se a nível da Formação Pessoal e Social como um grupo autónomo e independente. No que concerne a conflitos o grupo raramente entrava em conflito, uma vez que a maioria já se conhece há algum tempo, contudo, sempre que era necessário intervir era relativamente a conflitos relacionados com a partilha de brinquedos/jogos.

No que respeita às refeições, todas as crianças fazem-nas sozinhas e com muita confiança, porém, as mais novas por vezes precisam da ajuda do adulto.

Relativamente às normas e às rotinas, o grupo já as reconhece e evidencia uma boa consolidação das mesmas, bem como gostam muito de colaborar nas tarefas dos adultos e gostam de se sentir autónomos e capazes.

No que respeita à Área das Expressões e Comunicação, este grupo apresenta a nível da linguagem um vocabulário fluente e correto para a sua faixa etária, porém, existem duas crianças que frequentam a terapia de fala uma vez que evidenciam dificuldades nesse aspeto.

A nível da comunicação é de salientar que, ao longo dos dias de prática o grupo começou a estar cada vez mais desinibido, com exceção de alguns casos em que as crianças demonstravam alguma insegurança e pouco à vontade para se expressar e comunicar, principalmente à frente dos colegas.

Na verdade, ao longo da minha prática este contexto foi muito abordado por mim com diversas atividades pedagógicas e no final notei uma evolução muito grande neste sentido.

A nível da motricidade global, o grupo da sala dos “Sininhos” é composto por crianças que se encontram num bom ritmo de desenvolvimento, sendo capazes de saltar,

correr, ultrapassar obstáculos, rastejar, entre outros, demonstrando ser um grupo muito energético e com vontade de participar em tudo o que inclua estes movimentos físicos.

O grupo, no geral, não fica muito motivado com jogos de grupo na sala de atividades, preferindo sempre jogar e brincar no exterior, nomeadamente no recreio à bola, ao lencinho vai na mão, à meia-meia-lua, ao jogo Terra Mar, entre outros.

A nível cognitivo, é um grupo que já é capaz de estar concentrado num período relativamente longo, aproximadamente durante 40/45 minutos, sendo capaz de ouvir uma história até ao fim e de identificar os personagens da história e recontá-la, apesar de uma ou outra criança demonstrar alguma falta de concentração e dificuldade em permanecer sentada no tapete. Quando evidenciava que estas crianças estavam com pouca motivação para ouvir a história ou participar em determinadas atividades, tentava incluí-las sempre de outra forma, conferindo-lhes autonomia, pedindo-lhes ajuda para recontar a história, o que acabava por resultar e as crianças voltavam a estar com atenção e motivadas.

No que concerne às atividades de expressão plástica, este grupo gosta muito de participar em atividades de pintura, de colagem, de recorte e de desenho, demonstrando interesse na exploração e manipulação de diversos materiais. Aceitam com facilidade as atividades pedagógicas propostas, demonstrando empenho, gosto, entusiasmo e concentração na realização das mesmas.

Ao nível da expressão musical, as crianças são muito participativas, memorizando as letras e melodias bem como tentando sempre atribuir uma coreografia à música que ouvem. Na verdade, este grupo interessa-se muito por música e pediam-me sempre que levasse a coluna para que pudessem ouvir e dançar músicas.

No que diz respeito à área de Conhecimento do Mundo, podemos afirmar que o grupo possui conhecimentos básicos, conseguindo identificar os elementos principais do meio envolvente, nomeadamente aquilo que circundava o infantário: o museu, a igreja, o centro do Funchal, o minimercado, etc. revelando-se bons observadores, dinâmicos e participativos. Demonstrem, constantemente, curiosidade e desejo por saber mais, por exemplo, na última atividade que fiz referi numa história a palavra “planeta” e as crianças demonstraram muito interesse por saber o que era um planeta, expliquei-lhes brevemente e depois pediram-me para ver os planetas, então peguei no telemóvel e mostrei-lhes os planetas do sistema solar e fui referindo os respetivos nomes. Ficaram muito felizes e com vontade de aprofundar o assunto.

Desta forma, através destas considerações, é possível constatar que o grupo dos Sininhos é um grupo que se caracteriza por um bom desenvolvimento global, bem como

evidencia bons níveis de bem-estar e implicação no processo educativo, graças ao trabalho contínuo da equipa pedagógica da Sala dos Sininhos com a restante comunidade e os familiares das crianças em questão.

Por fim, no geral, todas as crianças participam sempre por iniciativa própria e não demonstram nenhum nível baixo de bem-estar ao longo do dia, contudo, existem algumas crianças, principalmente as de faixa etária mais baixa, que evidenciam algumas saudades dos pais, nomeadamente na hora da sesta. Estas crianças mostram-se felizes e confortáveis por frequentarem o infantário, o que significa que têm bons níveis de bem-estar de acordo com a escala de bem-estar de Laevers. (Laevers, et al. 2005)

Quadro 2

A escala de Bem-Estar (Laevers, et al. 2005, p.13)

A Escala de Bem-Estar traduzida e adaptada		
Nível	Bem-Estar	Sinais
1	Extremamente Baixo	A criança demonstra claramente sinais de desconforto: <ul style="list-style-type: none"> - chora, grita, lamenta; - parece abatida, triste ou assustada; está em pânico; - está irritada ou furiosa; - se contorce, joga objetos, machuca os outros; - esfrega os olhos; - não responde ao ambiente, evita o contato, isola-se; - magoa-se: bate na sua própria cabeça, joga-se para o chão, etc.
2	Baixo	A postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade. No entanto, os sinais são menos explícitos do que no nível 1 e a sensação de desconforto não é expressa o tempo todo.
3	Moderado	A criança tem uma postura neutra. A sua expressão facial e postura demonstram pouca ou nenhuma emoção. Não há sinais de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto.
4	Alto	A criança demonstra sinais evidentes de satisfação (como listado no nível 5). No entanto, esses sinais não estão constantemente presentes com a mesma intensidade.
5	Extremamente Alto	A criança demonstra sinais de prazer e bem-estar: <ul style="list-style-type: none"> - demonstra estar desfrutando, sorri, e chora de diversão; - é espontânea, expressiva e consegue ser ela mesma; - fala consigo mesma, brinca fazendo barulhos, canta (cantarola); - fica relaxada, não demonstra nenhum sinal de <i>stress</i> ou de tensão; - está aberta e acessível ao ambiente; - está feliz, cheia de energia e radiante; - demonstra autoconfiança;

5.4. Projeto de Investigação-Ação

Das vinte crianças da sala dos “Sininhos”, uma delas está diagnosticada com déficit de atenção. Importa referir que esta criança do sexo masculino apresenta várias dificuldades no que diz respeito à concentração e ao trabalho autónomo. Por outro lado, existe também uma criança do sexo feminino que demonstra muitos problemas no que diz respeito à exposição de grupo, ou seja, todas as atividades que envolvam esta criança a se expor ao grupo/público são muito difíceis de executar, uma vez que a mesma se recusa a participar.

No que diz respeito ao grupo, este é composto por crianças muito curiosas e com vontade de participar em todas as atividades pedagógicas, compreendendo rapidamente as tarefas propostas e as “regras” dos jogos, gostam muito de ouvir histórias, de brincar com puzzles e legos, como também de brincar livremente no recreio. No geral são muito participativos, obedientes e cumpridores das regras. Contudo, tal como referi anteriormente, existem algumas crianças com alguma dificuldade de exposição em grupo, incluindo a E. que se recusa a participar em todas as atividades que incluam essa vertente de exposição.

A maioria do grupo pratica o trabalho em equipa por vontade própria, no sentido em que uma criança quando está com uma dificuldade num determinado momento/atividade, outra criança manifesta o seu interesse em ajudar e fá-lo com êxito, contribuindo para o sucesso nas aprendizagens: “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (Hohmann & Weikart, 2003)

Para a elaboração deste trabalho a minha postura (imparcial) enquanto investigadora/estagiária passa pela observação direta participante, onde é possível observar todas as atitudes e reações das crianças, como também agir na prática disponibilizando para o grupo várias atividades de cariz pedagógico nos dias de estágio. Durante a observação participante são ainda reunidas várias notas reflexivas acerca da mesma, uma vez que, só através da reflexão é que podemos alterar aquilo que não está a ser bem empregue: “Um trabalho crítico é essencialmente um esforço contínuo de ação e reflexão, de teorização sobre a prática.” (Teixeira, 2014, p. 24)

Em jeito de conclusão, o trabalho de investigação-ação é uma mais-valia pois permite a análise e a reflexão e posterior melhoria do erro através da ação, sendo que o educador deve se assumir como um interlocutor qualificado para atingir esse fim: “ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para

a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 26).

5.4.1 Enquadramento do Problema

Dada a importância de estabelecer uma relação saudável entre o grupo de modo a fomentar a participação de todas as crianças nas atividades pedagógicas e de promover o desenvolvimento de um conjunto de atitudes e valores que favorecessem uma formação harmoniosa da criança, surgiu a questão que desencadeou o projeto de Investigação-Ação: *Como fomentar as relações entre o grupo de crianças da sala dos Sininhos?*

5.4.2 Estratégias de Intervenção

Uma estratégia de intervenção assume-se como uma ação intencional por parte do investigador, cujo principal objetivo a alcançar será sempre a promoção da aprendizagem das crianças. (Gaspar & Roldão, 2007).

Deste modo, após a definição da questão problema, as estratégias de intervenção que mais se adequavam foram as seguintes: fomentar o trabalho em grupo e a implementação de atividades lúdicas.

5.4.3 Fomentar o Trabalho em Grupo

Atividade 1: Contar histórias em grupo na hora do recreio.

Era evidente a dificuldade que as crianças sentiam perante a exposição em grande grupo.

Posto isto, para apaziguar a situação anteriormente referida propus uma nova atividade para realizarmos em conjunto durante o recreio.

Durante o recreio, reuníamos-nos todos e ficávamos sentados no chão em círculo. Em seguida, intitulei a atividade de: “As história maravilhosa da/do... (inserir o nome da criança que se voluntariava)”. A criança que dissesse que queria contar uma história, vinha à frente, sentava-se no interior do círculo e contava a sua história para o grande grupo. A história ficava sempre ao critério de cada criança, podia ser uma história inventada ou uma já existente.

Segundo Sim-Sim (1998, p. 183), “Conversar é uma forma extremamente cooperativa de interagir, na qual ambos os interlocutores devem respeitar um conjunto de princípios que favorecem a eficácia e o sucesso do diálogo”.

Na verdade, os diálogos em grande grupo não só fomentam e fortalecem as relações entre o grupo, como também, possibilitam o desenvolvimento cognitivo e social

das crianças. Além do mais, é durante estes diálogos que surge a possibilidade de partilharmos opiniões distintas e fomentarmos o respeito pelo próximo.

Através das histórias, surgiam novos debates e novas temáticas em torno de assuntos passíveis de serem debatidos em momentos de diálogo.

Na ideia de Mata (2008a), a leitura ou o conto de histórias é uma atividade extremamente rica e completa, com grandes faculdades educativas e formativas, sendo indiscutível a importância que representa, potenciando dinâmicas agradáveis de interação e de partilha de ideias, experiências e impressões.

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

Figura 16

Contar histórias em grande grupo



Atividade 2: Procurar as castanhas em conjunto.

Esta estratégia surgiu no âmbito do dia de São Martinho cuja tradição é comer castanhas.

Posto isto e com o intuito de interligar os conteúdos e realizar uma aprendizagem significativa baseada em situações reais da vida das crianças, fui até ao exterior e escondi várias castanhas pelo espaço para que as crianças viessem procurá-las e mais tarde assá-las para o nosso lanche.

A única condição para a realização deste jogo era que trabalhassem em conjunto na procura das castanhas para que todos no final pudéssemos contar quantas castanhas tínhamos.

Através das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente da análise dos registos fotográficos, da observação participante e das notas reflexivas e sua posterior análise foi possível concluir que as crianças sabem trabalhar em conjunto e que perante estas atividades de carácter flexível e tom de “brincadeira” todas as crianças participam sem problema e evidenciam estar a gostar do que estamos a fazer, manifestando uma boa relação social entre si e fomentando as relações entre o grupo.

Figuras 17 e 18

Procurar castanhas em conjunto



Atividade 3: Mostrar ao grande grupo os trabalhos individuais dos colegas da sala dos sininhos

Esta estratégia surgiu no âmbito daquilo que tinha vindo a observar acerca do que as crianças gostam.

Deste modo, apercebi-me que após a conclusão de um trabalho e afixação do mesmo no placard de cortiça da sala, as crianças demonstravam gostar muito de ver os trabalhos dos colegas.

Assim, achei pertinente traçar a seguinte estratégia: mostrar ao grande grupo os trabalhos individuais que foram produzidos por todos.

Para tal, pedi às crianças que se sentassem no chão em grande grupo e conforme os trabalhos foram surgindo fui mostrando.

Uma vez que o objetivo principal desta investigação ação era fomentar as relações entre o grupo, ficou estipulado que no final de cada trabalho, as crianças fariam uma apreciação positiva acerca do trabalho dos colegas com o intuito de reforçar a autoestima de cada um e fortalecer os laços sociais entre o grupo e também para evitar o desconforto que certas crianças sentem perante a exposição.

Em jeito de conclusão, esta atividade terminou e as observações foram as seguintes: as crianças evidenciaram um grande carinho para com os colegas, as apreciações aos trabalhos foram sempre positivas, durante todo o momento todas as crianças estiveram implicadas neste processo, todas as crianças participaram e estiveram sempre entusiasmadas.

Figura 19

Visualização dos trabalhos individuais em grande grupo



Atividade 4: Reconto da lenda de São Martinho.

Esta estratégia surgiu no âmbito do dia de São Martinho.

No início desta manhã, contei-lhes a história da lenda de São Martinho.

Posteriormente, sugeri que recontassem a história que tinham ouvido.

Para tal, dividi as crianças em três grupos distintos de 6 crianças (pedagogicamente planeados por mim). Cada grupo ficou com 3 crianças introvertidas e 3 crianças extrovertidas, para ficar equilibrado do ponto de vista de intervenção e exposição social.

Em seguida, cada grupo ficou responsável por vir à frente recontar a lenda por sequências de imagens e explicar aos colegas como tudo aconteceu.

Durante a pesquisa, os grupos de trabalho teriam de procurar as imagens que estavam na mesa de trabalho e partilhar ideias entre si, isto é, teriam de definir qual seria a primeira imagem do reconto, a segunda e por assim diante.

Terminada a atividade, fiz um balanço da mesma e apercebi-me que a parte que mais gostaram ao longo de toda a atividade foi o reconto de lenda (espécie de dramatização). Queriam todos participar e curiosamente queriam todos o pau de vassoura (que supostamente era o cavalo) para serem os cavaleiros.

Depois de terminado o reconto da lenda, pedi-lhes que fizessem um desenho (a pares ou em grupo) acerca do que mais gostaram na lenda que ouviram e todos desenharam praticamente a mesma ação: o cavaleiro a entregar a capa ao mendigo. Aproveitar esse facto e fiz questão de frisar o quanto os bons gestos (solidariedade, bondade, respeito, empatia) são importantes para o bom funcionamento da sociedade, por isso o dia que era de chuva, tornou-se num dia de sol assim como todos os dias em que fazemos uma boa ação.

No final da atividade e como ainda tínhamos algum tempo, pedi-lhes que se sentassem no chão e os grupos foram partilhando os seus desenhos e explicando o que haviam desenhado.

O objetivo desta estratégia foi fomentar a exposição para o grande grupo sem que as crianças se sintam intimidadas e sintam que partilhar ideias em público normal e faz parte do sistema social em que vivemos.

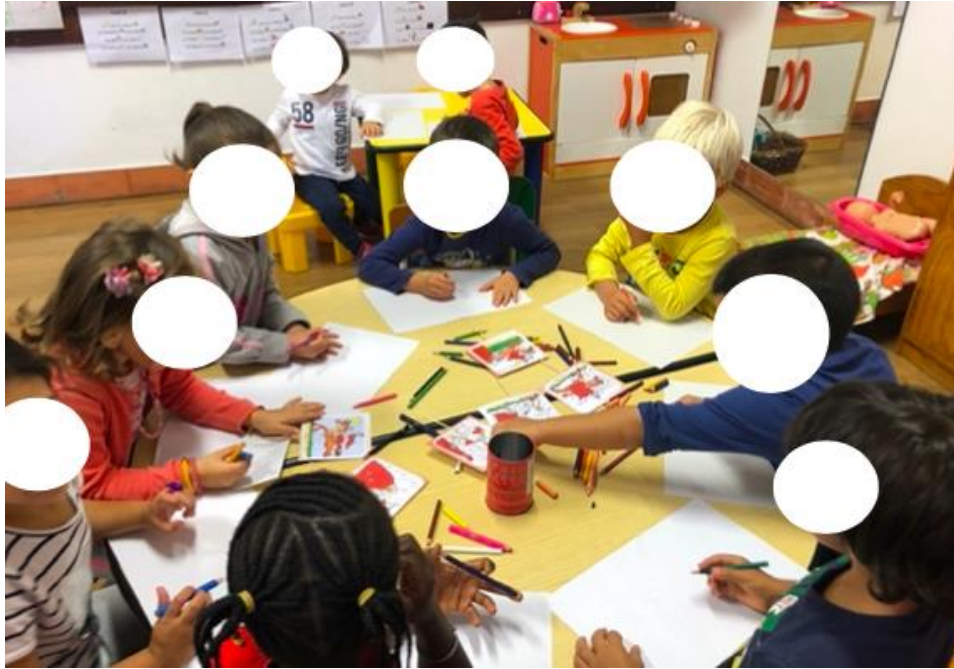
Figuras 20 e 21

Reconto da Lenda de São Martinho



Figuras 22 e 23

Reconto da Lenda de São Martinho



Atividade 5: Dançar em conjunto na sala

Esta atividade surgiu no âmbito dos pedidos das crianças. Uma vez, num dia de estágio eu trouxe a coluna *Bluetooth* para que pudessem ouvir uma música de Natal, então, depois desse dia estavam sempre a pedir que a trouxesse novamente.

Deste modo, voltei a trazer coluna e pedi-lhes que dançassem todos em conjunto e fui colocando músicas “pedidas” por eles.

As crianças adoraram esta atividade e socializaram todos uns com os outros durante as danças. Foi um momento de diversão e de socialização, onde o grupo aproveitou para se divertir.

Figuras 24 e 25

Dançar em conjunto



Atividade 6: Construção da teia da partilha das emoções

Esta atividade surgiu na sequência do tema semanal que era “as emoções”.

Então, com o intuito de promover interações e relações entre o grupo, trouxe um novelo de lã e criei a atividade da “teia das emoções” cujo principal objetivo era partilhar uma situação que os deixasse triste, por exemplo: “fico triste quando gritam comigo...” e depois passar o novelo para os outros colegas e assim sucessivamente até terminarmos e termos uma teia de novelo.

O objetivo desta atividade era a partilha em grande grupo para que todos compreendessem que todos temos sentimentos (somos todos iguais) e não há julgamentos nesta partilha. Deste modo fomentei as interações e relações entre o grupo.

Através das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente da análise dos registos fotográficos, da observação participante e das notas reflexivas e sua posterior análise foi possível concluir que as crianças foram capazes de respeitar e ouvir os colegas bem como partilhar com o grande grupo os seus sentimentos, desta forma percebi que esta atividade teve um bom impacto no desenvolvimento social com estas interações e relações entre o grupo.

Figuras 26 e 27

Teia das emoções



Atividade 7: Apresentar e expor as produções ao grande grupo

Esta atividade surgiu na sequência da timidez que revelam ao se expor em grande grupo.

Deste modo, com o propósito de promover interações e relações entre o grupo, foi pedido individualmente às crianças que viessem à frente e apresentassem os seus trabalhos aos colegas, dizendo-lhes aquilo que haviam desenhado.

No final de cada exposição pedia ao grande grupo que desse uma salva de palmas ao colega que estivera à frente a apresentar e que agradecesse a sua partilha.

O objetivo desta atividade foi a partilha em grande grupo para que as crianças compreendam que somos “um só” e não há julgamentos por parte do grupo, bem como, devem partilhar com o grupo sem medo aquilo que produzem, pois todos fazemos trabalhos e temos algo para dizer.

Figura 28

Apresentação dos trabalhos individuais para o grande grupo



Atividade 8: Comboio das Massagens

Esta atividade surgiu na sequência da representação do auto de Natal.

Nesta manhã as crianças estavam nervosas por terem de representar para as restantes salas, então, tive a ideia de implementar o comboio das massagens: pedi às crianças para se sentarem no chão e depois começamos a fazer massagens uns aos outros enquanto eu ia proferindo algumas palavras de calma, relaxamento e motivação para enfrentarem aquela manhã de exposição.

O objetivo desta atividade era que todo o grupo pudesse usufruir de um momento de relaxamento proporcionado por eles próprios demonstrando que somos todos amigos uns dos outros e ajudamos os outros a relaxar, fomentando deste modo as relações sociais entre o grupo.

Figura 28

Comboio das massagens



5.4.4 Implementação de atividades lúdicas

Atividade 9: Implementação de um jogo novo na hora do recreio

Neste dia trouxe fita de pintor e coleí no chão do recreio de forma a formar uma macaca, cujo principal objetivo foi saltar dentro dos quadrados sem sair fora.

Trouxe este jogo com o intuito de estabelecer novas relações sociais entre o grupo e resultou, pois não só começaram a brincar todos entre si, como também chamaram as restantes crianças que estavam no recreio, de outras salas, para também virem socializar e brincar com eles.

Através das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente da análise dos registos fotográficos, da observação participante e das notas reflexivas e sua posterior análise foi possível concluir que as crianças evidenciaram bons níveis de socialização entre o grupo, bem como um certo à vontade para estar e brincar com as restantes crianças.

Figuras 30, 31 e 32

Implementação de um jogo novo: “Macaca das Emoções”



5.4.4 Fases do Projeto

Para a realização do projeto de investigação-ação existiram três fases: planejar, agir e refletir.

A fase da observação teve a duração de três dias, no início do mês de novembro e foi através dessa observação que consegui identificar a situação-problema e definir as possíveis estratégias para a possível resolução do mesmo.

Depois deste planejamento seguiu-se a ação, no final do mês de novembro e que se estendeu até ao fim da prática no mês de dezembro, onde, através da minha observação participante implementei todas as estratégias que planeei e julguei serem as mais adequadas face ao problema em questão.

Importa referir que no que diz respeito à terceira etapa, a reflexão acerca da prática, essa foi realizada em todos os dias da mesma uma vez que é um instrumento fundamental para a consciencialização do meu processo enquanto investigadora estagiária.

Por fim, segue o seguinte cronograma com o intuito de esclarecer visualmente como se procederam estas três fases do projeto de investigação ação.

Quadro 2

Cronograma das Fases do Projeto de Investigação-Ação

Cronograma das Fases do Projeto Investigação-Ação													
Fases	Procedimentos	Duração											
		novembro									dezembro		
		02/1 1	03/1 1	04/1 1	09/1 1	10/1 1	12/1 1	16/1 1	17/1 1	18/1 1	02/1 2	07/1 2	09/1 2
Planear	Observar/recolher dados												
	Identificar o problema												
	Definir estratégias												
Agir	Planificar												
	Implementar estratégias												
	Recolher dados												
Refletir	Reflexão acerca da prática												

5.5 Momentos de Aprendizagem

O Calendário do Advento

Na época Natalícia, juntamente com as crianças, através da reutilização de sacos de papel, criamos em conjunto um Calendário do Advento para a Sala dos Sininhos.

Cada criança decorou um saco de papel, recorrendo a canetas de feltro e outros materiais variados. As crianças tiveram a liberdade de desenhar aquilo que quisessem e lhes fizesse sentido nesta época festiva.

Ao longo de toda a criação e decoração dos sacos do advento, aproveitei para questionar as crianças acerca da importância de reutilizarmos os materiais que já temos e alertar para a quantidade de lixo que costumamos produzir diariamente. Recorri aos números que deveriam constar em cada saco, alusivos a cada dia do mês, por exemplo 1 de dezembro, 2, 3, etc., para trabalharmos em conjunto os números, introduzindo ainda o conceito de números ímpares (1, 3, 5, 7, 9...) e números pares (2, 4, 6, 8, 10...)

Durante a semana de dezembro uma criança por dia escolhia um colega para ir com ela abrir o saco do calendário do advento, enquanto abriam eu questionava ao grande grupo: “O que será que está ali dentro?” apelando deste modo à curiosidade e à imaginação de cada um.

Dentro dos sacos tinha atividades para realizarmos nesse dia em grande grupo, por exemplo o jogo do bingo, das adivinhas, ou então comida alusiva ao Natal, como foi o caso das broas de mel e do bolo de mel.

Estes momentos permitiram criar um clima onde a criança era o centro de todo o momento de aprendizagem. O contributo de todas e de cada uma das crianças na realização do Calendário do Advento foi de extrema importância, tal como defendem Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018), é central reconhecer que a criança é um ser competente e apto de transmitir ideias, desejos e interesses, que se poderão constituir como pilares para o desenvolvimento de novas e diferentes atividades. Efetivamente, criar instrumentos em colaboração é “uma expressão de construção de conhecimento social e de iniciação à democracia” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 29).

Figuras 33, 34 e 35

Construção, finalização e montagem do Calendário do Advento



Figura 36

Resultado do Calendário do Advento



Coronavírus: “Sabes lavar bem as tuas mãos?”

A doença da covid-19 era o assunto que dominava o nosso quotidiano: a utilização das máscaras, a falta dos abraços, a excessiva lavagem das mãos, entre outros, constituíram uma nova realidade na vida das crianças e conseqüentemente alteraram as suas rotinas.

Decorria o ano 2020 e este estágio na educação pré-escolar foi excessivamente marcado pela realidade anteriormente descrita. As crianças brincavam sozinhas no recreio com horas programadas para tal, evitavam o encontro com os restantes grupos do infantário, não podiam tocar nos colegas e estávamos constantemente a desinfetar os materiais e o mobiliário da sala de atividades.

De facto, o meu diário de bordo dessa semana de intervenção apresentava todas as minhas preocupações existentes que decorriam do excesso de informação, relativamente aos cuidados com a covid-19, que estávamos a receber. Então, partiu-se desse aspeto e preocupação da vida real das crianças para a planificação desta atividade, rumo a uma abordagem que se aproximasse o mais possível da realidade diária de cada um.

Assim, uma vez que a educadora cooperante recebia ordens superiores para insistir na lavagem correta das mãos e perante todas as alterações na vida social e comportamental das crianças, achei por bem abordar o tema do coronavírus.

Na verdade, o autor Pais (2019, p. 15) define que “o que se passa numa sala de aula não depende do que se passa à volta dela. Temos de ser capazes de produzir um conhecimento sobre a escola que não a divorcie do que se passa à volta dela”.

Posto isto, iniciou-se um diálogo em grande grupo acerca do que seria o coronavírus. As crianças foram questionadas se já conheciam o aspeto do vírus, o que ele era e quais os sintomas que provocava na saúde das pessoas. De acordo com Sim-Sim (1998, p. 183), “Conversar é uma forma extremamente cooperativa de interagir, na qual ambos os interlocutores devem respeitar um conjunto de princípios que favorecem a eficácia e o sucesso do diálogo”.

Conforme o diálogo em grande grupo foi decorrendo, uma das crianças disse que conhecia o aspeto do vírus, então pedi-lhe que desenhasse o mesmo numa folha A4 para partilhar com os restantes elementos do grupo.

Posteriormente, depois da criança B. apresentar o seu desenho ao grande grupo, partilhei uma imagem do coronavírus ao pormenor, retirada da internet, e perguntei-lhes

o que é que achavam que parecia ou fazia lembrar aquele vírus visto ao microscópio, obtendo as seguintes respostas:

Figura 37

Respostas das crianças do pré-escolar

“-Eu acho que parece uma coroa de flores!” – C.
“-Eu acho que parece que tem umas coisinhas para ficar preso na parede.” – L.
“-Deve picar...” -M.
“- Isso faz muito mal.” – D.
“-Eu acho que é bonito!”- S.
“Acho que pica...” – L.
“Se ele é assim tão grande, porque é que nós não conseguimos ver?” – P.

A criança P. era muito astuta e perspicaz, então, aproveitei a sua intervenção (descrita anteriormente) para refletirmos em grande grupo acerca daquilo que ela disse: se o vírus era assim tão grande (de acordo com a imagem retirada da internet), porque é que não o conseguíamos ver nas superfícies e no ar?

Apesar de não constar na minha planificação, aproveitei a questão do P. e coloquei-a ao grande grupo, ninguém conseguia arranjar uma justificação para esse facto. No entanto, expliquei-lhes que o vírus era praticamente invisível aos nossos olhos, porém, a imagem que estávamos a visualizar, retirada da internet, foi captada através de um microscópio. Questionei se alguém conhecia o que era um microscópio e o P. respondeu que já tinha ouvido esse nome, mostrei-lhes no meu computador o aparelho e expliquei-lhes que era um instrumento ótico que tinha a capacidade de ampliar o que não é detetável aos nossos olhos.

De facto, por vezes no decorrer do dia a dia vão surgindo situações isoladas e não planeadas, é por essa mesma razão que a planificação é sempre flexível.

Assim, a promoção destes diálogos em grande grupo é uma mais-valia, pois é durante estas conversas que estabelecemos uma ligação com o grande grupo e valorizamos os seus conhecimentos prévios. É de extrema importância ouvir as respostas das crianças, ouvir aquilo que têm para nos dizer acerca de determinados assuntos, é importante dar valor ao desejo de aprender, fazendo-as descobrir o prazer de saber mais acerca de determinados assuntos. Assim, por meio de atividades pedagógicas, é possível que a criança “explore, descubra e fabrique, e adquira conhecimentos que estão ao seu alcance” (Michel & Chauvel, 2006, p. 6).

Depois da partilha de ideias e do diálogo em grande grupo, demos início à atividade: “*Sabes lavar bem as tuas mãos?*”

Deste modo, dividimos a sala em dois grupos de 8 crianças. Enquanto oito crianças vinham comigo realizar a atividade, as restantes crianças continuaram com a educadora cooperante e com as auxiliares da sala a realizar pinturas alusivas ao aspeto real do coronavírus.

Foram distribuídas tintas coloridas e as crianças tiveram a oportunidade de escolher a cor que desejavam pintar as suas mãos. Em seguida, foi determinado que a tinta que escolheram seria alusiva ao vírus, isto é, sempre que as crianças tocassem numa superfície, essa superfície podia estar infetada com o coronavírus e por isso ficariam com as mãos cheias de vírus, que neste caso seria a tinta colorida.

Posteriormente, todas as crianças começaram a tocar em superfícies e depois a cumprimentarem-se uns aos outros passando a tinta de mão em mão. Esta passagem da tinta de mão para mão, foi para fazer uma analogia com a realidade e chegarmos, em conjunto, à razão pela qual não poderíamos dar abraços durante a pandemia e termos de lavar tantas vezes as nossas mãos.

Embora a atividade tivesse sido bem estipulada e determinada, depois de uma breve reflexão da minha parte, devo assumir que a escolha de realizar esta atividade em grande grupo não foi bem-sucedida. Enquanto um pequeno grupo de crianças lavava as mãos, as restantes apesar de estarem com as auxiliares a realizar atividades de pintura apresentavam níveis de desmotivação, o que acabou por evidenciar um grupo muito agitado e desconcentrado, em virtude do “tempo morto”.

Na verdade, o autor Morgado (2004) afirma que se devem evitar estes momentos de “tempo morto”, onde um grande grupo de crianças está a realizar a atividade “principal” e os restantes estão a realizar outras tarefas (âncoras). Acredita-se que o mais correto teria sido envolver todas as crianças na realização desta atividade, enquanto um

grupo lavava as mãos o outro também poderia estar implicado, por exemplo, na vigilância da lavagem.

Por fim, a atividade terminou com a lavagem correta das mãos. As mãos só estariam bem lavadas quando toda a tinta (coronavírus) tivesse desaparecido.

Figura 38

Imagem microscópica do coronavírus (SARs-COV-2)

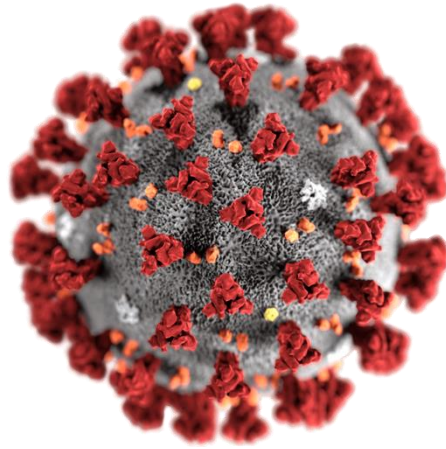


Figura 39

Demonstração das mãos infectadas com o coronavírus (tinta azul representa o vírus)



Figuras 40, 41 e 42

Cumprimentos e passagem das tintas (coronavírus) para as mãos das crianças



Figura 42

Lavagem correta das mãos



Gestão das Emoções e Construção de um Emocionómetro

Em função das necessidades do grupo, conforme foi realizando a minha observação-participante e tendo em conta toda a dinâmica que estávamos a viver causada pela pandemia, pensei que seria interessante evidenciar os níveis de bem-estar que as crianças vivenciavam ao longo do dia.

A terceira semana de intervenção pedagógica ficou marcada pela gestão das emoções. Perante a pandemia e todas as alterações que estavam a acontecer, achei pertinente abordarmos esta temática da gestão das emoções.

Introduzi esta temática com a leitura de uma história para o grande grupo: “De que cor é um beijinho?” de Rocio Bonilla.

Na verdade, tal como afirma Rigolet (2009, p.9): “Um livro quebra a rotina e demonstra que (...) há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear (...) é uma janela aberta para o mundo. É capaz de nos transportar para outras realidades(...)”

Em seguida, as crianças partilharam comigo que adoravam receber beijinhos, inclusive o M. disse: “Fico feliz quando recebo um beijinho!” e o P respondeu: “E eu fico triste quando brigam comigo...”

Aproveitei estas intervenções e realizei em conjunto a atividade da teia da partilha das emoções. Trouxe um novelo e pedi às crianças que se sentassem no chão. O objetivo da teia das emoções, para além da partilha em conjunto, era cada um partilhar o que o deixa triste continuando a seguinte frase: “Fico triste quando...”. Demos início à atividade e eu fui a primeira pessoa a partilhar com o grande grupo, explicando-lhes que fico triste quando alguém fala demasiado alto para mim a brigar. Em seguida, o jogo foi prosseguindo e obtive as seguintes afirmações:

Figura 43 e 44

Afirmações das crianças do pré-escolar

“Fico triste quando a mamã briga comigo.” I. G.
“Fico triste quando piso cocó de cão e fico com os pés sujos.” J.
“Fico triste quando a mãe briga.” C.
“Fico triste quando o pai bate.” L.M
“Fico triste quando o papá fica zangado.” N.
“A E. fica triste quando tem vergonha.” E. (criança que me sussurrou ao ouvido porque não queria partilhar em voz alta com o grande grupo)
“Fico triste quando a mãe se chateia.” T.

“Fico triste quando os balões rebentam.” D. (foi diagnosticado com défice de atenção e é extremamente sensível aos barulhos)
“Fico triste quando sou picado pelos mosquitos.” V.
“Fico triste quando tem abelhas.” M.
“Fico triste quando a minha mamã está chateada.” T.
“Fico triste quando a mãe me bate.” L.

Após terminarmos a construção da teia das emoções, pedi-lhes que observassem o resultado da mesma (figura 39) e chegamos todos à conclusão de que todos temos emoções e todos sentimos coisas diferentes, porque cada um partilhou e jogou o novelo e que todos juntos (como uma teia) podemos nos ajudar uns aos outros através da partilha e da escuta daquilo que estamos a sentir.

Em seguida, pedi-lhes que fizessem o retrato duma emoção à escolha. Para tal, distribui folhas A4 com os traços faciais desenhados (sem os olhos o nariz e a boca) (figura 41) e eles com plasticina modelaram naquele rosto a emoção que pretendiam/estavam a sentir.

Curiosamente, a maioria das crianças retratou a felicidade, depois da teia das emoções e evidenciou que a felicidade desse momento estava relacionada com algum colega. (figura 37)

Tal como refere Ausubel, as crianças sentem-se motivadas e trabalham muito melhor perante uma aprendizagem espelhada na interiorização e na compreensão das relações. (Ausubel, 2003). É de extrema importância que o educador não só escute as necessidades do grupo, como também fomente as relações entre o grupo.

No final de cada desenho pedi-lhes que justificassem a emoção que escolheram e obtive as seguintes afirmações:

Figura 45

Afirmações das crianças do pré-escolar

“Estou feliz porque gosto de jogar playstation com o M.” -T
“Estou feliz porque gosto de jogar à bola com o T.” -M
“Estou feliz porque estou feliz.” – L.
“Estou feliz porque estou a gostar do dia.” – C
“Estou feliz porque foi divertido ouvir a S.” - D.

A verdade é que todos nós sabemos que quando partilhamos com alguém aquilo que estamos a sentir, a sensação de leveza é tão grande que se pode assimilar à felicidade, no entanto, a criança J. retratou a tristeza, mas explicou-me que não se sentia triste, contudo, retratar a tristeza para essa criança era mais fácil fazer construindo uma boca em plasticina. (figura 50)

Figura 46

Leitura da história: “De que cor é um beijinho?” (Rocio Bonilla)



Figura 47

Construção da Teia das Emoções



Figura 48

Resultado da Teia das Emoções



Figura 49

Atividade: Retrato das emoções

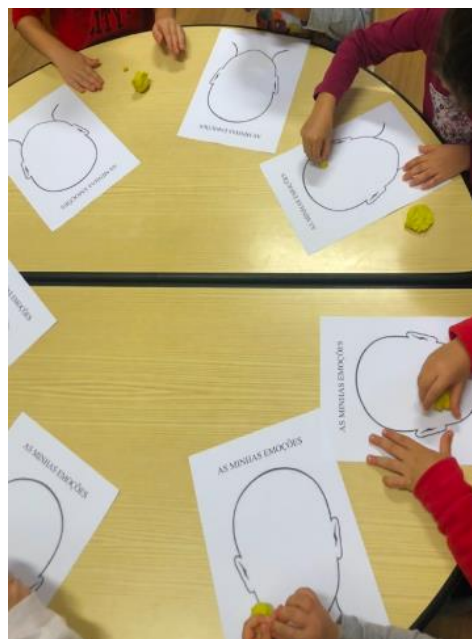


Figura 50

A criança J. retrata a tristeza



Figura 51

Placard da Sala dos Sininhos com a atividade dos retratos das emoções



No dia seguinte e com o intuito de dar seguimento à semana da gestão das emoções, planifiquei, de acordo com as necessidades do grupo, a construção e a realização de um emocionómetro.

Posto isto, a fase inicial desta atividade permitiu que as crianças tivessem oportunidade de visualizar e manusear diversas fotografias e desenhos que demonstravam várias emoções. Conforme fui mostrando cada figura, pedi-lhes que partilhassem em grande grupo o que achavam que cada imagem representada.

Com o intuito de praticar uma gestão adequada do tempo de intervenção pedagógica, apesar de não estar presente na minha planificação semanal solicitei que cada criança viesse à frente representar a emoção que estava a sentir no momento. No entanto e com o propósito de evitar as confusões habituais que existiam quando solicitava uma atividade, utilizei a técnica do lápis. Arranjei um lápis colorido e utilizei-o como método de seleção, isto é, sempre que desejava que uma criança viesse representar uma emoção, entregava o lápis aleatoriamente (sempre com intenção pedagógica bem definida) e dizia: “só pode vir à frente quem tiver o lápis na mão”. Apercebi-me que era uma técnica que funcionava muito bem com aquele grupo, porque eles eram muito curiosos e participativos e muitas vezes demonstravam dificuldades em esperar pela sua vez.

Após as crianças virem à frente e representarem as emoções para o grande grupo, exploramos em conjunto o que cada um veio à frente representar.

Em seguida, depois deste diálogo em grande grupo, passamos em conjunto à construção do emocionómetro.

Primeiramente, questionei as crianças se sabiam o que era um emocionómetro. A maioria não sabia o que significava, mas todos disseram que era algo relacionado com as emoções, tal como a própria palavra indica.

Posteriormente, expliquei bem como seria a atividade e determinei o que cada grupo ia fazer. Em seguida, dividi a turma em dois grupos de 8 crianças, enquanto um grupo ficava responsável pela abertura dos materiais, outro grupo ficava responsável pela montagem do emocionómetro.

Relativamente aos materiais, é imperial o educador conhecer as crianças e saber identificar os seus níveis de desenvolvimento (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018), de modo que os materiais e as atividades se adequem às especificidades do grupo.

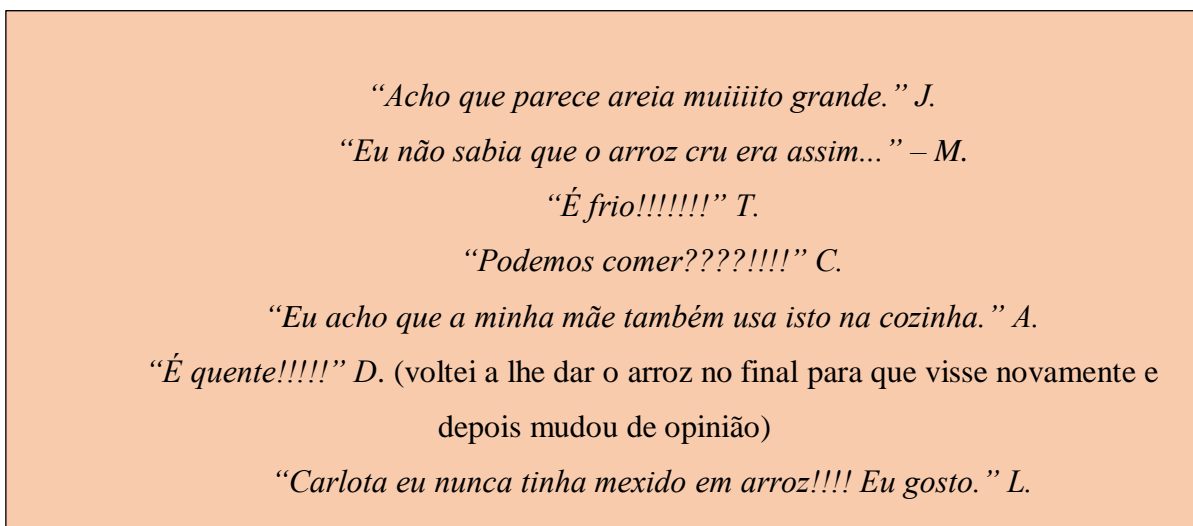
Para tal, uma vez que era um material pouco dispendioso e fácil de manusear sem apresentar riscos ou perigos para o grande grupo, trouxe de casa 1kg de arroz e cinco

taças plásticas. Cada taça correspondia a uma emoção (medo, raiva, tristeza, felicidade e curiosidade). O arroz seria o material utilizado para enchermos a emoção que estaríamos a sentir no momento.

Conforme fomos construindo o nosso emocionómetro, permiti que todos (um a um) mexessem no arroz e me dissessem qual era a sensação que sentiam ao mexer naquele material. As respostas foram fantásticas e ainda consegui compreender que algumas crianças não faziam ideia o que era arroz cru.

Figura 52

Respostas das crianças do pré-escolar



Depois de abirmos e vertemos em conjunto o arroz no balde, passei à explicação da construção do emocionómetro.

Com a construção do emocionómetro, sugeri à educadora cooperante que fosse uma atividade recorrente todas as manhãs e acrescentei um novo canto à sala: O canto das emoções.¹

Expliquei-lhes que o canto da sala onde estávamos a construir o emocionómetro seria, partir desse dia, o nosso canto das emoções, onde todas as manhãs iriam marcar a emoção que sentiam ao chegar à sala e ao final do dia partilhavam se essa emoção se manteve ou se foi alterada ao longo do dia. Expliquei-lhes que não importa qual seja a emoção que transportam, ninguém vai julgar e todos estamos ali a partilhar. As crianças concordaram e aderiram todas com grande entusiasmo à atividade proposta.

Chamei um a um à frente pela ordem da lista alfabética dos nomes (para evitar as típicas confusões (“EU QUERO! EU! EU!”)) e demos início à construção do emocionómetro.

Finalizada a construção, as crianças começaram uma a uma a verter o arroz na emoção que sentiam no momento e as justificações foram muito pertinentes e permitiram-me analisar ao pormenor o bem-estar de cada criança e pormenores da vida real e pessoal

¹ Neste canto ficou também exposto as poções mágicas (“Potes da Calma”) que construímos em conjunto (ver diário de bordo da semana 3) para que pudessem sempre manusear e manipular quando desejado.

Figura 53

Emoções descritas pela das crianças do pré-escolar

“Estou feliz porque vou jogar fortnite com o M. quando chegar a casa.” T.

“Estou feliz porque estou a gostar do que estou a fazer.” P.

“Estou feliz porque gosto de estar na escola.” N.

“Estou feliz porque comi um gelado ontem” I.G.

“Estou feliz porque gosto de aprender coisas novas.” J.

No final da atividade do emocionómetro, apesar de não estar descrito na minha planificação, aproveitei para abordar conteúdos matemáticos simples e adequados à faixa etária em questão, questionando-os sobre qual seria o pote que continha a maior quantidade de arroz (responderam que era a emoção da felicidade) e o pote que continha a menor quantidade de arroz (responderam que era a emoção da tristeza).

Esta atividade permitiu-me compreender que a maioria do grupo evidenciava níveis de felicidade, no entanto, algumas crianças estavam tristes e uma delas estava zangada. Permitiu ainda trabalhar a nossa habilidade artística para construir um “Emocionómetro”, desenvolver a nossa competência social e emocional ao dedicar um período para identificar e dividir o nosso estado emocional diário e ainda fomentou e fortaleceu a comunicação interpessoal, a empatia, a confiança e a autoestima entre o grupo.

Terminada a atividade e com o intuito de encerrar a semana das emoções, decidi introduzir uma hora de relaxamento. Pedi às crianças que se deitassem no chão e desliguei

as luzes. Coloquei na minha coluna várias músicas (terror, suspense, felicidade, etc.) para que fossem capazes de associar a música (sensação) à emoção que sentiam quando ouviam aqueles sons. Por exemplo, quando escutavam determinada música as crianças diziam: “Estou com medo...” e noutras, nomeadamente as que apresentavam sons relaxantes (água a correr, por exemplo) respondiam: “Esta música faz pensar...” .

No final, coloquei uma música de relaxamento e tivemos alguns minutos a ouvir a música e a expirar e a inspirar. Para concluir, acendi as luzes e dançamos todos em conjunto a música do *Baby Shark*, que era a música preferida do grupo.

Importa referir que todas estas atividades pedagógicas, para além de evidenciarem um fio condutor entre si, surgiram na sequência de situações reais da vida das crianças, isto é, nenhuma atividade pedagógica surgiu isolada e fora do contexto. Além do mais as crianças adoraram realizar todas as atividades pedagógicas e estiveram sempre envolvidas nos processos, bem como, foi uma atividade que permitiu ao grande grupo compreender a temática das emoções, que apesar de serem invisíveis são sentidas por todos de várias formas e temos de saber lidar com elas, sem violência e sem frustração.

Em jeito de conclusão e de reflexão pessoal, durante a construção do emocionómetro e refletindo sobre a mesma, julgo que não foi muito pertinente da minha parte ter trazido arroz para utilizar como material na construção do emocionómetro e taças plásticas. A educação ambiental e a promoção da mesma não deve ser descurada da vida do educador e deve estar presente em todas as atividades pedagógicas. O desperdício alimentar e a problemática da utilização do plástico são duas realidades graves para o ambiente e para as quais devemos alertar as crianças.

Figura 54

Apresentação de diversas emoções ao grande grupo



Figuras 55 e 56

Representação das emoções



Figuras 57 e 58

Construção do emocionómetro em grande grupo



Figura 59

A criança M. escolhe a emoção que estava a sentir



Figura 60

Resultado do Emocionómetro



Figura 61

Momento de relaxamento



F

Figura 62

Dançar em conjunto



5.6 Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar

De acordo com os autores Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar visa apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social. Este documento afirma que a educação é crucial em qualquer fase da vida do ser humano.

Assim, serve a presente reflexão para evidenciar todos os momentos fulcrais da minha ação pedagógica na educação pré-escolar enquanto estagiária, dos quais destaco: as rotinas diárias, a organização do ambiente pedagógico, tempo, espaço e materiais, modelo pedagógico, bem como a qualidade das relações estabelecidas.

Relativamente às rotinas diárias, estas são indispensáveis pois são tudo aquilo que confere estabilidade e segurança às crianças, tornando-as confortáveis num ambiente onde já reconhecem o que vão fazer. A educadora cooperante todos os dias estabelecia um padrão (flexível) acerca daquilo que iria realizar nesse dia: acolhimento, momentos de higiene, momentos de alimentação, atividades pedagógicas, recreio e sesta. Embora estes momentos sejam de carácter flexível os mesmos têm de estar planificados, contudo, estes podem sofrer alterações consoante o desenrolar das situações (curiosidade das crianças, vontade de participar, falta de motivação, condições meteorológicas, falta de material/recursos físicos etc.).

Por outro lado, no que concerne à organização do ambiente pedagógico, a sala de atividades dos sininhos é uma sala com muita luz natural e algumas áreas.

Contudo, devido à pandemia causada pela covid-19, a educadora cooperante teve de retirar algumas áreas e brinquedos para evitar a propagação do vírus, nomeadamente a área do tapete e alguns brinquedos mais pequenos (bonecas, carros e peças pequenas da área da casinha). O espaço exterior é amplo e muito diversificado, onde as crianças podem explorar livremente e conseguem brincar tal como afirmam (Bento & Portugal, 2016, p. 90) citando Ministério da Educação: “(...) o espaço exterior é descrito como um espaço educativo que “merece a mesma atenção do educador que o interior”, permitindo “ uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, p. 39).

Relativamente ao modelo pedagógico da educadora, esta utiliza o seu próprio modelo pedagógico com base em alguns modelos pedagógicos com os quais se identifica, dos quais: *High Scope*, Movimento Escola Moderna (MEM), Pedagogia de Projeto, entre outros. Sendo que são notórias várias situações pedagógicas das quais foi possível presenciar: existe sempre uma preocupação acrescida por parte da educadora em colocar

os materiais os trabalhos, o espelho, os brinquedos, à altura das crianças para que estas os possam manusear sem precisar do auxílio do adulto; a educadora confere sempre autonomia às crianças no âmbito da realização de várias tarefas, das quais, atribui um chefe do dia que deve escolher um amigo para ir buscar o lanche, para ir à sala sempre que necessário, para ficar no fim do comboio, entre outras.

No que diz respeito à prática realizada por mim, tentei sempre em todos os momentos pedagógicos promover o diálogo, a autonomia, estratégias pedagógicas significativas para a criança, a motivação, a participação, a sensibilidade e o respeito.

Relativamente ao diálogo, procurei sempre que as crianças se exprimissem da forma que quisessem, dialogando comigo acerca daquilo que as incomodava ou que as deixava felizes, sem julgamentos.

Por outro lado: “o pilar autonomia/libre iniciativa das crianças refere-se aos esforços para estimular a autonomia das crianças”. (Portugal & Laevers, 2010). Para tal, estabelecia um conjunto de regras, limites e acordos com o intuito de “negociar” o desenrolar fácil das atividades na sala conferindo às crianças a liberdade necessária para agirem de acordo com os seus instintos.

No que concerne às estratégias pedagógicas significativas, ao longo da prática procurei sempre trazer materiais diversificados e atividades estimulantes, respeitando os interesses e as dificuldades das crianças.

A estimulação, a participação, a sensibilidade, a autonomia e o respeito foram cinco dos eixos fundamentais ao torno dos quais elaborei toda a minha prática pedagógica.

Relativamente à resposta das crianças, a sala dos “sininhos” era uma sala com crianças muito curiosas e com extremo desejo de colaborar no processo, o que facilitou muito todo o estágio, uma vez que, todas as atividades pedagógicas que implementei foram bem sucedidas e todas demonstravam vontade de participar.

Procurei sempre ser uma coautora de todo o processo educativo, assumindo-me como uma mediadora do mesmo, isto é, tentando sempre que as crianças estivessem envolvidas, escolhendo o que queriam fazer, procurando os materiais, recortando, colando, questionando, resolvendo autonomamente os assuntos, etc.

Importa ainda referir que ao longo de toda a minha prática a minha principal função foi fomentar e proporcionar níveis elevados de bem-estar às crianças, para que as mesmas estivessem felizes e confortáveis no ambiente educativo. Tal como referem os autores Portugal & Laevers (2010) o bem-estar emocional é uma condição de sentimentos

que pode ser medida pela satisfação e prazer, enquanto o indivíduo está relaxado e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberto ao que o envolve. A pessoa que evidencia grandes níveis de bem-estar emocional é alguém que está bem consigo própria e isso é notório em diversas situações. Posto isto, os autores defendem que quando esta realidade se evidencia, significa que a saúde emocional está garantida.

Todos sabemos, enquanto seres informados, que as crianças nascem dotadas de aptidões que permanecerão ofuscadas eternamente se nunca tiverem acesso a uma educação privilegiada para as revelar. Entende-se por educação privilegiada toda a educação de infância “fertilizante”, onde o educador tenha um papel de mediador do processo educativo nunca anulando o papel e os interesses das crianças.

Através da educação, todas crianças são capazes de alcançar o patamar de génios (fisicamente e intelectualmente) que se distinguem da mediocridade pelo aproveitamento das suas capacidades intelectuais, artísticas ou físicas fora do padrão robotizado do sistema.

Em jeito de conclusão, esta prática pedagógica foi uma mais-valia para mim enquanto futura educadora de infância, uma vez que, quando estamos envolvidos no meio educativo, percebemos que tudo isto é real e aprendemos muito “em campo”, isto é, com a prática. É só na prática que conseguimos saber como vamos reagir a certas e determinadas situações que a teoria nunca prevê. Importa referir que foi, é, e sempre será com muito gosto que estou com as crianças, elas são, para mim, tudo aquilo de bom que eu represento e o meu lema de vida é sempre o mesmo: se não for para ir para esta profissão com toda a entrega, coração, amor e dedicação com o intuito de enriquecer e acrescentar algo na vida das crianças, é melhor ficar em casa, porque as crianças são acima de tudo, um amor saudável, recíproco e genuíno que não merecem a nossa falta de interesse e dedicação por esta profissão.

Em jeito de conclusão, é fundamental referir que todo este estágio se desenvolveu em torno da pandemia causada pela COVID-19, o que por sua vez acabou por condicionar constantemente a minha prestação enquanto estagiária, nomeadamente na diversificação de atividades e materiais que podiam ter sido implementados.

Capítulo 6 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A aula é uma empresa cooperativa onde os professores e os alunos constroem o processo de aprendizagem, assente numa planificação comum baseada nas suas experiências, aptidões e necessidades. Os alunos são participantes activos em todos os aspetos da vida escolar e tomam decisões que determinam os objectivos em relação ao que trabalham.

(Lopes & Silva, 2009 p.150)

O sexto capítulo relata toda a intervenção educativa no âmbito da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, que ocorreu no Colégio Salesianos Funchal, situado na freguesia de Santa Maria Maior, concelho do Funchal, sob a orientação da professora cooperante Sandra Ferraz. Todas as atividades curriculares desenvolvidas ao longo do estágio foram ao encontro da faixa etária dos alunos e do Plano Anual de Turma.

Este capítulo está dividido em seis pontos e a sua estrutura segue os moldes do capítulo anterior. Primeiramente, faz-se uma contextualização do ambiente educativo, designadamente, do meio envolvente, da instituição e da sala de aula, desde a sua organização, horário da turma e recursos materiais. Em seguida, está espelhada a caracterização da turma, bem como das famílias. Posteriormente, é contextualizada a problemática que se levantou no âmbito da metodologia de investigação-ação e que foi trabalhada ao longo da intervenção educativa. São depois apresentadas algumas das atividades desenvolvidas no âmbito das diferentes áreas curriculares disciplinares, nomeadamente Português, Matemática e Estudo do Meio que foram ao encontro da planificação definida pela professora cooperante. Após a especificação das atividades está explanada a intervenção com a comunidade educativa, bem como uma reflexão de toda a *praxis* pedagógica em contexto de 1.º CEB.

6.1 A Instituição

Relativamente ao local frequentado para a intervenção pedagógica, o Colégio Salesianos Funchal, situado no concelho do Funchal, mais concretamente na freguesia de Santa Maria Maior, é um estabelecimento que leciona desde o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, até ao 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Em termos de infraestruturas, o colégio tem uma vasta área, possuindo vários espaços exteriores e interiores, nomeadamente pavilhões, campo de alcatrão, campo sintético, piscinas, salas de aula, entre outros.

6.1.1 Projeto Educativo

O colégio Salesianos Funchal é um colégio de carácter religioso católico e que tem uma educação centrada nos valores de Dom Bosco, sendo esta um estilo de educação, feito de ação e reflexão que pretende desenvolver no educando o protagonismo juvenil e o seu sentido de pertença à comunidade educativa.

Esta educação caracteriza-se por: estar entre os jovens partilhando a sua vida, olhando com simpatia para o seu mundo, atenta às suas verdadeiras exigências e valores; fazer um acolhimento incondicional, força promocional e capacidade incansável de diálogo; crer na força do bem presente em cada jovem, também no mais carente e procura desenvolvê-la mediante experiências positivas; de bom senso das exigências e das normas, flexibilidade e persuasão nas propostas; da centralidade da religião, entendida como desenvolvimento do sentido de Deus congénito a toda a pessoa e esforço de evangelização cristã; da centralidade da *amorevolezza* (amor, “amorabilidade”, amabilidade), que se expressa como amor educativo que faz crescer e cria correspondência; de proporcionar um ambiente positivo tecido de relações interpessoais, vivificado pela presença amorosa, solidária, animadora e ativadora dos educadores e do protagonismo dos próprios jovens.

6.2 A Turma do 2º A

6.2.1 Caracterização do Grupo

A turma é composto por 19 alunos, 12 do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

É um grupo muito curioso e perspicaz e a maioria dos alunos tem diversos conhecimentos prévios acerca de vários assuntos.

Porém, aqueles que participam durante a aula são, geralmente, sempre os mesmos, sendo que, os restantes alunos não participam por iniciativa própria.

6.2.2 Organização do Ambiente Físico

As salas de 1.º CEB, necessitam ser práticas, permitindo uma gestão adequada e uma arrumação das mesmas por parte dos alunos. É um ambiente físico que deve estar preparado para a execução simultânea de múltiplas atividades. É também fundamental que estejam preparadas adequadamente, de maneira a facilitar as atividades que se pretendem concretizar, e possuam alguns indicativos que desenvolvam nos educandos modelos ajustados de utilização (Morgado, 1999).

A forma como o espaço é gerido nas salas de 1.º Ciclo tem efeitos cognitivos e emocionais muito importantes para os alunos. Apesar de os docentes não poderem controlar a dimensão do espaço, têm uma considerável liberdade de ação no que respeita à sua gestão (Arends, 1995). O importante é que este espaço propicie um ambiente em que o ensino e a aprendizagem possam acontecer (Duke, 1979, citado por Marzano, 2005).

A disposição da sala da turma do 2.º A não assenta em nenhum modelo pedagógico em particular. É uma sala ampla, adequada ao número de alunos que a constitui, arejada e com luminosidade apropriada, visto que a luz natural (proveniente de três janelas) se complementa com a luz artificial.

6.2.3 Caracterização da Sala

Esta sala encontra-se dividida em várias áreas, podendo destacar os seguintes aspetos: neste espaço existe uma porta que dá acesso a uma sala comum entre o 2.º ano A e o 2.º ano B. Nesta divisão, encontramos uma pia e uma mesa retangular extensa. Esta divisão pode ser utilizada para a higiene das crianças, bem como para resolver situações recorrentes do quotidiano, como foi o caso de uma criança que veio sem tomar o pequeno-almoço mas não queria comer fora da sala de aula, então foi para esta divisão comer.

O facto desta sala de aula ser ampla permite aos alunos um espaço confortável para circularem livremente, como também permite ao docente a possibilidade de gerir o espaço de várias formas, podendo organizar as mesas e a disposição da turma da forma que achar mais pertinente.

Equipada com quadro branco e projetor, a sala de aula dispunha de boas condições de projeção. O facto de ter estas condições era uma mais-valia tanto para o docente como para os alunos daquela turma. Apesar da sala ter uma excelente iluminação proveniente das diversas janelas, quando necessário, fechavam-se as cortinas e a luminosidade não interferia durante a utilização do projetor no quadro branco.

Relativamente aos materiais, na sala de aula existem diversos materiais adequados ao ano de escolaridade (2º ano) e às faixas etárias em questão, que podem ser utilizados durante a aula para as mais diversas atividades, desde cartolinas, canetas, lápis, globo terrestre, metro articulado, cuisenaire, multibásico, entre outros.

Por fim, uma vez que estávamos perante a pandemia COVID-19 e uma das medidas de contenção era o distanciamento físico, foi-me negada a vontade de alterar a disposição das mesas, podendo constatar na planta apresentada posteriormente que a essa disposição assentava nos princípios de disposição tradicional, em fileiras, que impossibilitava uma aprendizagem cooperativa (Arends, 1995).

Figuras 63 e 64

Planta da sala do 2.º ano A (vista lateral e superior)

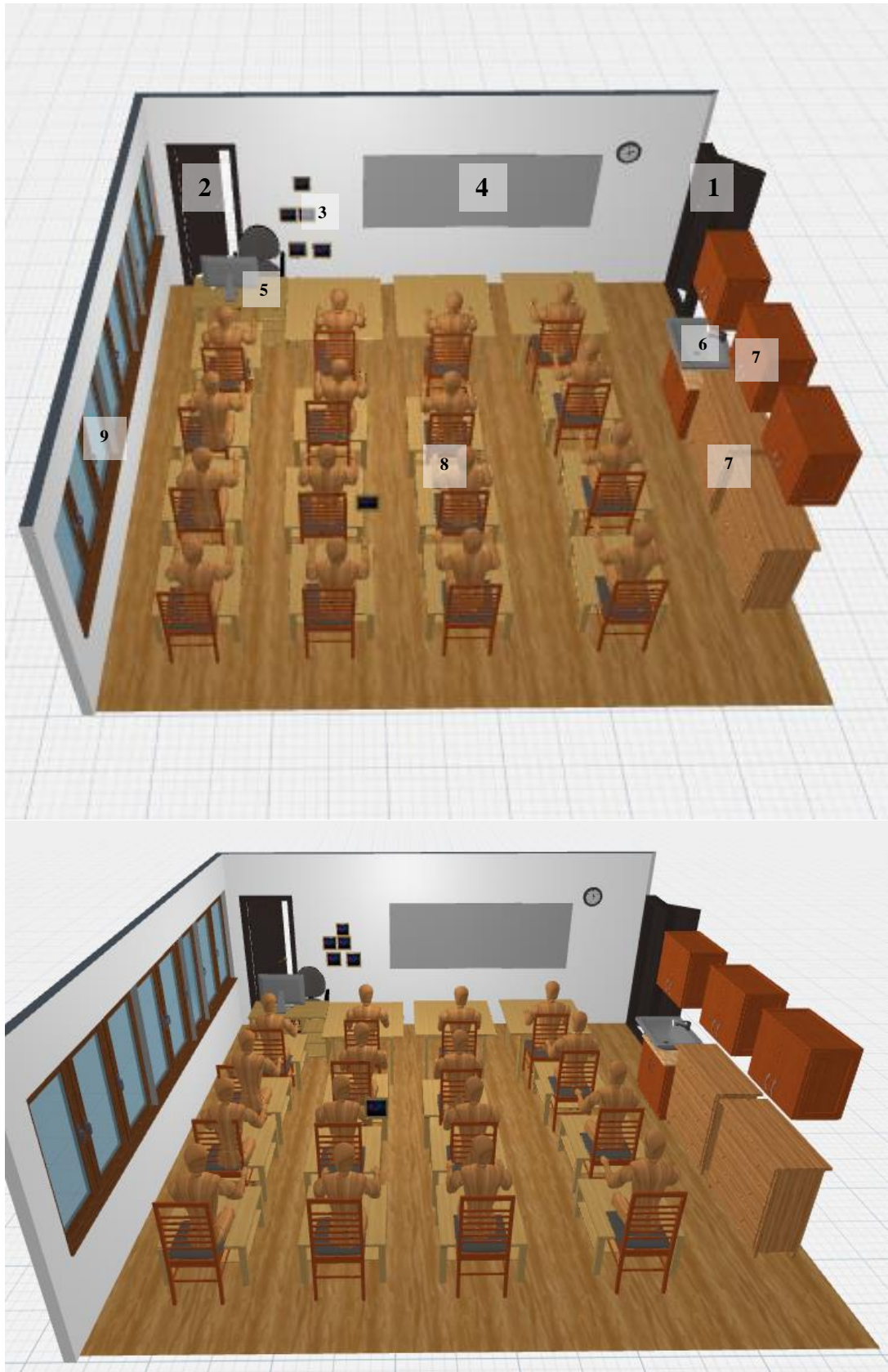
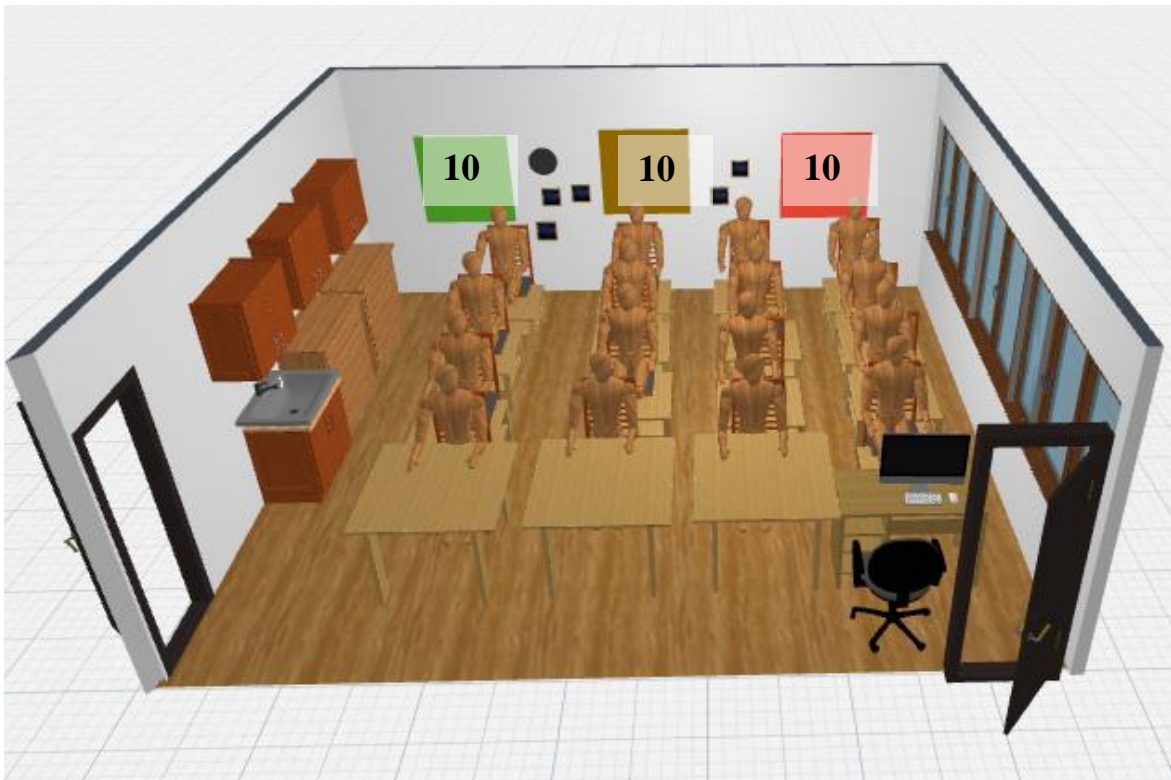


Figura 65

Planta da Sala do 2.º A (vista frontal)



Legenda:

1: Porta de entrada/saída

2: Porta de entrada/saída que tem acesso a uma pequena divisão com pia, armários e mesa (faz ligação com a sala do 2.º ano B)

3: Placard de cortiça com informações da docente (plano de turma, horário de turma, comunicados da instituição, etc.)

4: Quadro branco (utilizado para escrever ou como fundo para a projeção do projetor)

5: Secretária da professora cooperante com computador

6: Pia

7: Armários para armazenar materiais, trabalhos antigos, etc.

8: Mesas e cadeiras dos alunos

9: Janelas

10: Placard de cortiça para afixar os aniversários e trabalhos manuais dos alunos

Figura 66

Fotografia real sala de aula 2.ªA



6.2.4 Projeto de Investigação-Ação

6.2.4.1 Enquadramento do Problema / Questão-Problema

Neste segundo semestre a minha Prática Pedagógica teve início no dia 12 de abril e terminou no dia 9 de junho, sendo que as duas primeiras semanas foram de observação.

Durante o período de observação, reparei que durante a aula da professora cooperante, a vontade de participar surgia sempre dos mesmos alunos, contudo, a professora cooperante optava sempre por utilizar estratégias que colocassem toda a turma a participar na aula, por exemplo, utilizava toda a lista de alunos (nomes) para pedir que participassem, assim, garantia que estavam todos a participar na aula.

Posto isto, a questão-problema, surge no âmbito da participação, na medida em que, existem algumas crianças que não participam na aula, por vergonha/timidez e medo da exposição perante o grupo. Por exemplo, no início da intervenção pedagógica observei que a professora cooperante colocava uma questão e os alunos que levantavam a mão para participar eram sempre os mesmos. Ao início ainda ponderei que, se calhar, aqueles que não levantavam a mão, não o faziam porque não sabiam a resposta, contudo, percebi que sempre que eram chamados sabiam responder corretamente ao que era questionado, ou seja, estavam a compreender os conteúdos da aula, mas não respondiam com “medo de falhar” perante o grupo.

Considerei que esta questão seria uma temática pertinente, pois ao longo da vida escolar, as crianças estarão sempre numa posição em que ficarão predispostas à exposição social, porque serão sempre levadas a participar nas aulas, por isso, considerei pertinente estipular estratégias para incidir nesta área.

Assim, formulei a seguinte questão *“Como incentivar a participação de todas as crianças nas atividades pedagógicas?”*.

Durante a infância a educação assume-se como um elemento essencial, por isso, o docente deve se assumir como um interlocutor qualificado, no sentido em que deve estabelecer uma relação social educativa. A efetiva participação de todos os envolvidos (crianças e docente) é estratégia necessária para que as crianças estejam co-implicadas na prática pedagógica e para que se assumam como um ser social.

É necessário refletir e desinstalar práticas educativas centradas no professor, para que exista um envolvimento ativo das crianças como codecisoras, a fim de que se promovam vivências participativas (...). (Agostinho, 2016).

Assim, a participação terá necessariamente de enquadrar-se num processo de interação social e na construção de um coletivo, procurando tornar consciente de que:

“(…) as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas – ora constrangidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. (...) (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007: 190).

Em jeito de conclusão, para que se construa um trabalho escolar não alienado, onde o aluno assume-se como sujeito ativo de conhecimento, é necessário investir constantemente na sua participação.

6.2.4.2 Estratégias de Intervenção

Depois de observar, recolher dados, identificar o problema e definir estratégias, decidi passar para a fase seguinte: Planificar, implementar estratégias e recolher dados.

Assim, defini duas estratégias de intervenção com o intuito de resolver a questão da participação e fazer com que todos os alunos participassem nas atividades pedagógicas.

A primeira estratégia foi respeitar a importância da voz da criança no percurso escolar, uma vez que eu sentia que alguns alunos não participavam na aula porque tinham muito medo de se expressar, então, comecei a pedir que participassem de uma forma menos explícita, ou seja, através dos seus conhecimentos prévios. Sempre que partilhavam algo comigo, eu fazia questão de valorizar tudo aquilo que diziam,, mesmo que não tivesse a ver com o que estávamos a falar, eu arranjava sempre maneira de valorizar aquilo que tinham dito. Os alunos que falavam pouco e raramente tinham vontade de participar com medo de falhar, começaram cada vez mais a querer falar porque sentiam que tudo o que diziam era valorizado por isso, o medo de falhar começou a diminuir, pois, de acordo com a autora Pestana (2016), Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) as crianças sentem vontade de se expressar livremente quando se sentem valorizadas, respeitadas e ouvidas. Na verdade, estimulá-las a participar é orientá-las para a complexidade das intenções e das condutas em contexto social.

A segunda estratégia de intervenção diz respeito ao fomentar as relações entre o grupo, uma vez que, me foi possível concluir, através da observação direta, que os alunos que não demonstravam interesse em participar, eram aqueles que tinham medo de falhar perante o grupo, portanto, achei pertinente fomentar a relação entre eles. Assim, utilizei a metodologia do trabalho cooperativo para sustentar esta estratégia, pois: “A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto.” (Lopes e Silva, 2009, p. 4).

Na verdade, a implementação desta segunda estratégia pretendia fomentar as relações entre o grupo, na medida em que, o trabalho cooperativo não só atua como uma forma de obter o conhecimento, mas também, estabelece relações de proximidade entre os colegas, tal como evidencia a autora Pestana (2016, p.31) quando refere que os autores Lopes e Silva (2008) afirmam que:

atividades realizadas em cooperação permitem aos alunos partilhar os recursos materiais, dividir as tarefas e/ou atribuir tarefas a cada elemento do grupo permitindo a integração de interdependência nas atividades. Estas atividades possibilitam aos alunos a aquisição e o desenvolvimento das suas competências cognitivas e sociais, para contribuir para o bom funcionamento do grupo.

Por fim, importa referir que a implementação destas estratégias durante a minha intervenção pedagógica partiu sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como, do conceito de interdisciplinaridade. Acrescento ainda que, proporcionei sempre momentos de diálogo, de partilha de curiosidades e usei diversas vezes o conceito de reconstrução concetual, organizando com os alunos aquilo que sabiam antes da minha intervenção e aquilo que passaram a saber depois da minha intervenção.

6.2.4.3 Respeitar a importância da voz do aluno no percurso escolar

Atividade 1: Estados do Tempo

No início daquele dia de prática pedagógica, e no seguimento dos conteúdos dos aspetos físicos do meio local, pedi aos alunos para nos deslocarmos até ao exterior da sala de aula para que pudéssemos observar o estado do tempo daquele dia.

Quando chegamos ao exterior, questionei-os sobre aquilo que sabiam acerca do estado do tempo, ou seja, limitei-me a escutar os seus conhecimentos prévios, pois, segundo Pestana (2016) é fundamental que o aluno possa expressar aquilo que sente, as suas vontades, os seus desejos, as suas necessidades e as suas competências. A voz do aluno tem de ser valorizada, em contexto educativo. O docente responsável tem de promover atividades pedagógicas adequadas que fomentem a participação de cada criança, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino e consequentemente promover o seu sucesso.

Depois de partilharem alguns conhecimentos prévios, pedi que cada um partilhasse uma ou duas curiosidades acerca do estado do tempo, assim, certifiquei-me que todos estavam a participar e tudo aquilo que partilharam foi muito valorizado por mim, sendo que, no fim de cada partilha dizia: “Muito bem! Obrigada por partilhares connosco essa curiosidade!”

Os alunos gostaram muito de serem ouvidos e valorizados e quando chegou a hora de regressarmos à sala, todos queriam continuar no exterior a participar e a partilhar informação acerca dos estados do tempo: “Através dos diálogos com crianças, podemos aprender sobre o que elas conhecem e, até certo ponto, como elas aprendem” (Christensen e James, 2005 pp. 106 e 123).

“A ação, por si só, não é suficiente para a aprendizagem. Para compreenderem o seu mundo imediato as crianças necessitam interagir de forma consciente e refletida sobre ele” (Hohmann & Weikart, 2004, p.23).

O facto de desenvolvermos esta atividade em coletivo, também favoreceu a estimulação do pensamento crítico dos restantes alunos. Assim, “o ensino cooperativo, assente nas interações entre alunos, entre alunos e professores, possibilita de forma mais eficaz a introdução de mecanismos de adaptação no processo de ensino aprendizagem” (Wang et al., 1993;1995 citados por Morgado, 2003, p. 89).

Figura 67

Observação do Estado do Tempo (exterior)



Figura 68

Diálogo em grande grupo (conhecimentos prévios)



Atividade 2: Realização de uma “carta de reclamações”

Este momento aconteceu no âmbito da celebração do Dia da Criança, dia 1 de junho de 2021, dia em que foi mencionada a importância dos direitos das crianças, bem como, através da continuação da exploração dos meios de comunicação, mais concretamente da exploração da estrutura da carta.

Assim, uma vez que as crianças têm direitos, foi-lhes concebida a oportunidade de expressarem os seus sentimentos e “reclamações”, cujos principais destinatários da carta de reclamações que os alunos que iriam redigir seriam os adultos, tal como evidenciam os artigos 12.º e 13.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1998, que salvaguardam que:

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. (pp. 10-11).

Posto isto, depois da leitura de algumas páginas do livro “O Livro das Reclamações das Crianças” de Eduardo Sá, as crianças passaram à redação das suas cartas, escrevendo tudo aquilo que sentiam e queriam comunicar aos adultos.

Por fim, de acordo com as Aprendizagens Essenciais: “É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem a produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento).” (Aprendizagens Essenciais- Português, 2018, p.1-2).

No contexto da partilha de conhecimentos prévios acerca do estado do tempo, surgiu uma questão colocada por um aluno, que também intrigava a restante turma: “*Como é que há lugares em que está de dia e na mesma hora está de noite noutra lugar?*”

Posto isto, requisitei a um colega um globo terrestre e fomos, em grande grupo, para outro local onde pudéssemos estar todos livres para explorar e questionar, observar o movimento de rotação da terra, através da visualização e manuseamento do globo terrestre. Utilizei a luz de uma lanterna para imitar os raios solares, coloquei-a a incidir sobre o globo terrestre, hemisfério norte, e expliquei-lhes que o sol incide naquela zona e quando a terra “roda”, (rodava o globo) existem lugares em que está sol e na mesma

“hora” está de noite, porque os raios solares não chegam até lá. Através desta atividade, os alunos começaram a compreender este fenômeno.

Na verdade, “(...) a aprendizagem activa envolve, quer a atividade física de interação com os objetos para produzir efeitos, quer a atividade mental de interpretar esses efeitos e de “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo” (Hohmann & Weikart, 2004, p.23).

No final das nossas atividades em grupo, fazia sempre questão de tirarmos uma foto de grupo para mais tarde recordar e percebermos, visualmente, a importância que temos todos juntos.

Por fim, deixei o grupo à vontade e em grupo, tiveram a oportunidade de manusear o globo e partilhar entre si conhecimentos e curiosidades acerca do planeta Terra. “Mais ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela. As crianças têm, elas próprias, de fazê-lo” (Hohmann & Weikart, 2004, p.22).

Figura 69

Leitura em grande grupo do "Livro de Reclamações das Crianças"



Figura 70

As crianças L. M. e B distribuem folhas pautadas



Figura 71

Exemplo de uma carta de reclamação (aluna L.)

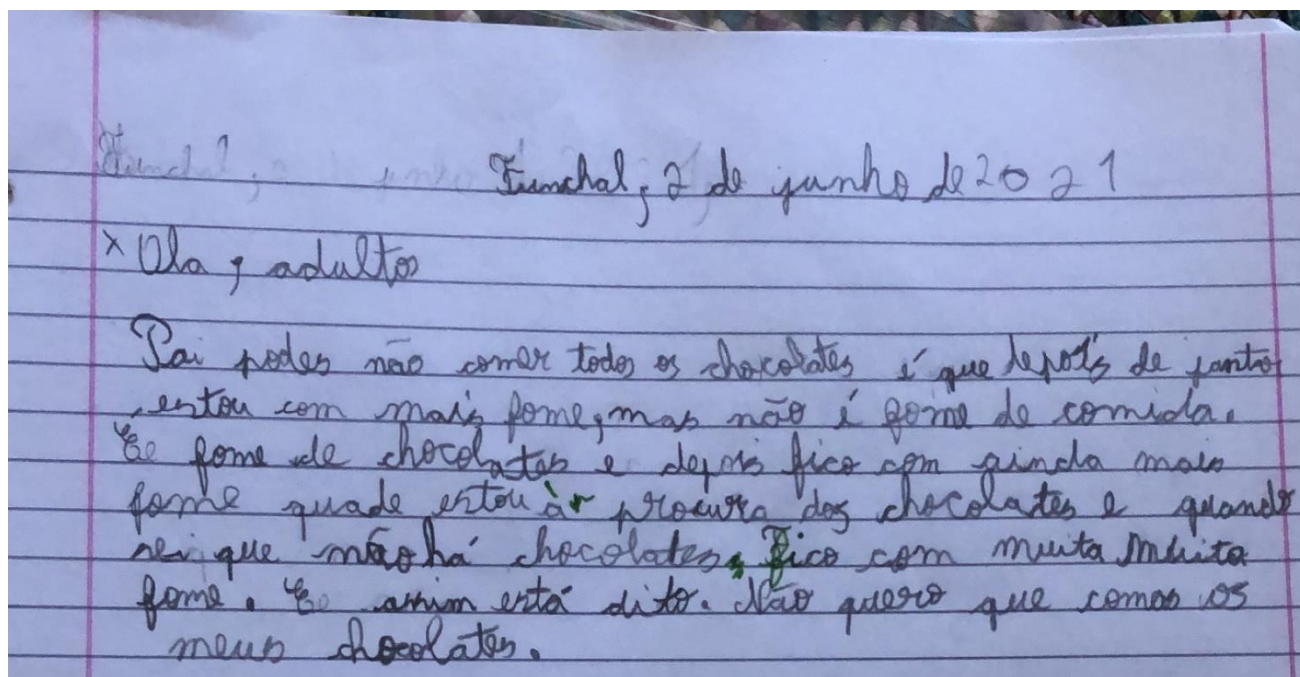


Figura 72

Carta da aluna L.

Funchal, 2 de junho de 2021

Olá, adultos

Pai podes não comer todos os chocolates é que depois do jantar estou com mais fome, mas não é fome de comida.

É fome de chocolates e depois fico com ainda mais fome quando estou à procura dos chocolates e quando sei que não há chocolates fico com muita fome. E assim está dito. Não quero que comas os meus chocolates.

Figura 73

Exemplo de uma carta de reclamação (aluna E.)

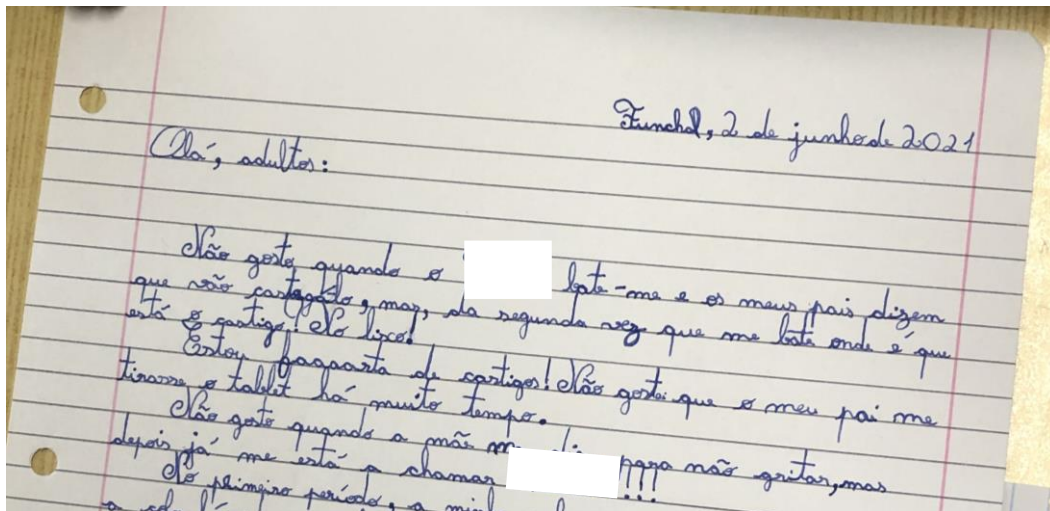
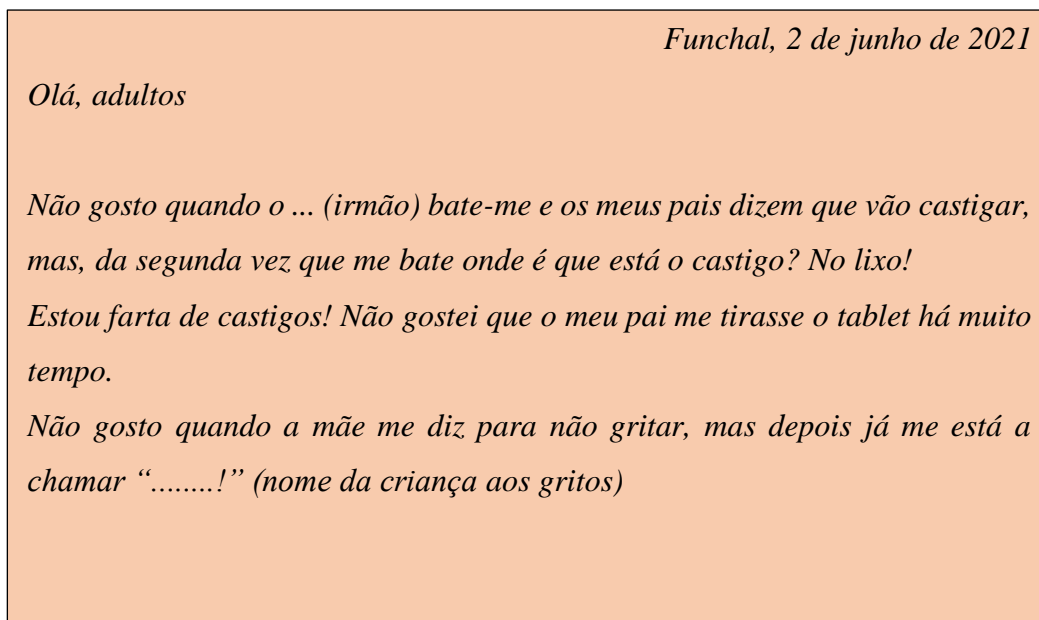


Figura 65

Carta da aluna E.



6.2.4.4 Fomentar as relações entre o grupo

Atividade 3: Construção de um tapete de flores

Este momento aconteceu no âmbito da Celebração da Festa de Nossa Senhora Auxiliadora. Cada turma tinha de construir um tapete alusivo à imagem de Nossa Senhora Auxiliadora.

Em seguida, expliquei o que deveria ser feito e dividi a turma por grupos e cada um dos grupos deveria desenhar numa folha um esboço da imagem que deveria constar no nosso tapete de flores.

No final, recolhi todas as ideias e depois de mostrá-las a toda a turma, pedi que votássemos na imagem predileta. Tal como numa democracia, a maioria dos votos ganhava. A imagem escolhida foi a do perfil de Nossa Senhora Auxiliadora.

Posto isto, passamos à elaboração das flores em papel e depois à colocação das flores no tapete (placa de esferovite). Esta parte da atividade foi toda feita pelos alunos, uma vez que, “mais ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela. As crianças têm, elas próprias, de fazê-lo” (Hohmann & Weikart, 2004, p.22).

Por fim, importa referir que esta atividade foi sempre feita em grupo, apelando sempre ao trabalho cooperativo, pois, “os alunos, através das suas experiências com colegas, mais facilmente conseguirão gerir relações sociais, compreender e aceitar comportamentos e ações do outro e integrar regras sociais e rotinas organizadoras” (Morgado 2003, p. 100).

Figura 75

Construção do tapete de flores (perfil de Nossa Senhora Auxiliadora)



Figura 76

Fotografia em grande grupo (trabalho finalizado)



6.2.5 Ser Docente em Época de Pandemia da Covid-19

Durante o período de estágio decorrente no 2.º ano A, a turma teve de ir diversas vezes para casa, uma vez que alguns alunos estavam infetados com o vírus SARs-COV-2.

Perante todas as incertezas decorrentes desta pandemia, a única certeza que se tinha era que a escola não podia parar, como tal, foi solicitado aos docentes que continuassem a assegurar as aprendizagens.

Deste modo, a comunidade educativa debruçou-se sobre a seguinte questão: “Se os alunos não podem vir à escola, poderemos levar a escola aos alunos?” (Baptista, 2020, p. 64).

Assim, a utilização da tecnologia surgiu como resposta, como elemento essencial para manter uma ligação aos alunos e ao seu processo de aprendizagem (Lima, 2020).

O ensino presencial foi trocado pelo Ensino à Distância (E@D) e a comunidade educativa passou a privilegiar o acesso à Internet, as plataformas digitais, os e-mails como meio de comunicação, etc.

Contudo, a aprendizagem através do Ensino à Distância alarmou os docentes, uma vez que, a aprendizagem à distância através de um ecrã corre o perigo de sofrer um estreitamento que se traduz numa perda de motivação, incentivo, compreensão e feedback (Rodrigues, 2020; Martins, 2021).

Porém, a comunidade educativa destaca diversos aspetos positivos do E@D, dos quais, a ênfase na avaliação formativa, a comunicação direta entre professor e aluno, o desenvolvimento da autonomia dos alunos e o maior envolvimento das famílias.

Por outro lado, como aspetos menos positivos a comunidade educativa destaca a impessoalidade nas conversas, a diminuição da capacidade de concentração dos alunos, a impossibilidade de realização de atividades experimentais e a acentuação das desigualdades.

Assim, compreende-se que o E@D contribuiu para o salientar de determinados aspetos que haviam vindo a ser abordados há já algum tempo.

Contudo, importa referir que, apesar de diversos alunos atingirem os objetivos pretendidos, nem todos desenvolveram aprendizagens significativas, podendo enfatizar todos aqueles que por alguma razão monetária ou familiar, não tinham acesso à internet ou até o próprio ambiente familiar não contribuiu para o acesso às tecnologias digitais.

Por fim, o ensino à distância (E@D) foi um período de adaptação, superação, desafios que deverá ser sempre lembrado como uma prova de transposição na área da educação e no papel do docente.

6.2.6 Desafios do Ensino à Distância (E@D)

Este estágio de intervenção pedagógica foi um incessante desafio para todos os docentes, nomeadamente para mim que enquanto estagiária tive de agir no âmbito do E@D.

A turma do 2.º ano A, por diversas questões de saúde pública relacionadas com a disseminação da pandemia causada pela covid-19, teve de retirar-se do ensino presencial e ficar em casa muitas vezes.

O grande desafio, para mim, começou essencialmente quando cheguei à instituição depois de ter tido COVID-19 pela primeira vez. A comunicação de que teria de lecionar em regime de sala de aula virtual, o cansaço, a sensação de incapacidade física e mental, a confusão e a necessidade de parar diversas vezes acabaram por preencher os meus dias. Além do mais, um novo paradigma havia chegado à área da educação: lecionar virtualmente, através da tecnologia.

A multiplicidade de modelos pedagógicos, técnicas e competências exigidas para lecionar em E@D fez com que os docentes repensassem as suas funções e investigassem instrumentos para fazer face aos obstáculos desta nova prática.

Assim, todas estas alterações no quotidiano da prática docente fizeram com que a escola tivesse a necessidade de reorganizar todas as suas funções.

Deste modo, começaram a aparecer diversos desafios na implementação do ensino à distância, nomeadamente o facto de não existir contacto físico entre o docente e os alunos, o que acabaria por culminar na ausência de relações afetivas, essenciais ao desenvolvimento socio afetivo dos alunos. (Fraga et al., 2021)

Na verdade, a partir do momento da implementação do ensino à distância, todas as relações estabelecidas passam a estar mediadas pelas TIC, incluindo a falta do contacto físico e a interação primordial do ensino presencial. (Pereira, 2006).

Partindo deste princípio, foi um desafio para os docentes não interagirem presencialmente com os seus alunos, alguns não ligavam a câmara evidenciando problemas de conexão com a internet, limitando a questão da avaliação e da participação. Por outro lado, o E@D fomentou a ausência de atribuir feedback imediato, de elogiar e de conceder um reforço positivo. (Fernandes et al., 2021).

Os autores Petersen e Tonnesen (2006), realçam que os alunos só estão preparados para compreender o contacto virtual, a partir do momento que adquirem competências específicas no campo da autonomia e da responsabilidade.

Por outro lado, importa referir que a faixa etária com a qual estava a trabalhar (6/7 anos de idade) era digitalmente limitada, isto é, a autonomia digital era praticamente inexistente, sendo necessário estarem permanentemente acompanhadas por um adulto.

Os imprevistos foram acontecendo, a quebra na internet, a ausência do adulto para auxiliar o processo, os múltiplos microfones ligados ao mesmo tempo, entre outros e o docente acabou por compreender a falta de oportunidade equitativa para todos os alunos (Fraga et al., 2021).

O ato de planificar a aula e idealizar diferentes recursos e materiais tornou-se limitado. Estar constantemente disponível virtualmente e muitas das vezes não saber como funcionar com a plataforma digital foi um entrave na prática docente (Fernandes et al., 2021).

De outro modo, uma vez que era evidente o desagrado e o cansaço por parte dos docentes, a Direção Geral de Educação a 2 de fevereiro de 2021, ano em que os docentes regressaram ao panorama de E@D, publicou um documento intitulado “*Contributos para a implementação do ensino a distância nas escolas*”. O presente documento apresentava algumas das vantagens/desvantagens do trabalho síncrono e assíncrono digital, bem como respetivas sugestões metodológicas para contestar o descontento experienciado na época em questão.

Em jeito de conclusão, a repentina introdução do ensino à distância permitiu-nos compreender a vasta capacidade de adaptação que a área de educação evidencia, por outro lado, também permitiu descobrir novos caminhos e meios de eficácia que poderão, futuramente, implicar uma mudança no paradigma do sistema educativo português. Deste modo, “levaremos desta pandemia novas técnicas e meios. Mas só levaremos mudança se os velhos desafios da mobilidade social, da justiça educativa, da inclusão, tornados agora tão evidentes, forem definitivamente assumidos como a função principal da escola” (Costa, 2020, p. 6).

Figura 77

Aspetos positivos e aspetos negativos do Ensino à Distância (E@D)

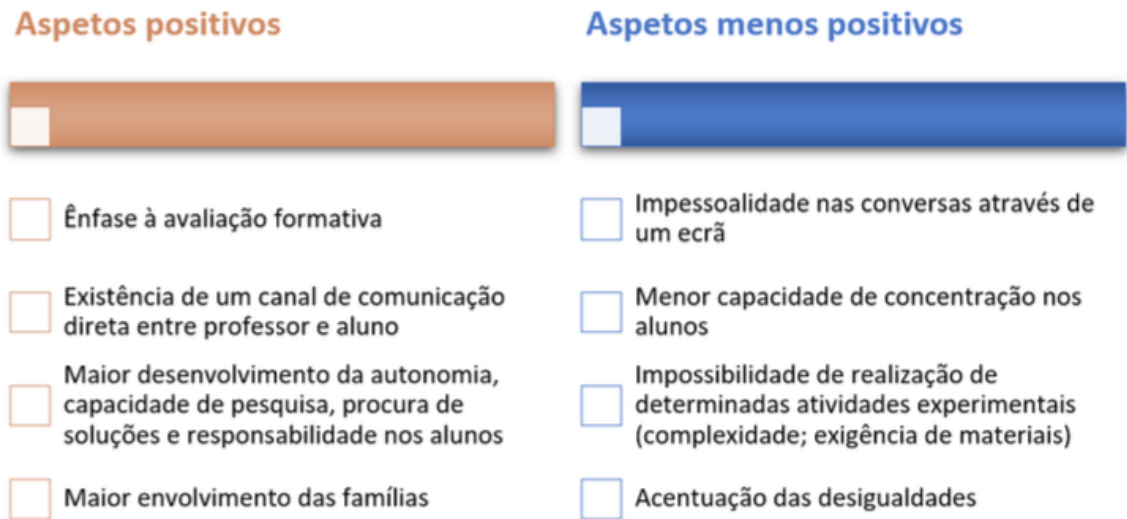
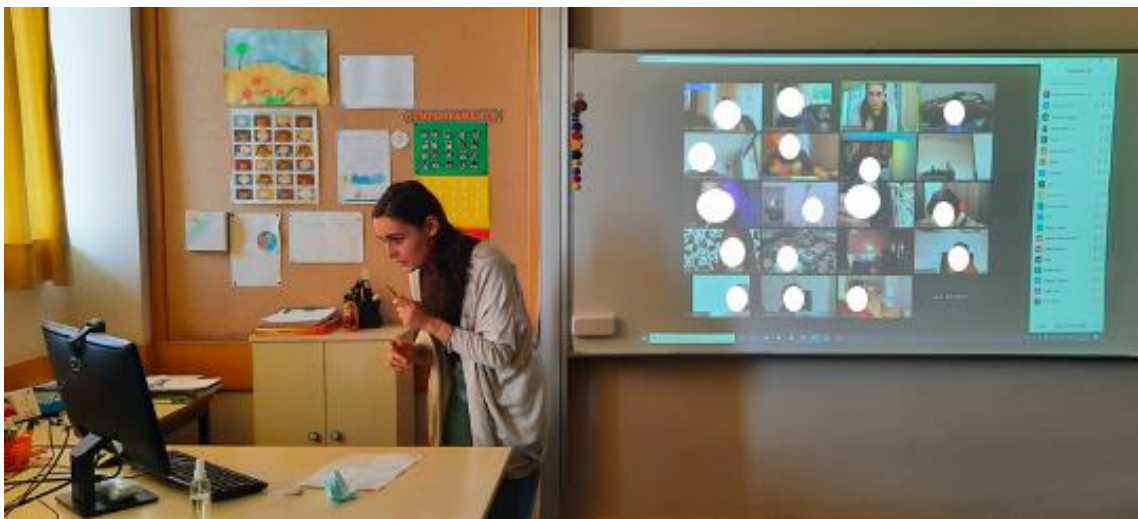


Figura 78

Momento de sessão síncrona (E@D)



6.2.7 Momentos de Aprendizagem

Embora a turma do 2.º ano A tivesse de abandonar o ensino presencial, existiu a necessidade de continuar o processo de ensino-aprendizagem à distância, tal como foi referido no ponto anterior.

Assim, enquanto docente o meu papel tornou-se distinto da realidade que tinha vivenciado ao longo destes cinco anos de prática pedagógica.

Neste sentido, as planificações deixaram de ser traçadas para um plano presencial e passaram a ser deliberadas para um contacto virtual.

De acordo com as exigências da professora cooperante, as planificações evidenciaram objetivos claros de aprendizagem.

Por outro lado, o ensino à distância ainda fomentou o acompanhamento do trabalho dos alunos e, sobretudo, fez com que se desenvolvessem, pedagogicamente, abordagens online aos diversos conteúdos.

No decorrer das aulas síncronas proporcionaram-se diversos momentos de aprendizagem à turma do 2.º A, recorrendo à elaboração e posterior partilha de ecrã de apresentações em PowerPoint realizadas por mim, vídeos e de outros materiais educativos.

Deste modo, serve o presente ponto para apresentar duas atividades que envolveram as várias áreas do currículo: Português, Matemática, Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento, que realçam o trabalho desenvolvido com os alunos durante o momento de ensino à distância, decorrente da pandemia causa pela covid-19.

Leitura da história: O Elefante Cor de Rosa

A pedido da professora cooperante e com o intuito de introduzir o conteúdo de estudo do meio que fazia referência aos mamíferos, através da sessão síncrona realizada pela plataforma Zoom, questionei a turma se sabiam qual era o maior mamífero terrestre. Rapidamente o grupo ligou os microfones e respondeu-me que era o elefante.

Assim, introduzi o conteúdo dos mamíferos através da leitura da história: “O Elefante Cor de Rosa” de Luísa da Costa. Esta obra é recomendada pelas metas curriculares de Português para o 2.º ano de escolaridade.

Com o intuito de fomentar a participação de todos os alunos da turma, conforme fui partilhando o ecrã com a história digitalizada, pedi que cada um lesse um excerto da mesma. Desta forma, quem fez a leitura da história foram os alunos e não só treinaram essa componente como estiveram todos envolvidos na atividade.

A história é atrativa porque fala de um elefante cor-de-rosa (que não existe no mundo real) e acaba por apelar à imaginação e criatividade dos alunos.

No final da leitura, exploramos a história em conjunto: em que é que consistia, quais eram as personagens, qual foi a finalidade educativa, etc.

Aproveitei também para explorar a gramática da história, questionando os alunos se haviam encontrado adjetivos, nomes, verbos, palavras no singular e palavras no plural.

Terminada a exploração da história, questionei o grupo sobre o que sabia acerca dos elefantes e cada um ligou o microfone e partilhou comigo aquilo que sabia sobre os elefantes, obtendo as seguintes respostas:

Figura 79

Respostas dos alunos do 2.º A

“-Os elefantes são animais enormes e pesados!”-L.

“-São cinzentos. Acho eu, porque o da história era cor-de-rosa. Não existem mesmo elefantes cor-de-rosa? Em alguma parte do mundo?”-M. (aproveitei a questão e pedi-lhes que ligassem o google e fizessem uma pesquisa sobre a questão do M.)

“-Têm 4 patas.”- C.

“-Andam na terra.”- L. (aproveitei a intervenção para questionar se sabiam qual era a designação atribuída aos animais que “andam na terra”, responderam-me terrestres.)

“-Nascem do ventre materno!” - S.

“-Estão sempre acompanhados! Exceto quando vão comer e dormir, acho eu...” D.

A partir dos conhecimentos prévios dos alunos, registamos em conjunto no powerpoint cinco características que os elefantes possuem, inclusive o facto de serem mamíferos.

Posteriormente, para consolidar a temática, questionei os alunos se tinham animais em casa. A maioria respondeu que tinha um ou mais do que um animal de estimação, então, pedi-lhes que os fossem buscar (se fosse possível) e mostrassem à turma os animais de estimação identificando se eram mamíferos ou não e se eram animais

terrestres ou não. A maioria dos alunos tinha gatos ou cães, à exceção de uma aluna que tinha um coelho e de outros dois que tinham pássaros, peixes e tartarugas.

Todas as aulas síncronas tinham um momento de trabalho autónomo, então, com o intuito de realizar interdisciplinaridade e fomentar uma aprendizagem significativa, partilhei no ecrã de todos um diapositivo powerpoint com o seguinte enunciado:

Estavam 2 elefantes amigos a passear, quando um deles disse que tinha fome!

Então, os dois amigos foram em conjunto procurar alimento.

Um dos elefantes encontrou 20 folhas caídas no chão, mas explicou ao amigo que o segredo de uma boa amizade está na partilha e na justiça. Então, apesar de ter sido ele a encontrar as folhas explicou que queria partilhar com o amigo as 20 folhas, mas de forma justa e igual para ambos.

Quantas folhas comeu cada elefante?

Quando os alunos regressaram do tempo de trabalho autónomo, pedi estrategicamente aos alunos que não haviam participado na parte da sessão síncrona da manhã que partilhassem connosco a resposta ao problema que solicitei na parte inicial da aula.

Todos os alunos chegaram facilmente à solução do enunciado anterior, no entanto, alguns realizaram desenhos para conseguir chegar à conclusão enquanto outros, uma minoria, apenas realizaram a seguinte operação e justificação no caderno: $20:2=10$ porque $10+10=20$.

Terminada a partilha da resolução do trabalho autónomo e com o intuito de fomentar na turma um momento de reflexão acerca da história explorada na parte da manhã e do enunciado disponibilizado para trabalho autónomo, questionei o grande grupo através de um diapositivo com as seguintes questões: Será que temos de ser todos iguais? As pessoas diferentes também merecem respeito? Será que devemos de partilhar? O que acham sobre a justiça?

Aproveitei as seguintes questões e realizamos em conjunto um debate e um momento de reflexão conjunta, onde cada um partilhou o que achava sobre as questões colocadas no powerpoint.

A sessão síncrona terminou com o seguinte trabalho autónomo: **Desenha numa folha branca um elefante que seja diferente e tenha um poder muito especial. Pinta o teu desenho da forma que preferires.** Importa referir que, antes de deliberar sobre este trabalho autónomo certifiquei-me que todos os alunos tinham material suficiente e disponível em casa para realizar o mesmo. Se algum dos alunos não tivessem material,

teria de arranjar solução para os mesmos, pois um dos obstáculos do ensino à distância é a falta de igualdade de oportunidades existentes para cada aluno. Ainda foram disponibilizados links de acesso a vídeos explicativos e educativos sobre os elefantes e um URL do zoológico de Lisboa que fornece todas as informações científicas e pedagógicas acerca de todos os animais de A-Z.

Em suma, todo este momento de aprendizagem correu da melhor forma e apesar da distância física evidente todos estiveram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e todas as atividades partiram de situações reais da vida dos alunos, bem como foram explorados e valorizados os conhecimentos prévios dos mesmos. No entanto, o ensino à distância e nomeadamente as sessões síncronas com a partilha de apresentações PowerPoint são um desafio, pois tal como referido por Cosme (em Oliveira, 2017), os alunos não conseguem estar sentados nem ouvir o professor, pelo que é necessário manter o corpo ativo e incentivá-los a trabalhar, a pensar, a discutir, a descobrir e a atribuir significados, deixando-os “ocupadíssimos e as evidências demonstram que produzem coisas fantásticas, que consolidam aprendizagens de uma forma mais efetiva” (Oliveira, 2017).

Figura 80

“O Elefante Cor-de-Rosa” (PowerPoint)

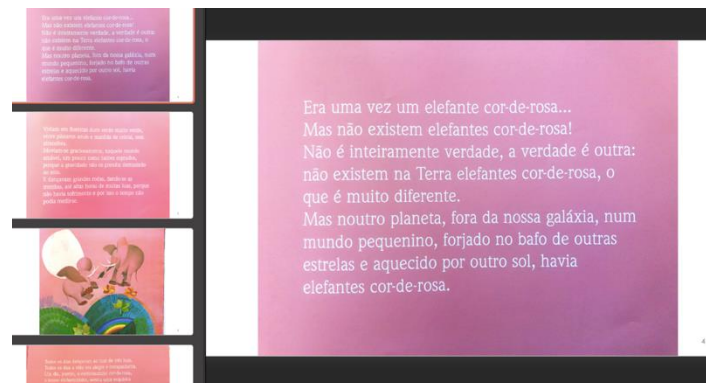


Figura 81

Conhecimentos Prévios



Figura 82

Características dos Elefantes (PowerPoint)

Mamíferos

Animais de grande porte

São animais herbívoros:

Nascem do ventre materno

Alimentem-se de ervas

Vivem em grupos

Figura 83

Trabalho Autônomo (PowerPoint)

Estavam 2 elefantes a passear, quando um deles disse que tinha fome!
Então, foram procurar alimento e encontraram 20 folhas.
Quantas folhas comeu cada elefante?

Trabalho Autônomo

Estavam 2 elefantes a passear, quando um deles disse que tinha fome!
Então, foram procurar alimento e encontraram 20 folhas.
Quantas folhas comeu cada elefante?

Trabalho Autônomo: Correção

Trabalho Autônomo: Correção

Trabalho Autônomo: Correção

Figura 84

Correção do Trabalho Autônomo (PowerPoint)

Trabalho Autônomo: Correção

Então:

20 folhas

2 elefantes

$$20 : 2 = 10$$

Dividendo Divisor Quociente

16

Figura 85

Momento de Reflexão (PowerPoint)



Momento de Reflexão: O que achas?

Será que temos que ser todos iguais?

As pessoas diferentes também merecem respeito?

Será que devemos de partilhar?

O que acham sobre a justiça?

O poder do Elefante

Na continuação da aula síncrona anterior, os alunos tinham como trabalho autónomo o seguinte: **Desenha numa folha branca um elefante que seja diferente e tenha um poder muito especial. Pinta o teu desenho da forma que preferires.**

Assim, este momento de atividade foi preconizado pelos alunos. Cada aluno deveria ligar a câmara, o microfone e partilhar comigo e com o restante grupo o que tinha desenhado, mostrar o seu elefante, explicar para todos as características físicas do mesmo e qual era o seu super poder.

Relativamente aos trabalhos realizados, os alunos disseram o seguinte:

Figura 86

Afirmações dos alunos do 2.º A

“O meu é um elefante arco-íris e pode ajudar as pessoas em qualquer sítio!” (A.)

“O meu elefante é azul e o poder dele é teletransportar-se.” (A.)

“É um elefante com o poder de ajudar os outros e de voar!” (B.)

“Este elefante tem poderes alimentares: terra, fogo e ar!” (D.)

“O meu elefante tem o poder de controlar as mentes, para não matarem o resto dos elefantes da terra!” (G.)

“O meu elefante tem o poder de beber veneno!” (D.)

“O meu elefante consegue voar! E eu utilizei a técnica da sombra para mostrar isso. Estão a ver aqui a sombra das asas?” (T.)

“O meu elefante ajuda as pessoas!” (L.)

“Este elefante consegue voar! Mas ele não tem asas... ele voa com as orelhas, como o Dumbo!” (M.)

“O meu elefante consegue fazer aparecer e desaparecer qualquer coisa!” I.

“O meu elefante é feito de fogo” (M.)

“O meu elefante tem 3 poderes! O poder de voar, o poder de campo de forças e o poder de fazer aparecer coisas aleatórias ao seu redor.” (M.)

“O meu elefante tem o poder da alegria e é especialista em matemática!” (M.E)

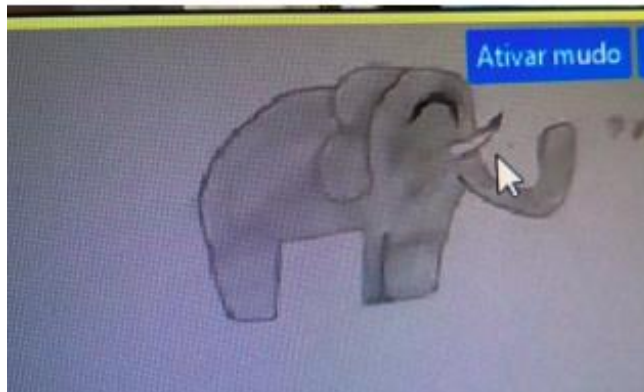
Dei os parabéns a todas as crianças pelos excelentes trabalhos e aproveitei o “poder especial” do elefante da M.E para fazer a ponte para o início da aula síncrona seguinte, que seria sobre a terça parte ou um terço.

Relativamente à terça parte ou um terço, pedi à turma que partilhasse comigo tudo aquilo que sabia sobre essa temática, valorizando todas as partilhas e registando no quadro interativo (que eles tinham acesso no ecrã de casa) todos os conhecimentos prévios.

Por fim, esta sessão síncrona apenas contou com a partilha dos desenhos dos elefantes com um poder especial, uma vez que o ministério da educação havia deliberado um tempo muito limitado para as aulas online (apenas 40 minutos), o tempo de espera para que todas as crianças entrassem na plataforma, as dificuldades de alguns encarregados de educação, a quebra de internet em alguns computadores e a partilha de todos os alunos acerca do elefante que tinham desenhado fez com que só fosse possível realizar esta atividade nesse dia.

Figuras 87, 88, 89 e 90

Desenhos dos Elefantes (Plataforma Zoom)



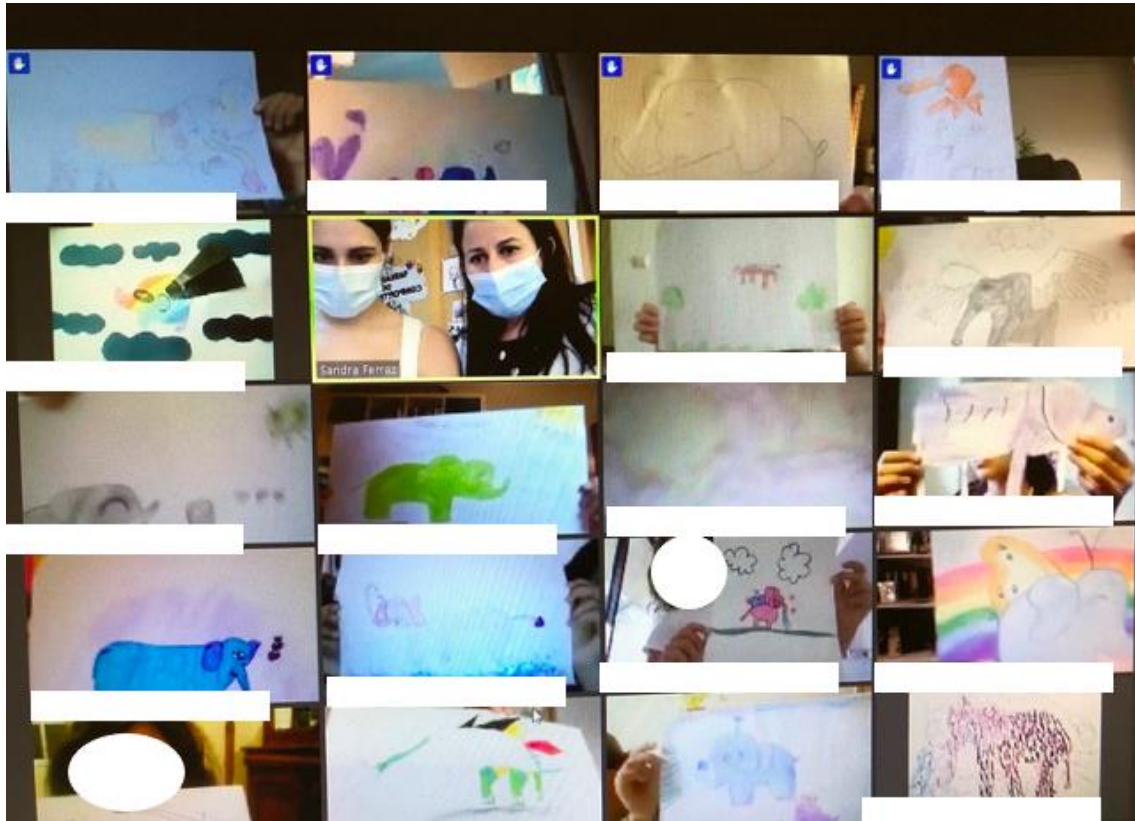
Figuras 91 e 92

Desenhos dos Elefantes (Plataforma Zoom)



Figura 93

Resultado dos Desenhos dos Elefantes (plataforma Zoom)



6.2.8 Reflexão Final – Prática Pedagógica II - Contexto de 1.º CEB (2º ano)

A presente intervenção pedagógica possibilitou-me a oportunidade de estabelecer um contacto entre aquilo que conheço da teoria e aquilo que pretendo implementar na prática, pois, estes estágios académicos têm uma vertente muito pedagógica para nós, mestrandas, uma vez que, permitem-nos compreender como é a realidade das aprendizagens significativas, como é que promovemos a interdisciplinaridade, como é que podemos proporcionar momentos de bem-estar a todos os alunos/crianças, entre outros.

Assim, todas as atividades orientadas por mim, implementadas durante esta prática pedagógica, partiram sempre das curiosidades ou dos conhecimentos prévios das crianças, sendo que, ao longo de toda a intervenção utilizei sempre diversos materiais e diversas formas de explicação, de modo a conseguir proporcionar aprendizagens significativas para todas as crianças, sem exceção.

Na verdade, o cuidado que tive na utilização diversificada de materiais e a analogia constante entre o que lecionava e a realidade das crianças, permitiu que as mesmas promovessem a capacidade de formar “conceitos abstratos”, tal como referem (Hohmann & Weikart, 2004, p.23): “Através deste tipo de experiências “concretas” com materiais e pessoas, as crianças começam gradualmente a formar conceitos abstratos”.

Deste modo, “a aprendizagem activa é um processo permanente e inventivo, no qual as crianças combinam materiais, experiências e ideias para produzir efeitos que são novos para elas” (Hohmann & Weikart, 2004, p.24).

Ao longo de toda a intervenção, realizei todos os diários de bordo e registos necessários de modo a refletir acerca da minha prática docente, pois: “A oportunidade para refletir sobre a prática é essencial à melhoria da mesma. Sem essa reflexão, a tendência é repetir práticas incorretas até elas estarem perfeitamente enraizadas e ser muito difícil de operar transformações” (Wassermann, 1990, p.104).

Relativamente ao trabalho cooperativo, tentei, ao longo da minha prática utilizá-lo como uma estratégia para fomentar as relações entre o grupo de trabalho: “A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto.” (Lopes e Silva, 2009, p. 4).

Doutro modo, relativamente à avaliação esta é “(...) como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 7).

A avaliação que utilizei ao longo da minha prática foi a avaliação formativa, onde o principal objetivo era refletir sobre a minha prática e evitar o erro: “A avaliação (...) constitui-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (Morgado, 1999, p.102).

Na verdade, através da avaliação formativa conseguia compreender as principais necessidades do grupo e onde poderia melhorar/alterar as minhas estratégias. A avaliação formativa “É um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, pp. 6 e 7).

Por fim, termino a presente reflexão com a seguinte citação do autor Augusto Cury: “O maior Educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta os erros, mas o que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir.”

6.3 A Turma do 3.º ano A

A última prática, a Prática Pedagógica III, foi realizada na mesma turma que a prática pedagógica II, no entanto, nesse ano letivo de 2021/2022, a turma recebeu mais duas crianças do sexo masculino, perfazendo um total de 21 crianças no grupo.

6.3.1 Caracterização do Grupo

O grupo de alunos desta turma é composto por 21 crianças, 14 crianças do sexo masculino e sete crianças do sexo feminino.

É um grupo muito curioso e perspicaz e a maioria das crianças tem diversos conhecimentos prévios acerca de vários assuntos.

Porém, aqueles que participam durante a aula são, geralmente, sempre as mesmas crianças, sendo que, as restantes crianças, não participam por iniciativa própria.

6.3.2 Organização do Ambiente Físico

As salas de 1.º CEB devem ser funcionais, possibilitando uma fácil gestão e arrumação das mesmas por parte dos alunos. Este espaço deve estar preparado para a execução simultânea de algumas atividades. É também essencial que as salas de aula estejam preparadas adequadamente, de maneira a facilitar as atividades que se pretende concretizar, e possuam alguns indicativos que promovam nos educandos modelos ajustados de utilização (Morgado, 1999).

O espaço físico das salas de 1.ºCiclo é muito importante para os alunos. Na verdade, este ambiente tem efeitos cognitivos e emocionais nos alunos. Embora os docentes não consigam controlar a limitação espacial dos espaços, os mesmos têm liberdade para alterá-los e preenchê-los com os materiais que forem necessários à gestão do ambiente, bem como às necessidades de cada grupo. (Arends, 1995). O essencial é que este espaço físico promova um ambiente em que o ensino e a aprendizagem possam acontecer (Duke, 1979, citado por Marzano, 2005).

A disposição da sala da turma do 3.º A não assenta em nenhum modelo pedagógico em particular. É uma sala espaçosa, adaptada ao número de alunos que a constitui, ventilada e com claridade adequada, visto que a luz natural (proveniente de três janelas) se suplementa com a luz artificial (figuras 19 e 20).

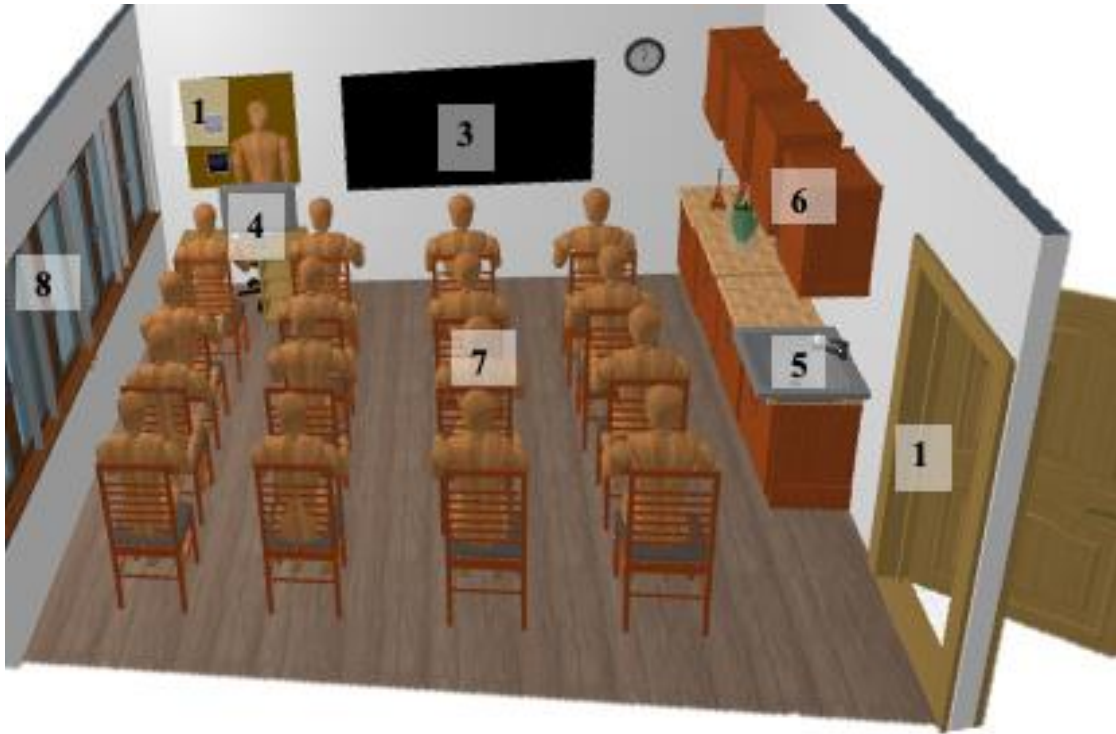
6.3.3 Caracterização da Sala

A sala de aula do 3.º ano A é caracterizada por ser um espaço muito amplo, com boa iluminação, proveniente das janelas existentes bem como da iluminação artificial

presente na sala. A descrição desta sala, por ser a mesma onde decorreu a Prática Pedagógica II, já foi realizada anteriormente, na página 110.

Uma vez que estávamos perante a pandemia COVID-19 e uma das medidas de contenção era o distanciamento físico, foi-me negada a vontade de alterar a disposição das mesas sentando as crianças em “U”, podendo constatar na planta apresentada posteriormente que a disposição da sala assentava nos princípios de disposição tradicional, em fileiras, que impossibilitava uma aprendizagem cooperativa (Arends, 1995).

Por fim, importa referir que apesar de não ter sido possível alterar a planta da sala permanentemente, a organização do ambiente físico da sala do 3.º ano A sofreu modificações durante os momentos de aprendizagem cooperativa, nomeadamente durante os momentos de trabalho de grupo, onde a docente titular atribuiu-me total liberdade para proceder à alteração da organização da sala, apenas salientando a importância de os alunos manterem o distanciamento e evitarem a partilha de materiais pessoais.



Figuras 95

Planta da sala do 3.º ano A (vista superior frontal)



Legenda:

1: Porta de entrada/saída

2: Placard de cortiça com informações da docente (plano de turma, horário de turma, comunicados da instituição, etc.)

3: Quadro branco (utilizado para escrever ou como fundo para a projeção do projetor)

4: Secretária da professora cooperante com computador

5: Pia

6: Armários para armazenar materiais, trabalhos antigos, etc.

7: Mesas e cadeiras dos alunos

8: Janelas

9: Placard de cortiça para afixar os aniversários e trabalhos manuais dos alunos

6.3.4 Momentos de aprendizagem

Os alunos têm de estar co implicados na prática pedagógica, para que se possa refletir e desinstaurar práticas educativas centradas no professor, e para que possamos pensar em alternativas para o envolvimento ativo dos alunos como codecisores, promovendo vivências participativas, radicadas numa socialização democrática (Agostinho, 2016).

Ler, Mostrar e Contar.

No início da prática pedagógica implementou-se uma atividade denominada “Ler, mostrar e contar.” Para tal, imprimi uma tabela de duas colunas e afixei na sala de aula. Uma coluna estava destinada para os nomes dos alunos e a outra coluna para a data em que iriam apresentar o assunto, tema ou curiosidade. Esta atividade consistia na apresentação de um assunto do interesse dos alunos que poderia ser lido, mostrado ou contado à turma. No final de cada dia, observava a tabela e conseguia perceber quem é que iria apresentar no dia seguinte e o respetivo assunto, tema ou curiosidade. Apercebi-me que a maioria dos assuntos apresentados eram todos relacionados com o corpo humano.

Deste modo, através deste momento de aprendizagem, procedemos então à exploração do bloco 1 do programa de estudo do meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico “À descoberta de si mesmo”.

Figuras 96, 97 e 98

Ler, Mostrar e Contar (curiosidades sobre o corpo humano)





Cartões Coloridos “Post-Its” (TAF): “O que sabes sobre o sistema respiratório?”

Deu-se início à investigação dos sistemas, mais concretamente do sistema respiratório. Iniciou-se este tema através de uma questão colocada por mim: “O que sabes sobre o sistema respiratório?” Para responderem a esta questão distribuí diversos cartões coloridos (post-its) por toda a turma e foi-lhes pedido que escrevessem aquilo que sabiam sobre o sistema respiratório (conhecimentos prévios). “Quando os alunos utilizam os cartões coloridos, o seu conhecimento prévio sobre o conteúdo é ativado (...) Isto permite-lhes consciencializar os conhecimentos iniciais e perceber a necessidade de os alterar.” (Lopes & Silva, 2012, p. 64).

Na verdade, os cartões coloridos não só servem para verificar a compreensão dos alunos e os respetivos conhecimentos prévios, como também são uma das diversas tarefas de avaliação formativa. Segundo Lopes & Silva estas tarefas de avaliação formativa (TAF) permitem ao professor recolher dados essenciais para melhorar a aprendizagem dos seus alunos e possivelmente alterar a intervenção do docente a fim de reformular a estratégia utilizada (2012, p. VIII)

Conforme terminavam de responder à questão que lhes era colocada, os alunos deveriam vir à frente e colar no quadro os cartões coloridos numa imagem de pulmões que foi projetada por mim. Quando colocavam o post-it no quadro, os alunos liam em voz alta para a turma aquilo que haviam escrito sobre a questão: “O que sabes sobre o corpo humano?” (anexo II). Esta atividade dos cartões coloridos, para além de ser uma tarefa de avaliação formativa, permitiu aos alunos desenvolver a caligrafia, uma vez que estavam a redigir palavras que possivelmente nunca haviam redigido anteriormente, o desenvolvimento da gramática e consequentemente fomentar a leitura, pois conforme escreviam nos post-its iam ao quadro afixar e ler os seus conhecimentos prévios. (anexo III)

Figuras 99 e 100

Os alunos escrevem nos post-its (TAF)



Figura 101

O aluno J. vai ao quadro afixar o seu post-it (TAF)

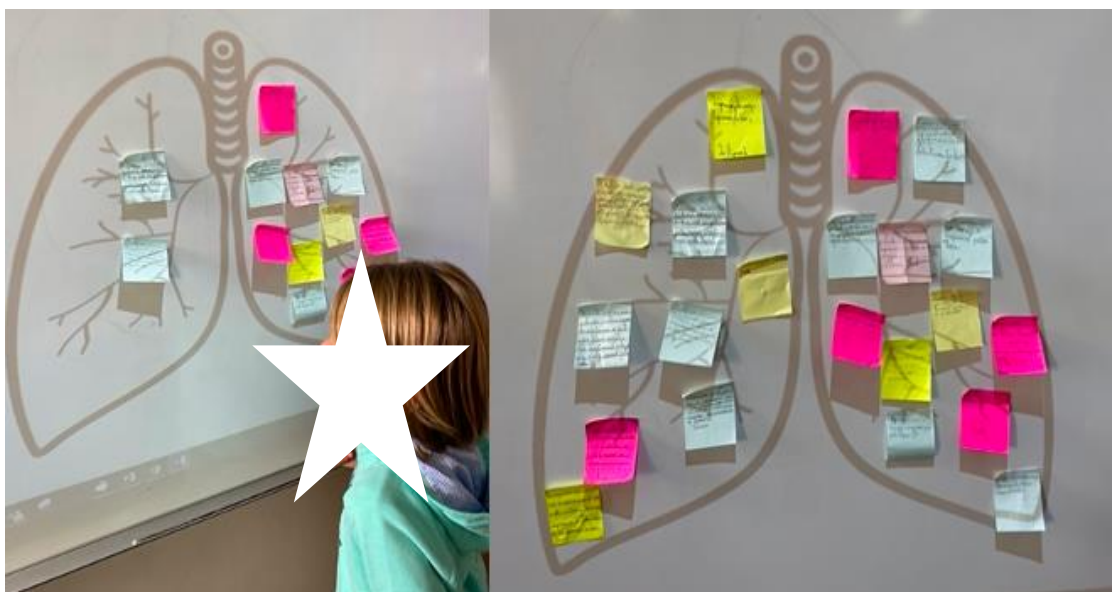


Figura 102

"O que sabes sobre o sistema respiratório?" (respostas nos post-its)

"- O que eu sei sobre o sistema respiratório é que nós inspiramos pelo nariz e expiramos pela boca."

"- Quando expiramos os pulmões ficam vazios."

"-O que eu sei sobre o sistema respiratório é que o tabaco faz mal."

"-Dentro do nosso corpo, no sistema respiratório os órgãos são: faringe, laringe, fossas nasais, cavidade nasal, pulmões, etc."

Visualização de um vídeo (Escola Virtual)

Em seguida, com o intuito de conferir uma componente cinestésica a esta sequência de atividades, foi colocado um suporte auditivo e visual (vídeo) da escola virtual, onde era possível os alunos confrontarem o que haviam escrito no post-it, com aquilo que estava a ser apresentado, ou seja, foi possível “(...) verificar o progresso dos alunos em direção às metas de aprendizagem.” (Lopes & Silva, 2012. p. 63). Conforme o vídeo foi sendo reproduzido, fizeram-se paragens e levantaram-se questões, como por exemplo: “o que será que está a acontecer nesta situação?”, “qual é este órgão?”, “o que estão a ver?” e os alunos tiveram a oportunidade de serem os construtores do seu próprio conhecimento, isto é, foram eles que formaram as suas ideias, noções e conceitos acerca daquele assunto, tornando o processo de aprendizagem mais enriquecedor. (Cardoso, 2019).

Figura 103

Vídeo da Escola Virtual



Figuras 104 e 105

Demonstração da entrada de oxigénio nos pulmões (inspiração) e saída de dióxido de carbono (expiração)



Ilustrações: “Os meus pulmões.”

Depois de toda a informação apresentada e discutida em conjunto, a tarefa seguinte seria ilustrar os pulmões e legendá-los corretamente, de acordo com as pesquisas de cada um realizou.

Os alunos fizeram uma ilustração dos seus pulmões, muito aproximada da realidade, bem como todos foram capazes de legendar as suas ilustrações corretamente.

Todos tiveram a oportunidade de pesquisar nos manuais, nos livros que traziam de casa, na biblioteca alguma informação relacionada com uma imagem real dos pulmões.

Antes deste dia terminar, foi-lhes pedido que fossem para casa pesquisar em revistas, no computador, em livros, diversas informações e curiosidades acerca do sistema respiratório que não tivessem sido apresentadas/discutidas naquele dia. Também foi decidido que poderiam questionar os seus encarregados de educação acerca desse assunto, uma vez que a maioria dos encarregados de educação são médicos.

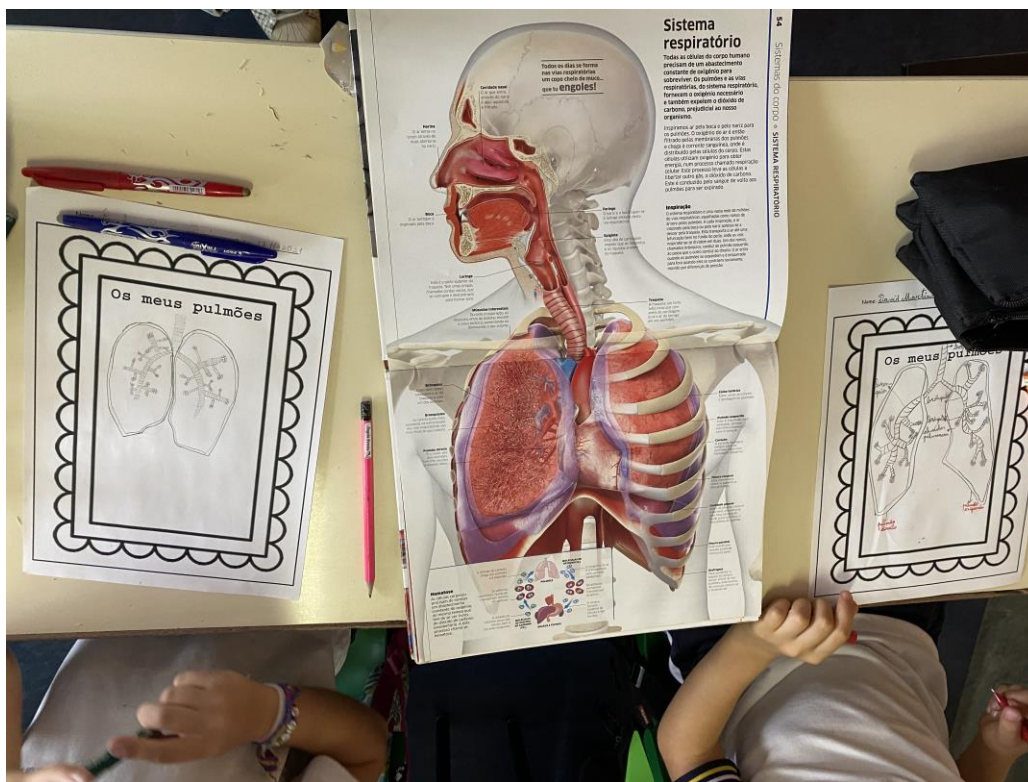
Contrariamente ao que muitas vezes se compreende, as artes patenteiam uma grande importância na educação, auxiliando no sentido em que permitem que as crianças se expressem, promovendo a harmonia estética e a harmonia educacional (Rodrigues, 2002; Sousa, 2003).

Como tal, através desta atividade pedagógica potenciou-se que os alunos explorassem cores e outros materiais.

Em suma, as ilustrações produzidas pelos alunos transpareceram desenhos e pinturas muito originais como podemos constatar posteriormente, que faziam compreender que os alunos tinham alcançado o objetivo pretendido: reconhecer e representar os pulmões que eram o principal órgão do sistema respiratório.

Figuras 106 e 107

Pesquisa e Ilustração: "Os meus pulmões"



Trabalho de Grupo: Cartaz Informativo sobre o “Sistema Respiratório”

Antes dos alunos regressarem do almoço, juntei as mesas de forma estratégica e organizei os grupos da mesma forma, colocando os alunos “altamente competentes” (Tomlinson, 2008) com os alunos que revelavam algumas dificuldades. O espaço da sala de aula também foi otimizado: “O professor deve otimizar o espaço na sala de aula, para que os grupos possam interagir e movimentar-se facilmente.” (Lopes & Silva, 2009, p. 54)

Quando realizamos este tipo de atividade cooperativa é necessário refletir muito bem acerca do assunto e conferir-lhe a credibilidade necessária através de estratégias intencionalmente bem definidas, criando “(...) dispositivos de aprendizagem múltiplos, de modo que o ensino não fique centralizado e totalmente dependente da intervenção direta do professor” (Madureira e Leite, 2003, p. 98).

Quando regressaram à sala, os alunos sentaram-se junto dos elementos dos respetivos grupos e foi-lhes explicado muito bem a tarefa que iriam realizar e quais seriam os objetivos, pois segundo Lopes & Silva “O grupo deve ter objetivos claros.” (2009, p.17). Tomlinson (2008) afirma que é muito mais significativo para os alunos se compreenderem muito bem aquilo que vai acontecer, dado que apenas uma minoria dos alunos é capaz de apreender diversas informações sobre múltiplos temas.

Deste modo, os grupos ficaram a saber que iriam elaborar um cartaz informativo (numa cartolina) acerca do sistema respiratório e teriam cerca de duas horas e meia para esse trabalho. Nessa mesma semana, na área curricular de português falou-se acerca das características do texto informativo e com o intuito de relacionar ambas as áreas (interdisciplinaridade) achei pertinente o cartaz abarcar essa mesma vertente informativa, aproveitando para rever os conteúdos lecionados anteriormente.

Nesse cartaz deveria constar: a principal função do sistema respiratório, os órgãos do sistema respiratório, a troca gasosa que ocorria nos pulmões e uma curiosidade que, até agora, desconhecíamos acerca deste sistema. "O professor deve explicar claramente os procedimentos a seguir(...) estipular o tempo para realizar cada uma das partes da tarefa. Deve verificar se os alunos compreenderam as tarefas e os procedimentos a utilizar." (Lopes & Silva, 2009, p. 55)

Posteriormente, dentro de cada grupo foram atribuídos papéis, de modo a assegurar que todos os elementos do grupo trabalhavam de forma produtiva (Lopes & Silva, 2009). Os alunos tiveram a oportunidade de serem eles próprios a discutir que tipo

de papéis queriam ter no grupo, por exemplo, se um aluno gostava de escrever ele próprio encarregava-se de redigir toda a informação que fosse estipulada pelo restante grupo.

Entusiasmados, os alunos deram início à elaboração dos cartazes, trocando ideias entre si e circulando pela sala para partilhar ideias com os restantes grupos. Os alunos utilizaram todas as informações que trouxeram de casa, das quais, recortes, livros, revistas, etc. Esta atividade fomentou as relações entre o grupo, uma vez que, o trabalho cooperativo não só atua como uma forma de obter o conhecimento, mas também estabelece relações de proximidade entre os colegas.

Figura 108

Etapas para iniciar o trabalho de grupo (Planificação Cooperativa)

Planificação Cooperativa: Etapas para iniciar o trabalho de grupo

1. Arranjo ou disposição da sala;

2. Composição dos grupos;

2. Objetivos claros;

3. Atribuição de papéis;

4. Distribuir tarefas;

5. Estabelecer os comportamentos desejados;



Nota: Retirado de José Lopes e Helena Silva: Métodos de Aprendizagem Cooperativa (2008)

Figura 109

Etapas para iniciar o trabalho de grupo (Planificação Cooperativa)

Arranjo ou disposição da sala:

“O professor deve otimizar o espaço na sala de aula, para que os grupos possam interagir e movimentar-se facilmente.”
(Lopes & Silva, 2009, p. 54)

Composição dos Grupos

Quando o docente não organiza os grupos, os alunos juntam-se com o colega mais popular e os outros ficam de fora. (Lopes & Silva, 2019)

Atribuição de Papéis:

“(…) é assegurar de que os membros do grupo trabalham juntos sem se atrapalharem uns aos outros e de forma produtiva.”
(Lopes & Silva, 2009, p. 24)

Distribuir Tarefas:

"O professor deve explicar claramente os procedimentos a seguir(...) estipular o tempo para realizar cada uma das partes da tarefas" (Lopes & Silva, 2009, p. 55)

Objetivos Claros:

“O grupo deve ter objetivos claros.”
(Lopes & Silva, 2009, p. 17)

Estabelecer os comportamentos desejados:

"(...) ensinar aos alunos como trabalhar em grupo.”
(Lopes & Silva, 2009, p. 55)

Nota: Retirado de José Lopes e Helena Silva: Métodos de Aprendizagem Cooperativa (2008)

Figura 110

Trabalhos de Grupo (Cartaz Informativo: Sistema Respiratório)



Figura 111

As alunas F. e L. a escreverem na cartolina



Figura 112

Os alunos M. e C. a manipular a estrutura do corpo humano



Apresentação dos trabalhos de Grupo: Cartaz Informativo sobre o “Sistema Respiratório”

Os alunos tiveram a oportunidade de apresentar à turma os seus cartazes.

No final de cada apresentação, a turma tecia apreciações positivas aos grupos, por exemplo: “Gostei muito do vosso cartaz, acho que estava muito original.” (grupo 2) e enquanto docente fui reforçando essas apreciações positivas e atribuindo medalhas de mérito a cada grupo.

Julgo ser muito importante motivar os alunos valorizando sempre aquilo que produzem e realizam, desta forma sentem sempre vontade de querer fazer mais e saber mais.

Com o intuito de finalizar esta sequência de atividades, todos os cartazes foram expostos no placard da instituição para que outros alunos pudessem consultar essas informações.

Em suma, ao longo destas atividades pedagógicas as crianças foram as promotoras do seu conhecimento, foram elas que investigaram, pesquisaram e construíram as suas aprendizagens.

Na verdade, o docente deve ter este papel de interlocutor qualificado, no sentido em que deve fornecer as ferramentas e os instrumentos necessários para que as crianças sejam capazes de a sua própria visão, de modo que se possa gerar um diálogo entre diferentes perspetivas.

Assim, o docente deve permitir o erro, deve fomentar a pesquisa de situações reais, tal como refere o autor Perrenoud quando afirma que aquilo que se pretende não é que o aluno seja perfeito ou faça as tarefas sem errar, sem falhar, de uma forma mecânica (Perrenoud, 1984, citado por Perrenoud, 2001), no entanto, o docente deve valorizar outro tipo de aptidões, como “a imaginação, a participação, a capacidade de formular hipóteses, de comunicá-las, de tomar decisões”, para se adaptarem a todos os tipos de situações (Perrenoud, 2001, p. 130).

Figura 113

Apresentação dos trabalhos de grupo (grupo 2)



Figura 114

Apresentação dos trabalhos de grupo (grupo 3)

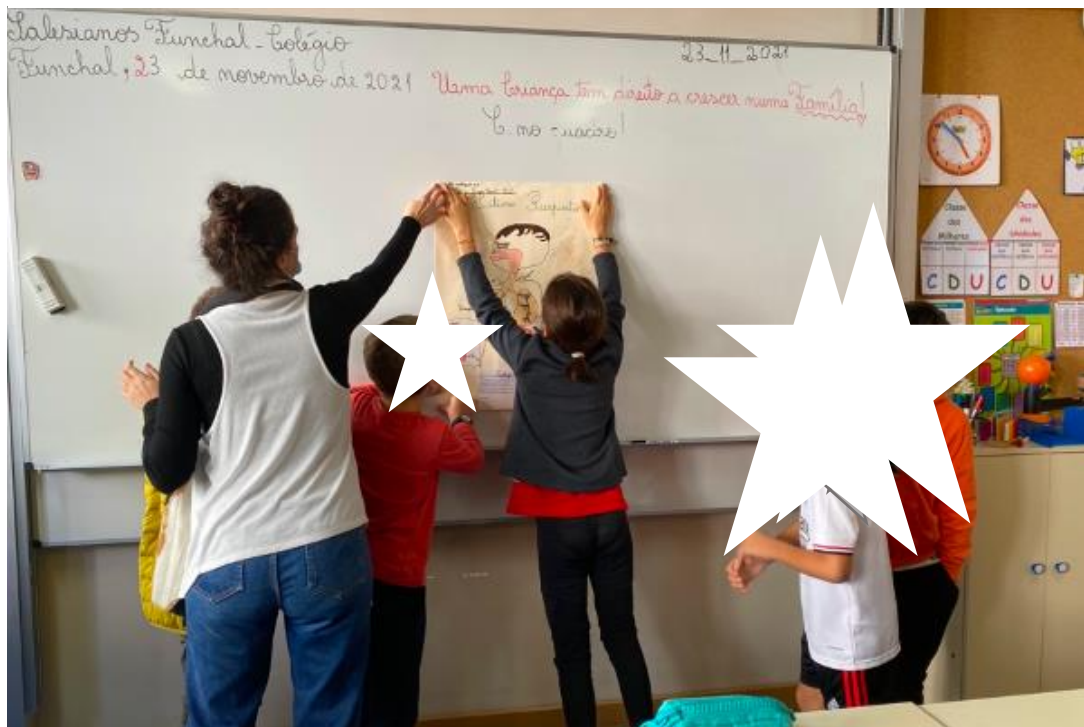


Figura 115

Afixação dos trabalhos de grupo nos placards do colégio



6.3.5 Reflexão Final Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A mente humana necessita de estímulos constantes e diversificados.

Deste modo, o conhecimento deve ser visto como um todo, auxiliado pelas partes. Porém, isso não se verifica no atual sistema educativo que está fragmentado, descontextualizado e sem finalidades educativas, assumindo-se como uma “estrutura curricular desarticulada e desintegrada”. Alonso (2002, p.63)

Assim, serve a presente reflexão para evidenciar o quanto a interdisciplinaridade pode contrariar esta tendência redutora das disciplinas enquanto uma “listagem sequencial de conteúdos, regras e procedimentos individuais” (Pereira, Marques & Morais, 2018, p.84).

Atualmente e tendo em conta a evolução social e cultural do ser humano, é fundamental que a escola seja um espaço que funcione em paralelo com a articulação das múltiplas áreas do currículo. Segundo Pierre Delattre, a função da interdisciplinaridade é a de “elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de uma maior ou menor número de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas” (2006, p.280).

Porém, é importante referir que de acordo com Vaideanu (2006) a interdisciplinaridade não invalida a disciplinaridade; o que se faz é destruir as barreiras entre as disciplinas e fomentar a globalidade e o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver. A interdisciplinaridade confere uma visão mais clara do mundo.

Inicialmente através da atividade “Ler, mostrar e contar.” Cada aluno, individualmente ou a pares apresentava para a turma um assunto do seu interesse, podiam ler, mostrar, ou contar à turma.

Posto isto, uma vez que a maioria dos alunos apresentava curiosidades acerca do corpo humano, eu senti necessidade de valorizar os seus interesses como um impulso para motivar intrínseca e extrinsecamente aquela turma.

De acordo Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) sempre que as crianças sentem que o adulto valorizou as suas ações ou pensamentos, elas sentem-se respeitadas e compreendidas e por isso expressam mais ativamente os seus sentimentos, pensamentos, desejos e interesses, colocando-os no lugar dos outros e ajudando-os a desenvolver empatia e respeito, além de incentivá-los a enfrentar novos desafios, permitindo que eles se adaptem a intenções e comportamentos complexos em contextos sociais.

A partir daí, através das curiosidades dos alunos e de assuntos dos seus interesses, planifiquei um conjunto de atividades interligadas entre si onde os alunos foram os autores do seu próprio conhecimento, através de uma perspetiva socioconstrutivista.

Na verdade, enquanto professora em formação foi um desafio para mim implementar diversas atividades interdisciplinares, porque apesar de sabermos na teoria tudo o que engloba a interdisciplinaridade nem sempre é fácil implementá-la na prática.

Deste modo, apesar de existir um programa para obedecer e conteúdos para lecionar, a minha principal preocupação era que os alunos estivessem a realizar aprendizagens significativas e gostassem de estar nas minhas aulas, valorizando tudo aquilo que demonstravam curiosidade em saber, aprendendo por gosto e não por obrigação.

É certo que os professores lamentam sempre a falta de tempo que têm para dar matéria de forma interativa e pedagógica, mas a interdisciplinaridade é uma ferramenta preciosa se for bem manuseada, porque através da interdisciplinaridade é possível trabalhar as diversas áreas do currículo de uma forma leve e produtiva e os alunos estão sempre muito mais envolvidos em todos os processos ao invés da típica fragmentação do currículo em diversas áreas.

De facto, a aprendizagem é um processo social que surge das relações entre aluno-aluno e aluno-professor, onde o professor deve se assumir como um interlocutor qualificado (Cosme, 2018). A turma e o professor são um grupo que em conjunto têm todos algo para partilhar e para aprender.

No entanto, confesso que o COVID-19 veio dificultar um pouco a implementação de certas atividades pedagógicas, porque apesar de as medidas nesta altura estarem um pouco mais relaxadas, foi difícil trabalhar em grupo sabendo que os alunos não se podiam tocar, não podiam partilhar material, deviam ficar apenas no seu grupo e não andar pela sala, etc. Estas medidas de contenção da pandemia, levaram a uma quebra severa neste processo social que é a aprendizagem, porque impedimos a relação aluno-aluno e professor-aluno. No entanto, devo referir que com a ajuda da minha professora cooperante foi-me concedida a liberdade de poder organizar a sala na disposição de quatro mesas por grupo o que facilitou um pouco a relação entre os alunos.

Assim, resta-me citar Cardoso (2013) que afirma que “a preocupação do professor deverá ser a de ter a certeza de que todos os alunos realmente aprenderam” (p. 92), sendo que, para tal, refleti muito todos os dias e observei bem todos os passos que dei para que

conseguisse sempre implementar as melhores estratégias possíveis e métodos adequados às necessidades individuais de cada aluno do 3.º ano A.

Em jeito de conclusão, todas as atividades orientadas por mim, implementadas durante esta prática pedagógica, partiram sempre das curiosidades, da realidade individual, ou dos conhecimentos prévios dos alunos. É importante continuar a implementar estratégias intencionalmente bem definidas. É também essencial que haja uma comunicação e cooperação entre os diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem das crianças, os pais, os docentes, a comunidade educativa e as próprias crianças, de forma que seja criado o ambiente necessário para otimizar o sistema educativo. Só assim conseguiremos trabalhar uma multiplicidade de conteúdos e, ao mesmo tempo, fomentar nos alunos a participação ativa na sociedade, bem como o respeito pelo próximo. Ao longo de toda a prática pedagógica os registos dos diários de bordo permitiram a: “oportunidade para refletir sobre a prática é essencial à melhoria da mesma. Sem essa reflexão, a tendência é repetir práticas incorretas até elas estarem perfeitamente enraizadas e ser muito difícil de operar transformações” (Wassermann, 1990, p.104).

7. Considerações Finais

A nossa estadia terrena resume-se ao inevitável cliché que é a vida, uma montanha-russa feita de altos e baixos que se eleva pela circularidade das etapas pelas quais somos obrigados a percorrer.

Deste modo, termino esta curva habilidosa que foi percorrida ao longo destes cinco anos na Universidade da Madeira.

A angústia existencial desencadeia uma tempestade, em que cada gota sobrecarrega o pequeno balde de consciência, até acabar por transbordar.

O meu pequeno balde de consciência acabou por transbordar precocemente, no primeiro dia de prática pedagógica profissional. O amor, a vontade de estar ali, o instinto de querer amar, cuidar, orientar e amparar aquelas crianças percorreu toda a minha existência.

Há quem acredite que nascemos com um dom e que esse dom, mais cedo ou mais tarde, acaba por vir ao de cima sem ser necessário explorá-lo infinitamente, pois não precisa de muito para se revelar: “É assim que as coisas acontecem: os grandes ensinam, os pequenos aprendem. As crianças nada sabem sobre o mundo(…)” (Alves, 2004, p.57)

Quando o Homem alcança os seus objetivos, começa a desencantar uma nova meta, alvo do seu foco.

Para mim, a meta a partir de agora será um compromisso individual: ponderar e fazer cada vez melhor, evoluir conscientemente todos os dias.

Posto isto, a evolução consciente só é possível se existir uma reflexão consciente.

Na área da educação, é crucial a existência de uma reflexão contínua acerca da funcionalidade, das pedagogias implementadas, das interações, da adequação dos espaços, entre outros, de modo a possibilitar transformações na sua organização em função das necessidades do grupo e das necessidades individuais de cada criança e de cada aluno (Silva et al., 2016).

Ao longo destes cinco anos de formação pessoal, científica, pedagógica, compreendi que a criança e o aluno são seres aptos de transmitir ideias, desejos e interesses, que se poderão constituir como pilares para o desenvolvimento de novas e diferentes atividades. (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2018)

Assim, apesar de terem existido diversos obstáculos e muitos dias de reflexão, ao longo de todas as práticas pedagógicas guiei, orientei, auxiliei, amei, confortei e permiti.

Percebi que a criança e o aluno, serão sempre os condutores da formação das suas ideias. (Cardoso, 2019).

Permiti constantemente a criação de práticas pedagógicas e instrumentos competentes para responderem às necessidades individuais e reais de cada criança/aluno. O meu objetivo foi sempre o de “provocar a fome” nos meus alunos, o de despertar no deles a vontade de querer saber mais sobre o mundo que os rodeia.

Por outro lado, um dos grandes desafios de todas as práticas pedagógicas foi o ensino à distância. Perante a pandemia causada pelo vírus SARs-Cov-2 e consequentemente as práticas pedagógicas influenciadas pelo mesmo, o ensino à distância (E@D), através de plataformas digitais, foi uma realidade bem presente desde 2020.

A tecnologia passou a estar no meio de metodologias de ensino e de avaliação e tive de potencializar uma complexa interação entre os conteúdos, a pedagogia e a tecnologia, que possibilitou, com sucesso, a capacidade de implementar um ensino à distância. Coube-me a capacidade de evidenciar um espírito de experimentação permanente para agir em função das consequências nas aprendizagens dos alunos. Outro verdadeiro desafio para mim, enquanto docente em formação, foi o de conseguir que a aprendizagem à distância fosse equitativa e construtivista.

Na verdade, considero que um ensino favorável requer uma habilidosa mistura entre elementos “artísticos” e “científicos”. Embora seja de extrema importância que o docente domine o campo concetual e científico relacionado com as diferentes temáticas que leciona, a profissionalidade docente não se resume a um desempenho meramente técnico. Nesse sentido, tal como refere Baptista (2011) “o professor deve ensinar a verdade, a dignidade e o bem, mas deve também, pela sua prática e exemplo, dar testemunho de verdade, de dignidade e de bem” (p.26).

Deste modo, enquanto docente em formação procurei sempre ter identidade e integridade para um bom ensino.

Considera-se que o saber específico da profissão docente está relacionado com o “saber de ensinar” e não apenas com o “saber de conteúdos” (Roldão, 2018b). Neste seguimento, se aquilo que eu queria era sentir que os alunos estavam envolvidos no processo de ensino aprendizagem, levando-os a encontrarem o gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento, tive de fomentar a criatividade e a flexibilidade. Aquilo que é aprendido prazerosamente é aprendido mentalmente.

Por certo, a interdisciplinaridade que promovi ao longo das prática pedagógicas merece o seu destaque. É através da interdisciplinaridade que me foi possível fomentar o património de cada disciplina para que este fosse aplicado mais significativamente, especialmente porque a partilha de instrumentos e procedimentos de cada área permitiu-me alargar a compreensão, determinando aprendizagens significativas.

Assim sendo, a interdisciplinaridade promoveu um vínculo entre os conteúdos e as vivências e desafios a suscitar, potenciando-se quer a apropriação das aprendizagens previstas para cada área curricular, quer a formação pessoal e social das crianças, verificando-se menos fragmentação (Cohen & Fradique, 2018; Trindade, 2018). Nesta linha de pensamento, criam-se “mais e melhores possibilidades de aprendizagens significativas” (Cosme, 2018a, p. 36).

Procurei sempre, enquanto educadora e docente ser um exemplo de moralidade e ética, o melhor exemplo para um aluno é aquele que parte de nós. No entanto, é imprescindível referir que educadores e professores profissionalmente bem sucedidos são aqueles que demonstram respeito pelos colegas e por toda a comunidade educativa envolvente.

Termino esta reflexão referindo que toda esta *praxis* foi sempre norteada pela ambição de contornar o tradicional, o estandardizado e a mera transmissão de conhecimentos, rumo ao desenvolvimento holístico da criança. O amor, a disposição, o cuidado e o conhecimento científico foram as bases da minha intervenção pedagógica. O caminho é longo e far-se-á caminhando, todos os dias serão uma bonita oportunidade para aprender cada vez mais. De novo na arena e cada um por si, respeitando os mandamentos do livro da sobrevivência, somos invadidos por uma certa ambição sonhadora, supostamente focada na superação pessoal. Pouco a pouco, os nossos objetivos vão sendo conquistados e, sem nos apercebermos, já o olhar brilha como dantes nunca brilhou, o sorriso cresce descontroladamente e o corpo treme de entusiasmo. Sobre os antigos medos, inseguranças e mágoas forçados ao enterro, nascem maravilhosas flores que prenunciam a época de prosperidade, há tanto desejada.

Em suma, tenho noção de que o caminho ainda é muito longo, mas os primeiros passos já foram dados. É com esforço e dedicação que termino este capítulo da minha vida tão enriquecedor, sabendo que a partir de agora a reflexão e a ponderação serão grandes aliados na construção de um docente pedagogicamente e intencionalmente bem definido.

8. Referências

- Agostinho, C. S. (outubro de 2017). O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Ensino da História no 3ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? in Campos, B.P. (org) Formação Profissional de Professores no Ensino Superior/Cadernos de Formação de Professores. Porto Editora.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). Supervisão: Um contexto de desenvolvimento dos professores. Edições Pedagogo.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - O contributo do projecto "PROCUR". Investigação e Práticas - Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), 5, 62-88.
- Arends, R. I. (1995). Aprender a Ensinar. McGraw-Hill.
- Alves, R. (2004). Gaiolas ou Asas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Edições ASA.
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In Oliveira-Formosinho (org.). A Escola Vista pelas Crianças. (pp. 117-143). Porto Editora.
- Baptista, J. A. (2020). A pandemia como motor improvável para a melhoria da escola. Em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), COVID 19 - Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020? (pp. 64-68). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación* [(2016), vol. 72, pp. 85-104] - OEI / CAEU.
- Brazão, P. (2007). O Diário de um Diário Etnográfico Electrónico. *A escola sob suspeita*, pp. 289-307.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma nova escola para Portugal*. Guerra e Paz Editores, S.A.
- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com Crianças Perspectivas e Práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Franssinetti.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora/Lisboa Editora.
- Costa, J. (2020). Prefácio. Em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *Ensinar e aprender em tempo de Covid 19: entre o caos e a redenção* (pp. 4-6). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Day, C. (2007). A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. Em J. Morgado & M. Reis (Eds.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação.
- Delattre, P. (2006). Investigações interdisciplinares. Objetivos e dificuldades. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 279-298). Campo das Letras.
- Estrela, M., Marques, J., Alves, F. & Feio, M. (2008) Formação ético-deontológica de professores do ensino superior- subsídios para um debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 89-100. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%207%20PT%20D.pdf>

- Fernandes, M. A. F., Machado, E. A., Alves, M. P., & Vieira, D. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>.
- Fino, C. N. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Universidade da Madeira.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Morais, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (org.), *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares* (227-157). Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Livros Horizonte.
- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, F., & Gouveia, A. I. (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.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Departamento da Educação Básica.
- Laevers, F., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G. & Van Kessel, M. (2005). *SICs [ZICo] Well-Being and Involvement in Care*.

- Aprocess-oriented self-evaluation instrument for care settings [Manual].
Leuven:Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- 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, L. & Pereira, M. (2004). Métodos e Técnicas Pedagógicas. Fundação para
Divulgação das Tecnologias de Informação.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M.A. & Sá, M. J. (2007). Fazer da Formação
um Projecto – Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes. Legis
Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-
Infância. Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). O Professor Faz a Diferença . LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). 50 Técnicas de Avaliação Formativa. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2019). Planificar o ensino para promover o pensamento crítico.
Em J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez & M. M. Nascimento (Coord.), Educar
para o Pensamento Crítico na Sala de Aula: Planificação, Estratégias e Avaliação
(pp. 23- 64). PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Maingain, A., & Dyfour, B. (2008). Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade.
Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto Editora.

- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Carmo, M. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, G. (2021, 7 de abril). Escola voltada para o desenvolvimento de competências [Comunicação apresentada em Conferência]. Ciclo de debates OBVIE. <https://www.youtube.com/watch?v=Ut-WOQVNop0>
- Michel, V., & Chauvel, D. (2006). Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância. Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais: Português (1º Ciclo do Ensino Básico: 1º ano). Direção Geral da Educação.
- Morin, E. (2002). Os sete saberes para a educação do futuro. Instituto Piaget.
- Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”. Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). Qualidade, Inclusão e Diferenciação. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In João Formosinho (org.) Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação (pp. 9-70). Porto Editora.
- Pais, J. M. (2019). Jovens, Rumos Societais e Desafios Educacionais. Em A. J. Afonso & J. A. Palhares (Org.), Entre a escola e a vida - A condição de jovem para além do ofício de aluno (pp. 15-30). Fundação Manuel Leão.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In. J. Oliveira-Formosinho (org.), A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola (pp.166-216). Porto Editora.
- Pereira, M., Marques, M. & Morais, R., (2018). O projeto “Como na Vida” numa escola secundária- um caso de articulação horizontal. Em J. M. Alves & Roldão (org.). Articulação Curricular. O que é? Como se faz? (pp.83-90). Fundação Manuel Leão.
- Pestana, S. (2016). Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.o Ciclo do Ensino Básico. Universidade da Madeira.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência (2.a ed.). Texto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). Avaliação Em Educação Pré-Escolar. Porto Editora.
- Pickard, P. (1975). A criança aprende brincando. Ibrasa.
- Sá-Chaves, I. (1997). Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). Educação pela arte e artes na educação – Bases Psicopedagógicas (Vol. 1). Instituto Piaget.

Rigolet, S. A. (2009). Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos. Porto Editora.

Rodrigues, D. (2002). A Infância da Arte e a Arte da Infância. Edições ASA.

Rodrigues, D. (2020, junho 5). Uma escola sem Corpo? Público.
<https://www.publico.pt/2020/06/05/opiniaio/opiniaio/escola-corpo-1919242>

Roldão, M. (1999). Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica

Roldão, M. (2017). Currículo e Aprendizagem Efetiva e Significativa. Eixos da Investigação Curricular dos nossos Dias. Em C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.), Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores (pp. 15-24). Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (2018). Articulação Curricular e Relevância das Aprendizagens. Em J. M. Alves & M. Roldão (Org.), Articulação Curricular. O que é? Como se faz? (pp. 91- 105). Fundação Manuel Leão.

Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICIPAÇÃO INFANTIL. Obtido em 2021, de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Universidade Aberta.

Teixeira, P. I. (2014). Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.o Ciclo do Ensino Básico. Universidade da Madeira.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade.* Porto Editora.

Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: Antologia* (pp. 161-176). Campo das Letras

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária.* Horizontes Pedagógicos.

Weikart, M. H., Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança.* Fundação Calouste Gulbenkian.

9. Legislação Consultada

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. *Diário da República N.º 146/2020, Série I*. Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa.

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

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

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

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, N.º 128 - I Série*. Ministério da Educação.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República, N.º 128/2017, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República, N.º 143/2017, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República, N.º 138/2018, 1o Suplemento, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. *Diário da República, N.º 139/2016, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

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

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República, N.º 237 - I Série*. Assembleia da República.

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

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. *Diário da República N.º 128 - I Série - A*. Assembleia da República.