

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Geórgia Cristiana Viveiros Gonçalves**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

março | 2025

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Geórgia Cristiana Viveiros Gonçalves**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Arnaldo José Dinis Fonseca



UNIVERSIDADE da MADEIRA

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: 2024/2025

**Geórgia Cristiana Viveiros Gonçalves**

**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 Arnaldo José Dinis Fonseca**

Funchal e UMa, março de 2025

*Eles não sabem, nem sonham,  
que o sonho comanda a vida.  
Que sempre que o homem sonha  
o mundo pula e avança  
como bola colorida  
entre as mãos de uma criança.*

*(Gedeão, 1949)*



## Agradecimentos

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

(Antoine de Saint-Exupéry)

Em busca de concretizar um sonho iniciei a minha caminhada na área da educação. Mas nem sempre foi fácil. No decorrer do percurso surgiram dúvidas e questionamentos se iria conseguir concluir esta etapa com sucesso. Agora, ao chegar ao fim de mais uma etapa sei que todo o esforço foi recompensado.

Nada disto teria o mesmo significado sem o apoio daqueles que sempre me acompanharam. As palavras de incentivo nos momentos mais desafiantes motivaram-me a seguir em frente e a alcançar os meus objetivos. Agradeço a todos pelo apoio constante, por acreditarem nas minhas capacidades e por me darem incentivo para voar alto.

Aos meus pais e à minha irmã, que são os pilares da minha vida. À minha mãe, Maria da Paz, por ser uma força da natureza e me ensinar que o esforço nos leva a caminhos bonitos que estão destinados a nós. Ao meu pai, Jorge, que com a sua calma e compreensão me ensinou a nunca desistir dos meus sonhos, mesmo que os obstáculos existam. Agradeço a ambos por me possibilitarem esta oportunidade. Por todo o amor, carinho e força. À minha irmã, Joanne, a minha maior inspiração. Aquela que, mesmo à distância, esteve sempre presente quando mais precisei. Obrigada por me incentivares a continuar o meu percurso. Por seres uma segunda mãe, a minha conselheira e a minha melhor amiga. Espero que tenham consciência de que sou eternamente grata por todas as oportunidades concedidas. Esta conquista é também vossa. Sem vocês, nada disto era possível!

Ao meu namorado, Francisco, que foi um pilar igualmente importante. Pela paciência, pelos incentivos e por acreditares nas minhas capacidades quando nem eu própria acreditei. Que este seja o início de um percurso no qual estejas sempre presente a acompanhar, tal como o fizeste até agora. Obrigada por me amparares quando mais precisei.

Aos meus restantes familiares pelas palavras de incentivo constantes. Às minhas estrelinhas, que mesmo não estando cá fisicamente, estiveram sempre no meu pensamento. Não poderia deixar de mencionar o meu fiel parceiro de quatro patas, Foxy, que me fez companhia em diversos momentos na redação deste relatório.

Às minhas amigas e colegas de curso, Cristina, Érica, Isabel, Sílvia e Vera, por me acompanharem desde o início deste percurso no ensino superior. Por estarem sempre presentes e contribuírem para o concluir desta etapa. Agradeço-vos por todas as gargalhadas, levarei todos esses momentos para a vida!

Às minhas “amigas da vida”, que mesmo estando longe em busca dos seus sonhos, estiveram sempre presentes. Por acreditarem em mim e me motivarem a concluir este meu sonho. Que esta amizade seja eterna!

A todas as crianças com as quais tive oportunidade de colaborar ao longo desta trajetória. Por me ensinarem tanto e me fazerem acreditar que estou no caminho certo. Por me receberem tão bem. Pelo carinho e abraços apertados, dos quais jamais esquecerei, Guardo-vos a todas no meu coração.

A todas as docentes cooperantes, por me aceitarem e receberem tão bem. Por partilharem os vossos conhecimentos comigo e por contribuírem para o meu crescimento pessoal. Por toda a orientação e disponibilidade. O meu muito obrigada a todas, pelas palavras e pela confiança depositada em mim.

Por fim, mas não menos importantes, aos meus orientadores das práticas pedagógicas, Professora Doutora Guida Mendes e Professor Doutor Arnaldo Fonseca, por todos os ensinamentos e por todo o acompanhamento. Um especial agradecimento ao Professor Doutor Arnaldo Fonseca, pela orientação deste relatório, por toda a disponibilidade e compreensão.

**A todos vós, o meu muito obrigada!**

**Que este seja apenas o início de um percurso repleto de alegrias e realizações.**



## Resumo

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, tem como objetivo primordial a obtenção do grau de mestre nestas áreas educativas. Por conseguinte, são descritas e refletidas as três práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do mestrado.

A primeira prática pedagógica foi realizada na valência da Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças de 3 e 4 anos. As duas intervenções pedagógicas subsequentes foram implementadas no 1.º Ciclo, com turmas do 2.º e 3.º ano de escolaridade.

O relatório estrutura-se em três partes distintas: o Enquadramento Teórico, onde são apresentados temas cruciais para a prática docente; o Enquadramento Metodológico, que aborda a metodologia de Investigação-Ação; e as Intervenções Pedagógicas, nas quais são detalhadas as experiências em dois contextos educativos distintos. As duas primeiras intervenções pedagógicas foram desenvolvidas na mesma instituição de ensino, contrariamente à última, o que proporcionou a vivência de realidades distintas, nomeadamente as abordagens pedagógicas dos docentes e o contexto social. Na prática pedagógica realizada na Educação Pré-Escolar, as atividades foram planificadas em consonância com as temáticas propostas pela educadora cooperante. Nesta valência, foram também desenvolvidos um Projeto de Investigação-Ação, com foco nos valores da cooperação e da partilha, e um Projeto com a Comunidade Educativa. Nas intervenções pedagógicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram implementadas diversas estratégias pedagógicas para abordar os conteúdos curriculares, considerando as características individuais dos alunos, a dinâmica da turma, os seus interesses e as suas necessidades. Nestas intervenções, foram igualmente desenvolvidos Projetos com a Comunidade Educativa.

Em suma, este relatório de estágio constitui um exercício reflexivo acerca deste percurso de formação inicial, evidenciando tanto as aprendizagens consolidadas como os desafios que se apresentam no decorrer da prática docente. Os ideais pedagógicos aqui expressos representam um ponto de partida para um desenvolvimento profissional contínuo, com o objetivo de alcançar a excelência no ensino e promover o bem-estar dos alunos.

*Palavras-chave:* Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Formação Docente; Intervenções Pedagógicas.

## Abstract

This internship report, prepared within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st CEB, has as its primary objective the obtaining of a master's degree in these educational areas. To this end, the three pedagogical practices developed throughout the master's degree are described and reflected.

The first pedagogical practice was carried out in the Pre-School Education area, with a group of 3 and 4-year-old children. The two subsequent pedagogical interventions were implemented in the 1st Cycle, with classes in the 2nd and 3rd year of schooling.

The report is structured in three distinct parts: the Theoretical Framework, where crucial themes for teaching practice are presented; the Methodological Framework, which addresses the methodology of Research-implementation; and the Pedagogical Interventions, where the experiences in two different educational contexts are detailed. The first two pedagogical interventions were developed in the same educational institution, unlike the last one, which provided the experience of different realities, namely the pedagogical approaches of the teachers and the social context. In the pedagogical practice carried out in Pre-School Education, the activities were planned in line with the themes proposed by the cooperating educator. In this area, an Research-implementation Project was also developed, focusing on the values of cooperation, and sharing, and a Project with the Educational Community. In the pedagogical interventions of the 1st Cycle of Basic Education, several pedagogical strategies were implemented to address the curricular contents, considering the individual characteristics of the students, the dynamics of the class, their interests and their needs. In these interventions, projects were also developed with the educational community.

In short, this internship report is a reflective exercise about this initial training path, highlighting both the consolidated learning and the challenges that arise during the teaching practice. The pedagogical ideals expressed here represent a starting point for continuous professional development, with the aim of achieving excellence in teaching and promoting the well-being of students.

*Keywords:* Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action Research; Teacher Training; Pedagogical Interventions.

## Sumário

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>III</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VII</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS.....</b>	<b>XV</b>
<b>LISTA DE APÊNDICES NO DVD-ROM.....</b>	<b>XVII</b>
<b>ÍNDICE DE SIGLAS.....</b>	<b>XIX</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I   CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR .....</b>	<b>3</b>
1.1.A Lei de Bases do Sistema Educativo .....	3
1.2.O Currículo .....	4
1.3.Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar.....	6
1.4.Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	8
1.4.1.O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	8
1.4.2. As Aprendizagens Essenciais .....	10
1.4.3. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.....	12
<b>CAPÍTULO II   O DOCENTE COMO PROMOTOR DE APRENDIZAGENS ...</b>	<b>14</b>
2.1.O Perfil do Educador de Infância e do Professor de 1.º CEB.....	14
2.2.O Docente Reflexivo e Fomentador de Sucesso.....	15
2.3.Mãos que Acolhem, Corações que Inspiram: Relação Afetiva Docente-Aluno..	17
2.4.A Bússola do Ensino: A Planificação como Orientação da Prática Docente .....	18
2.5.A Avaliação Formativa Promotora de Desenvolvimento e Sucesso .....	19
<b>CAPÍTULO III   ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>21</b>
3.1.O Construtivismo e a Reformulação das Práticas Educativas .....	21
3.2.A Escola e a Comunidade .....	24
3.3.A Aprendizagem Cooperativa: Colaboração e Crescimento na Sala de Aula.....	26
3.4.O Lúdico como Meio de Aprendizagem.....	29
3.5.Explorando as Expressões Artísticas .....	33
3.6.Tecnologias na Educação: Inovação, Desafios e Oportunidades .....	36
3.7.As Atividades Experimentais.....	39

<b>PARTE II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO IV   A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>43</b>
4.1.A Investigação-Ação.....	43
4.2.Fases da Investigação-Ação.....	44
4.3.Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	46
4.3.1. Observação Participante .....	47
4.3.2. Notas de Campo.....	48
4.3.3. Diários de Bordo.....	49
4.3.4. Registos Fotográficos .....	50
4.3.5. Produções das Crianças .....	51
4.3.6. Análise Documental.....	52
4.4.Análise e Tratamento de Dados .....	53
<b>PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>55</b>
<b>CAPÍTULO V   PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. 55</b>	<b>55</b>
5.1.Organização do Ambiente Educativo .....	56
5.1.1. O Meio Envolvente.....	56
5.1.2. O Estabelecimento Educativo.....	58
5.1.3. O Projeto Educativo de Escola .....	60
5.1.4. A Sala de Pré .....	62
5.1.5. Organização do Tempo Educativo.....	67
5.1.6. Caracterização do Grupo da Pré .....	70
5.2.Projeto de Investigação-Ação .....	72
5.2.1. Enquadramento do Problema.....	72
5.2.2. Questão de Investigação-Ação .....	74
5.2.3. Fases do Projeto de Investigação-Ação .....	75
5.2.4. Estratégias de Intervenção .....	76
5.2.4.1. As Rotinas.....	76
5.2.4.2. O Trabalho Cooperado.....	77
5.2.4.3. Os Jogos Lúdicos.....	82
5.2.4.4. O Brincar Livremente.....	87
5.2.5. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação.....	90
5.3.Momentos de Aprendizagem .....	91
5.3.1. Expressões Artísticas   O Ouriço .....	91
5.3.2. Atividade Experimental   A Poção Mágica.....	97

5.3.3. Trabalho Cooperado   O Bolo de Maçã da tia Rosete.....	103
5.4. Projeto com a Comunidade Educativa.....	108
5.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I.....	118
<b>CAPÍTULO VI   PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>122</b>
6.1. A Sala do 2.º Ano.....	122
6.1.1. Organização do Tempo Educativo.....	125
6.1.2. Caracterização da Turma do 2.º Ano.....	126
6.2. Momentos de Aprendizagem.....	127
6.2.1. Atividade Experimental   A Função do Caule.....	128
6.2.2. O Lúdico   Revestimento dos Animais.....	134
6.2.3. Trabalho Cooperado   Aprender a Brincar.....	140
6.3. Projeto com a Comunidade Educativa.....	145
6.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II.....	155
<b>CAPÍTULO VII   PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 3.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>158</b>
7.1. Organização do Ambiente Educativo.....	158
7.1.1. O Meio Envolvente.....	158
7.1.2. O Estabelecimento Educativo.....	159
7.1.3. Projeto Educativo de Escola.....	161
7.1.4. A Sala do 3.º Ano.....	163
7.1.5. Organização do Tempo Educativo.....	165
7.1.6. Caracterização da Turma do 3.º Ano.....	166
7.2. Momentos de Aprendizagem.....	167
7.2.1. Expressões Artísticas   Caixa de Primeiros Socorros.....	168
7.2.2. As Tecnologias   Exploração dos Robôs.....	176
7.2.3. O Lúdico   O Relógio Humano.....	182
7.3. Projeto com a Comunidade Educativa.....	185
7.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III.....	191
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>196</b>
<b>REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....</b>	<b>206</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b>	Esquema concetual do PASEO .....	9
<b>Figura 2</b>	Esquema concetual de competências a serem desenvolvidas .....	10
<b>Figura 3</b>	Domínios referentes à componente de Educação para a Cidadania... 13	
<b>Figura 4</b>	Características do jogo .....	30
<b>Figura 5</b>	Fases relativas ao desenvolvimento de uma atividade experimental. 40	
<b>Figura 6</b>	Esquema representativo das fases de investigação-ação.....	45
<b>Figura 7</b>	Área do Tapete .....	64
<b>Figura 8</b>	Área da Casinha e Mesa sensorial.....	65
<b>Figura 9</b>	Área de Artes Plásticas e dos Jogos de Mesa.....	66
<b>Figura 10</b>	Área da garagem .....	66
<b>Figura 11</b>	Planta da sala após as alterações .....	67
<b>Figura 12</b>	Árvore da amizade no âmbito do trabalho cooperado .....	78
<b>Figura 13</b>	Caça às castanhas recorrendo à aprendizagem cooperativa.....	79
<b>Figura 14</b>	Construção da rampa de garagem através do trabalho cooperado ....	81
<b>Figura 15</b>	Trajetos primários recorrendo ao lúdico .....	84
<b>Figura 16</b>	As formas coloridas com recurso ao lúdico .....	86
<b>Figura 17</b>	O brincar livremente forma de estímulo de atitudes positivas.....	89
<b>Figura 18</b>	Leitura e exploração da história .....	93
<b>Figura 19</b>	Exploração das características do ouriço .....	93
<b>Figura 20</b>	Realização da atividade de pintura.....	95
<b>Figura 21</b>	Saco do Pão por Deus finalizado .....	96
<b>Figura 22</b>	Apresentação da história .....	98
<b>Figura 23</b>	Poção mágica da Bruxa Mimi.....	101
<b>Figura 24</b>	Atividade experimental "poção mágica" .....	102

<b>Figura 25</b> Exploração da receita e ingredientes.....	105
<b>Figura 26</b> Colocação da manteiga na mistura da massa .....	106
<b>Figura 27</b> Mistura da massa com a batedeira .....	106
<b>Figura 28</b> Bolo pronto a ser degustado.....	107
<b>Figura 29</b> Cartaz de divulgação do projeto.....	111
<b>Figura 30</b> Momento do conto da história .....	112
<b>Figura 31</b> Exemplo da organização do circuito no pavilhão .....	113
<b>Figura 32</b> Concretização dos jogos no pavilhão.....	117
<b>Figura 33</b> Planta da sala de aula do 2.º Ano .....	123
<b>Figura 34</b> Exemplo de um cartaz de consolidação exposto na sala.....	124
<b>Figura 35</b> Matriz curricular da turma do 2.º Ano .....	125
<b>Figura 36</b> Registo no protocolo, pré e pós atividade experimental .....	130
<b>Figura 37</b> Realização da atividade experimental.....	131
<b>Figura 38</b> Identificação do trabalho de cada grupo .....	132
<b>Figura 39</b> Resultado das flores de todos os grupos .....	133
<b>Figura 40</b> Caixa surpresa e os respetivos revestimentos .....	136
<b>Figura 41</b> Caixa surpresa a circular pelos alunos .....	137
<b>Figura 42</b> Folha de registo da atividade .....	137
<b>Figura 43</b> Bilhete de identidade do animal.....	139
<b>Figura 44</b> TAF "caça ao intruso" .....	140
<b>Figura 45</b> Exploração do texto "O Elmer", de David Mckee .....	142
<b>Figura 46</b> Recursos do jogo "aprender a brincar" .....	144
<b>Figura 47</b> Concretização do jogo de tabuleiro "aprender a brincar" .....	144
<b>Figura 48</b> Informação para os encarregados de educação .....	146
<b>Figura 49</b> Panfleto sobre a visita de estudo .....	147

<b>Figura 50</b> Cartaz sobre alusiva aos meios de transporte.....	148
<b>Figura 51</b> TAF “Bilhetes à entrada” .....	148
<b>Figura 52</b> Alunos reunidos no autocarro .....	149
<b>Figura 53</b> Visita à sala de operações .....	150
<b>Figura 54</b> Observação da viatura da EMIR .....	151
<b>Figura 55</b> Meios de transporte danificados .....	151
<b>Figura 56</b> Visita à brigada helitransportada.....	152
<b>Figura 57</b> TAF “Bilhetes à saída” .....	153
<b>Figura 58</b> Trabalho realizado após a visita.....	154
<b>Figura 59</b> Planta da sala de aula do 3.º Ano .....	164
<b>Figura 60</b> Vista frontal da sala de aula .....	164
<b>Figura 61</b> Vista traseira da sala de aula.....	165
<b>Figura 62</b> Matriz curricular da turma do 3.º Ano .....	166
<b>Figura 63</b> Registo no caderno sobre os primeiros socorros.....	170
<b>Figura 64</b> Exploração da caixa de primeiros socorros da escola.....	171
<b>Figura 65</b> Exploração da caixa de primeiros socorros de casa.....	172
<b>Figura 66</b> Exploração dos materiais .....	172
<b>Figura 67</b> Alunos a realizar as tarefas para a construção da caixa .....	173
<b>Figura 68</b> Resultado da caixa de primeiros socorros.....	174
<b>Figura 69</b> Grelha de Observação Direta .....	175
<b>Figura 70</b> Concretização dos jogos no tablet.....	178
<b>Figura 71</b> Estação do tapete colorido .....	179
<b>Figura 72</b> Robô cubetto e tapete coordenadas.....	180
<b>Figura 78</b> Robô mTiny e tapete com números .....	181
<b>Figura 79</b> Grelha de Observação Direta de Matemática .....	181

<b>Figura 80</b> Representação do relógio .....	183
<b>Figura 81</b> Realização do "relógio humano" .....	184
<b>Figura 82</b> Guião da atividade para os alunos.....	186
<b>Figura 83</b> Preparação da massa previamente feita .....	187
<b>Figura 84</b> Confeção dos bolos de mel .....	188
<b>Figura 85</b> Prova da massa pelos alunos.....	188
<b>Figura 86</b> Visualização dos bolos no forno .....	189
<b>Figura 87</b> Bolos para os alunos levarem para casa.....	190
<b>Figura 88</b> Grelha de Observação Direta .....	191

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> Distribuição dos serviços no meio local .....	57
<b>Tabela 2</b> Estrutura do Estabelecimento Educativo da PP I e II .....	59
<b>Tabela 3</b> Planeamento estratégico do PEE referente à PP I e II .....	62
<b>Tabela 4</b> Organização do tempo educativo da sala de Pré.....	69
<b>Tabela 5</b> Atividades de Enriquecimento Curricular .....	70
<b>Tabela 6</b> Fases de concretização do projeto .....	75
<b>Tabela 7</b> Diário de Bordo, 19 de outubro de 2022 .....	79
<b>Tabela 8</b> Diário de Bordo, 7 de novembro de 2022.....	80
<b>Tabela 9</b> Diário de Bordo, 14 de novembro de 2022.....	82
<b>Tabela 10</b> Diário de Bordo, 15 de novembro de 2022.....	85
<b>Tabela 11</b> Diário de Bordo, 29 de novembro de 2022.....	90
<b>Tabela 12</b> Diário de Bordo, 24 de outubro de 2022 .....	94
<b>Tabela 13</b> Diário de Bordo, 24 de outubro de 2022 (a).....	95
<b>Tabela 14</b> Diário de Bordo, 24 de outubro de 2022 (b).....	96
<b>Tabela 15</b> Diário de Bordo, 31 de outubro de 2022 (a).....	99
<b>Tabela 16</b> Diário de Bordo, 31 de outubro de 2022 (b).....	99
<b>Tabela 17</b> Diário de Bordo, 31 de outubro de 2022 (c).....	100
<b>Tabela 18</b> Diário de Bordo, 31 de outubro de 2022 (d).....	102
<b>Tabela 19</b> Diário de Bordo, 23 de novembro de 2022 (a) .....	105
<b>Tabela 20</b> Diário de Bordo, 23 de novembro de 2022 (b).....	107
<b>Tabela 21</b> Explicação do percurso de jogos .....	113
<b>Tabela 22</b> Diário de Bordo, 8 de março de 2023 (a) .....	130
<b>Tabela 23</b> Diário de Bordo, 8 de março de 2023 (b) .....	133
<b>Tabela 24</b> Diário de Bordo, 19 de abril de 2023 (a).....	135

<b>Tabela 25</b> Diário de Bordo, 19 de abril de 2023 (b).....	138
<b>Tabela 26</b> Diário de Bordo, 15 de maio de 2023.....	145
<b>Tabela 27</b> Estrutura do Estabelecimento Educativo da PP III.....	159
<b>Tabela 28</b> Planeamento estratégico do PEE referente à PP III.....	162
<b>Tabela 29</b> Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023 .....	169
<b>Tabela 30</b> Diário de Bordo, 31 de outubro de 2023 .....	180
<b>Tabela 31</b> Diário de Bordo, 28 de novembro de 2023.....	184

## **Lista de Apêndices no DVD-ROM**

### **Pasta A – Relatório de Estágio**

- Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Formato Word)
- 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** | Pedido de autorização para recolha de imagens

**Apêndice 2** | Planificações semanais de 10 de outubro de 2022 a 7 de dezembro de 2022

**Apêndice 3** | Diários de bordo de 10 de outubro de 2022 a 7 de dezembro de 2022

### **Pasta C – Prática Pedagógica II | 2.º ano do 1.º CEB**

**Apêndice 1** | Pedido de autorização para recolha de imagens

**Apêndice 2** | Planificações semanais de 6 de março de 2023 a 23 de maio de 2023

**Apêndice 3** | Diários de bordo de 6 de março de 2023 a 23 de maio de 2023

### **Pasta D – Prática Pedagógica III | 3.º ano do 1.º CEB**

**Apêndice 1** | Pedido de autorização para recolha de imagens

**Apêndice 2** | Planificações semanais de 9 de outubro de 2023 a 4 de dezembro de 2023

**Apêndice 3** | Diários de bordo de 9 de outubro de 2023 a 4 de dezembro de 2023



## Índice de Siglas

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**AC** – Aprendizagem Cooperativa

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**DL** – Decreto-Lei

**EA** – Educação Artística

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**I-A** – Investigação-Ação

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PCG** – Projeto Curricular de Grupo

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PP** – Prática Pedagógica

**TAF** – Técnica(s) de Avaliação Formativa

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal



## Introdução

O presente relatório visa expor o percurso acadêmico desenvolvido ao longo de dois anos no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), constituindo um requisito fundamental para a obtenção do grau de mestre nestas áreas educativas. Para além disso, evidencia o reconhecimento da formação inicial como um pilar essencial na construção da identidade profissional.

No que respeita à sua estrutura, o relatório encontra-se organizado em três secções principais. A Parte I, referente ao Enquadramento Teórico engloba três capítulos. O primeiro capítulo centra-se na gestão e organização curricular, apresentando, de forma concisa, os documentos orientadores e o perfil profissional dos docentes na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando a importância da qualidade das aprendizagens. No segundo capítulo, são destacados os pressupostos teóricos da intervenção pedagógica considerados fundamentais para uma educação de qualidade. O terceiro capítulo aborda os pressupostos teóricos referentes às diversas estratégias de intervenção utilizadas ao longo das práticas pedagógicas.

Seguidamente, a Parte II relativa ao Enquadramento Metodológico contém apenas um capítulo destinado à metodologia de Investigação-Ação, considerando o Projeto de Investigação-Ação desenvolvido na Prática Pedagógica I. Na Prática Pedagógica I, o processo do Projeto de Investigação-Ação é detalhado, com ênfase nas estratégias de intervenção, a sua operacionalização, a avaliação e reflexão sobre as fragilidades identificadas.

A Parte III do relatório, referente às Intervenções Pedagógicas, de cariz prático, é composta por três capítulos que relatam o percurso de aprendizagem e partilha das Práticas Pedagógicas I, II e III. É apresentada uma análise reflexiva e descritiva da organização do ambiente educativo, incluindo o meio envolvente, o estabelecimento educativo, a sala de aula, a organização do tempo educativo e a caracterização do grupo/turma. Os momentos de participação em comunidade são apresentados, por meio de Projetos com a Comunidade Educativa, seguidos por uma reflexão crítica sobre a experiência nos contextos educativos.

O relatório finda com as considerações finais, nas quais são destacados os aspetos mais relevantes da formação académica ao longo deste percurso. As referências e os normativos utilizados para fundamentar o relatório são apresentados, e os apêndices incluem as planificações e os diários de bordo das diferentes práticas.



## **Parte I. Enquadramento Teórico**

### **Capítulo I | Currículo e Desenvolvimento Curricular**

O currículo, enquanto documento orientador da prática educativa, encontra-se em constante evolução. Neste capítulo, analisaremos os processos de desenvolvimento curricular e os documentos normativos que distinguem a ação educativa em Portugal.

Posteriormente, tendo como referência a legislação vigente e os documentos oficiais, serão explorados o Perfil do Educador de Infância e o Perfil do Professor do 1.º Ciclo, destacando a sua pertinência nos processos de ensino-aprendizagem.

#### **1.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo**

A Revolução de 1974 representou uma rutura com o passado ditatorial em Portugal, instaurando um novo regime político assente nos princípios democráticos. A necessidade de uma nova ordem constitucional tornou-se urgente, materializando-se na Constituição de 1976. Este documento estabeleceu os fundamentos normativos e os valores que moldariam a vida política e social do país, consagrando os direitos e liberdades individuais e coletivas.

Por conseguinte, a promulgação da Constituição em 1976 redefiniu os fundamentos do sistema educativo, determinando que a Lei n.º 5/73 tornara-se insuficiente e exigindo a sua substituição (Afonso, 2006). Neste sentido, emerge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada a 14 de outubro de 1986, cujas propostas só foram largamente implementadas a partir do início da década de 1990 (Conselho Nacional de Educação, 2017).

A LBSE estrutura-se em 9 capítulos e 64 artigos, estabelecendo um enquadramento legal para todas as etapas de ensino. Desde a Educação Pré-Escolar (EPE) até ao Ensino Superior, passando pelas modalidades especiais de educação, este documento define os princípios, a organização e o funcionamento do sistema educativo nacional, incluindo a educação extra-escolar, os recursos humanos e materiais, a gestão e a avaliação do sistema, bem como as disposições relativas ao ensino particular e cooperativo. A educação escolar, com uma estrutura sequencial e organizada, contrasta com a educação não escolar, que se apresenta em duas modalidades com temporalidades distintas. A EPE, anterior à escolar, prepara as crianças para o ingresso no sistema formal

de ensino, enquanto a educação extra-escolar que se prolonga por toda a vida, ocorre em diversos contextos e não se limita aos espaços escolares tradicionais (Pires, 1998).

O sistema de ensino está, assim, subdividido em três níveis de ensino sequenciais, mais especificamente, o Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior. O Ensino Básico abrange um período de nove anos e está estruturado em três ciclos: o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclos (Pires, 1998). “O ano de 1986 representa, no contexto educativo português, um período de viragem, com a aprovação da LBSE, sendo a terminologia de *ensino primário* substituída pela de *1.º ciclo do ensino básico (...)*” (Pacheco, 2008, p. 118).

A atual estrutura curricular é definida pelo enquadramento legal da LBSE, a qual estabelece a estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, bem como os objetivos referentes a cada nível de ensino, incluindo a organização curricular dos diversos territórios administrativos (central, regional e local) (Pacheco, 2008). Esta vem salientar que o direito à educação e à cultura é comum a todos os portugueses, conforme estabelecido na Constituição da República (7.ª revisão, 2005): “O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais (...)” (artigo 73º, p. 38).

Em síntese, a LBSE é um documento que incentiva à educação de qualidade e equitativa, pois garante que todos tenham as mesmas oportunidades e possam desenvolver competências necessárias para serem cidadãos ativos e participativos.

## 1.2. O Currículo

O currículo, enquanto documento orientador, transcende a mera enumeração de conteúdos, refletindo a visão e as ambições para a educação. Por meio do Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018, de 6 de julho, um normativo fundamental para o ensino básico e secundário, definiu-se o currículo como um conjunto de conhecimentos e competências essenciais para todos os alunos. Além disso, foram estabelecidos os princípios orientadores para a avaliação das aprendizagens, com o intuito de assegurar que todos adquirem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Contudo, o termo currículo não possui um sentido único, existe antes uma variedade de definições de acordo com as perspetivas adotadas (Ribeiro, 1999). Esta variedade dificulta o estabelecimento de uma definição única e consensual. Considerado a perspetiva de Roldão e Almeida (2018), o currículo é caracterizado como um conjunto

de aprendizagens consideradas pela sociedade como fundamentais num determinado período histórico e contexto sociocultural, sendo da responsabilidade da instituição assegurar tais aprendizagens. Por outro lado, transcendendo a visão meramente formal, Leite (2003), propõe uma conceção ampliada de currículo, argumentado que este não se limita ao documento formal que estabelece os objetivos, os conteúdos e demais elementos do planeamento educacional. Para a autora, o currículo ultrapassa o plano e materializa-se na prática pedagógica, configurando como um processo dinâmico e complexo.

Esta complexidade do conceito de currículo pode ser esclarecida ao analisarmos as diferentes propostas de conceitos de currículo, designadas por: currículo oculto; currículo expresso; currículo oficial; currículo real; currículo formal; currículo informal e currículo total (Kelly, 1981). O currículo oculto refere-se às aprendizagens espontâneas que ocorrem em contexto escolar, adaptadas pela instituição, pelas relações sociais e pelos valores subjacentes à prática educativa. O currículo expresso, por sua vez, corresponde aos objetivos e conteúdos explicitamente declarados nos documentos curriculares e nos planos de ensino. O currículo oficial é aquele definido pelos órgãos governamentais e que orienta as práticas pedagógicas nas escolas. O currículo real, por sua vez, diz respeito ao que efetivamente acontece na sala de aula, podendo divergir do currículo oficial e expresso em função de diversos fatores, tais como as características dos alunos, os recursos disponíveis, e as decisões dos docentes. Relativamente ao currículo formal, este engloba as atividades planeadas e estruturadas, enquanto o currículo informal compreende as experiências de aprendizagem que ocorrem fora do horário letivo e que complementam a formação dos alunos. Por fim, o currículo total, abrange a totalidade de experiências de aprendizagem que ocorrem na instituição, incluindo tanto os aspetos formais quanto os informais, explícitos e implícitos (Kelly, 1981).

Em suma, o currículo constitui um pilar fundamental no processo educacional, moldando as experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, os resultados e percursos dos estudantes. Ao compreenderem a complexidade e o impacto do currículo, os docentes são capazes de selecionar estratégias pedagógicas mais eficazes, contribuindo para o sucesso académico dos indivíduos e para que a educação se constitua num vetor de transformação social, promovendo a formação de cidadãos dotados de características essenciais à vida em comunidade.

### 1.3. Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar

De acordo com o artigo 5.º da LBSE, a EPE “(...) destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (p. 6). Do mesmo modo, mais tarde a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) afirmou que a EPE constitui o primeiro nível da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança e a sua inserção na sociedade como indivíduo autónomo e solidário.

Neste contexto, é imprescindível a existência de um documento orientador da prática docente nesta primeira etapa da educação formal. O Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, desencadeou a publicação de um documento orientador para o desenvolvimento curricular da EPE, que abrange um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos. Mais tarde, confirmou-se a necessidade de ajustar este documento orientador e, como tal, foram homologadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) através do Despacho n.º 9180/2016 – Diário da República n.º 137/2016, Série II de 19 de julho de 2016. Esta nova versão entrou em vigor no ano letivo de 2016/2017 mantendo-se até ao momento.

As OCEPE organizam-se em três partes fundamentais, nomeadamente, o *Enquadramento Geral*, as *Áreas de Conteúdo* e a *Continuidade Educativa e Transições*. De forma breve serão sintetizadas cada uma dessas mesmas partes, de modo a compreendermos a organização deste documento.

O capítulo referente ao *Enquadramento Geral* está fragmentado em três subcapítulos, sendo eles, os *Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância*, a *Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo* e a *Organização do ambiente educativo*. O primeiro subcapítulo aborda o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem, como se estabelecem as relações entre a escola, as crianças e a família e quais as competências a desenvolver nas crianças. Deste modo, este tópico visa orientar a prática educativa e garantir uma educação de qualidade. O subcapítulo dedicado à *Intencionalidade educativa* centra-se na ação reflexiva do educador de infância (“planeamento, ação e avaliação”), enfatizando a importância da observação sistemática, do planeamento estratégico, da implementação intencional e da avaliação contínua das práticas pedagógicas (Silva et al., 2016, p. 17). A reflexão crítica permite ao educador adaptar as suas intervenções às necessidades e características individuais de cada criança, do grupo,

e do contexto social em que se insere a instituição educativa. Igualmente, no subcapítulo *Organização do Ambiente Educativo* é destacada a sua pertinência como um fator determinante para o desenvolvimento das crianças. A organização física e social do espaço educativo influencia significativamente as interações entre as crianças, entre as crianças e os educativos e, ainda, entre os diversos intervenientes da comunidade educativa.

O segundo capítulo apresenta as diversas *Áreas de Conteúdo*, as quais são definidas como âmbitos de saber fundamentados na realidade social e cultural das crianças. Estas áreas proporcionam oportunidades para que as crianças desenvolvam as suas competências e valores, fundamentais à participação ativa na sociedade. As áreas de conteúdo são três: Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. A Área da Formação Pessoal e Social, presente em todas as dimensões do processo educativo, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Ao abordar conteúdos que visam o desenvolvimento de atitudes e valores positivos, esta área contribui para a construção de uma sociedade justa e equitativa. A Área da Expressão e Comunicação engloba um conjunto diversificado de linguagens, essenciais para a interação social e a compreensão da realidade circundante. Por conseguinte, esta área é composta por quatro domínios, nomeadamente, o Domínio da Educação Física (visa o desenvolvimento das capacidades motoras das crianças, a consciência corporal e a relação com o espaço); o Domínio da Educação Artística (engloba as diferentes formas de manifestações artísticas como as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança e tem como objetivos, por exemplo, a estimulação da criatividade e o desenvolvimento da perceção visual, auditiva e tátil); o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem a Escrita (tem como intuito a compreensão e a utilização da linguagem oral, o desenvolvimento de capacidades como o expressar-se oralmente e a estimulação pela leitura e escrita), por fim, o Domínio da Matemática (visa a aquisição de noções básicas acerca da matemática, em relação, por exemplo, aos números e à geometria).

O último capítulo, referente à *Continuidade Educacional e Transições*, sublinha a importância da progressão contínua das aprendizagens, desde a EPE ao Ensino Básico. O principal objetivo é garantir que as crianças transitem para o ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) com as bases necessárias para o seu sucesso escolar.

As OCEPE são consideradas um “documento vygotskyano”, pois, além de se enquadrarem no campo do construtivismo social, pretendem interligar as diversas áreas

de conteúdo de forma a contextualizá-las (Gaspar, 1998, mencionado por Pacheco, 2008, p. 76). Estas enfatizam a interdependência entre os domínios do desenvolvimento infantil. A construção de identidade, presente nas interações sociais (Área da Formação Pessoal e Social) e na exploração do mundo físico (Área do Conhecimento do Mundo), é mediada pela linguagem e pela cultura (Área da Expressão e da Comunicação), permitindo à criança atribuir significado às suas experiências e construir um sentido de pertença (Pacheco, 2008).

Deste modo, podemos verificar que este documento é completo e, sobretudo, facilitador do sucesso escolar, pretendendo assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver as suas competências de forma integral e harmoniosa.

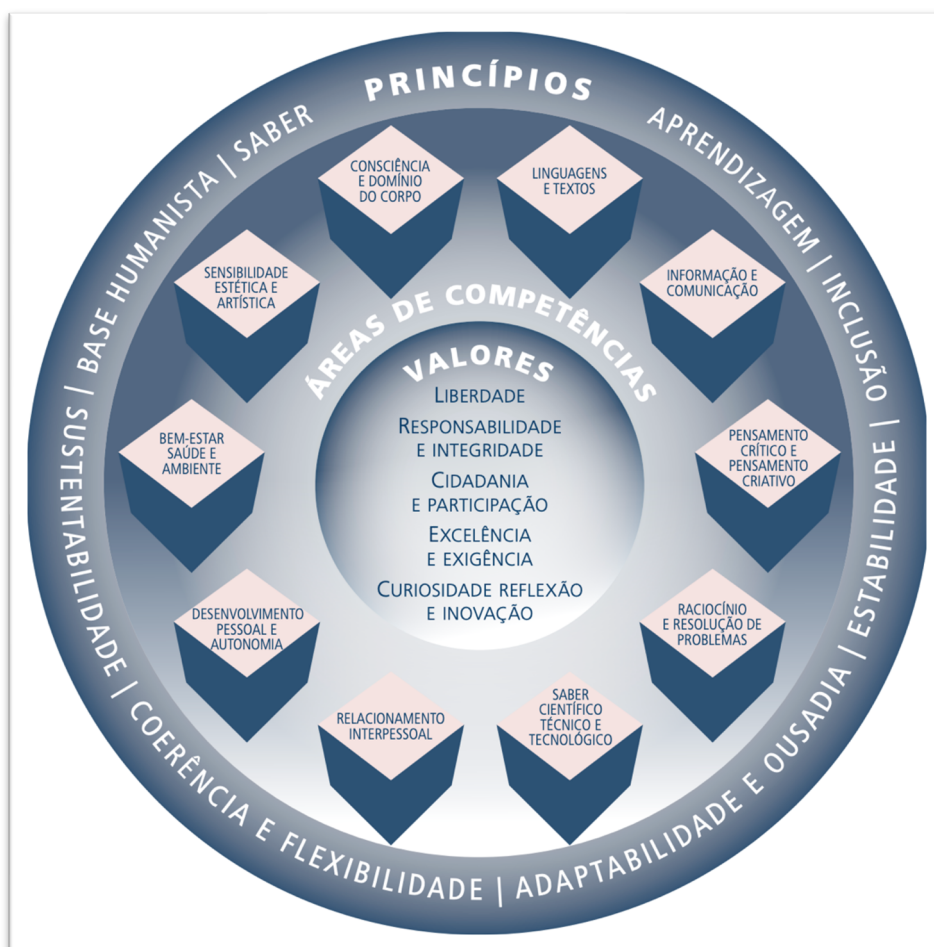
#### **1.4. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O 1.º CEB constitui uma fase fundamental no percurso escolar de cada indivíduo. Por este motivo, serão explorados documentos como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, de forma a proporcionar um panorama completo das diretrizes curriculares que orientam a prática pedagógica neste nível de ensino.

##### **1.4.1. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), transcende a mera transmissão de conhecimentos, procurando desenvolver um conjunto de competências sociais que permitam aos alunos atuarem de forma eficaz nos diversos contextos de vida contemporânea.

Este documento, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, serve como “como 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” (p. 15484). Neste sentido, o PASEO, estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competência, constitui um guia orientador para a organização e coerência das práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino (Figura 1).

**Figura 1***Esquema concetual do PASEO*

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

Os princípios delimitam uma visão holística da educação, centrada na formação de cidadãos críticos e ativos. Fundamentados numa perspectiva humanista, estes princípios salientam a importância do saber, da aprendizagem ao longo da vida, da inclusão, da estabilidade, da adaptabilidade, da flexibilidade e da sustentabilidade no processo educativo. Por conseguinte, cabe à educação formar indivíduos preparados para os desafios da atualidade, que sejam capazes de pensar criticamente, agir de forma ética e responsável, preservar o meio ao seu redor agindo de forma sustentável, aprender de forma contínua e autónoma, colaborar em equipa e resolver problemas (Martins et al., 2017). Fundamentada nos princípios definidos, a visão aprofunda as competências que o aluno deverá desenvolver durante a escolaridade obrigatória, a fim de se tornar um cidadão capaz de participar ativamente na sociedade.

Relativamente aos valores, em contexto escolar, não são apenas conceitos ou teoria. Estes pretendem orientar as ações individuais. Ao praticar estes valores, que são “definidos como adequados e desejáveis”, os alunos preparam-se para a vida em sociedade (Martins et al., 2017, p. 9).

Por fim, as áreas de competências resultam da interligação de três dimensões, mais precisamente, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que pretendem ser desenvolvidas nos alunos durante a sua escolaridade obrigatória (Figura 2).

## Figura 2

*Esquema concetual de competências a serem desenvolvidas*



Este documento define dez áreas de competências que são interligadas e complementares, abrangendo desde a leitura e a escrita até ao uso de tecnologias. Ao desenvolver essas competências, os alunos adquirem os conhecimentos e as ferramentas essenciais para aprender continuamente.

Em suma, o PASEO constitui um guia fundamental à prática docente, determinando as competências necessárias para o desenvolvimento integral dos alunos e, por sua vez, o sucesso pessoal e académico. Ao definir as competências, este documento orienta os professores para a criação de experiências de aprendizagem significativas, que preparem os alunos para a vida, promovendo, assim, uma educação de qualidade e equitativa.

### 1.4.2. As Aprendizagens Essenciais

A reestruturação curricular em Portugal, tanto no Ensino Básico como no Secundário, resultou na criação do PASEO e das Aprendizagens Essenciais (AE). Enquanto o PASEO define o conjunto de competências que todos os alunos devem adquirir ao final da escolaridade obrigatória, as AE, por sua vez, especificam os conhecimentos, reconhecidos como os conteúdos de conhecimento disciplinar

estruturado, bem como as capacidades e atitudes a serem desenvolvidas de modo a alcançar esse perfil (Despacho n.º 6944-A, 19 de julho de 2018).

De acordo com o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, as AE visam “garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2929).

Na perspetiva de Trindade (2018), as AE são construídas tendo por base os programas disciplinares, com o intuito de aproximar os conteúdos, de acordo com as matrizes curriculares dos diversos níveis de ensino, à realidade dos alunos. Ao promover a aquisição de competências cada vez mais complexas, as AE visam preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Esta visão é partilhada de igual forma por Cosme (2018), ao afirmar que as AE atuam como um documento de referência para cada uma das áreas curriculares, estabelecendo os conteúdos, as competências a desenvolver e os objetivos a serem alcançados em cada ano de escolaridade, orientando assim a organização curricular.

No 1.º CEB, as AE são definidas tendo em conta as diferentes áreas curriculares, nomeadamente, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Para cada uma das áreas curriculares, bem como para cada ano de escolaridade, estão definidos os conteúdos, que são os conhecimentos específicos que os alunos precisam de aprender para desenvolver as competências e, ainda, os objetivos de aprendizagem que diz respeito ao que os alunos devem ser capazes de fazer ao final de cada unidade ou ciclo de aprendizagem.

De salientar que o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, representa um marco na autonomia da Região Autónoma da Madeira, ao adaptar o DL n.º 54/2018 à realidade local. Este diploma legal visa promover a diversidade e a flexibilidade curricular, concedendo maior valorização a todos os agentes educativos. Ao promover a participação de todos os intervenientes da comunidade educativa, este diploma incentiva a autonomia docente e a inovação pedagógica, nomeadamente, através de projetos colaborativos (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho).

Para concluir, as AE emergem como um referencial pedagógico crucial para a organização curricular no 1.º CEB. Ao estabelecer um conjunto coerente de competências a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade, estas garantem a progressão contínua das aprendizagens e a equidade no acesso ao conhecimento. A articulação vertical (ao longo dos anos de escolaridade) e horizontal (entre as diferentes disciplinas) das AE, em consonância com o PASEO, promove a construção de um sistema educativo mais

eficiente e capaz de atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Este documento foi fundamental durante as minhas práticas pedagógicas no 1.º CEB, sobretudo, nos momentos de planificação. Neste sentido, considerando os interesses e as necessidades individuais dos alunos, e com base na flexibilidade curricular prevista nas AE, foi possível desenvolver diversas estratégias que promovessem significativamente a construção do conhecimento dos alunos.

### **1.4.3. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania**

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) sublinha a importância da escola como espaço privilegiado para a formação de cidadãos ativos e responsáveis. Partindo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio de 2016, foi criado o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, responsável pela proposta e apresentação das ENEC e com o intuito de formar uma estratégia de Educação para a Cidadania a ser implementada nas escolas.

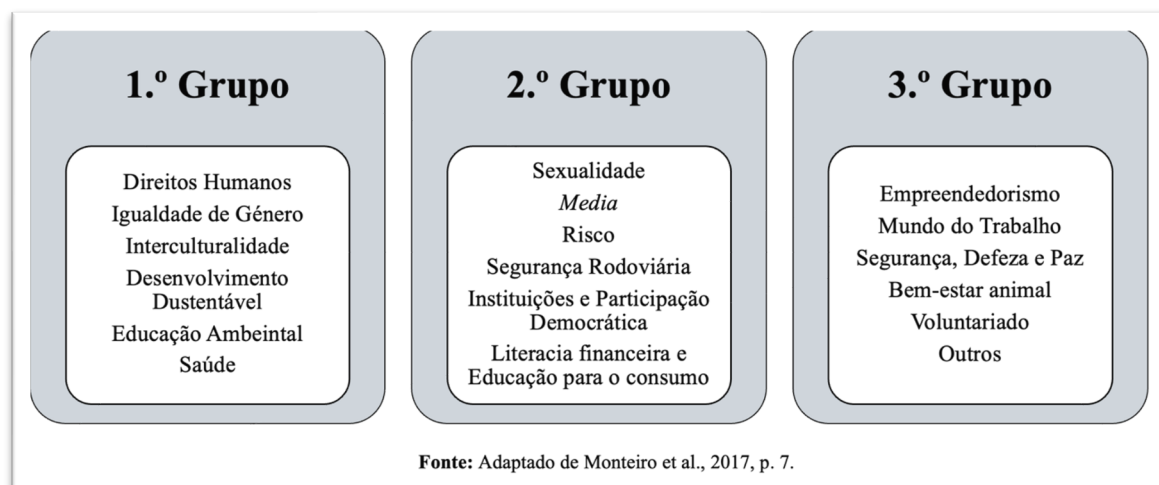
Este documento referencial, fundamental para a formação integral dos alunos, visa o desenvolvimento de competências cívicas e sociais, essenciais para a participação ativa e responsável na sociedade. Ao integrar princípios como a igualdade, a justiça social e o respeito pela diversidade, a ENEC contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Monteiro et al., 2017). Deste modo, é essencial desenvolver estes princípios desde a EPE, adaptando, naturalmente, à faixa etária das crianças. A Educação para a Cidadania deve ser abordada “desde a mais tenra infância de forma abrangente, tal como é abrangente a forma como desde cedo as crianças aceitam e integram positivamente a diversidade” (Cardona et al., 2015, p. 49).

O documento sublinha ainda algumas temáticas essenciais a serem abordadas em contexto escolar, nomeadamente, “sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade”, as quais são centrais nos debates da atualidade (Monteiro et al., 2017, p. 1).

A Educação para a Cidadania encontra-se estruturada em três grupos distintos: o primeiro grupo, obrigatório e transversal a todos os níveis de ensino; o segundo, deverá ser explorado em pelo menos dois ciclos do ensino básico; e, por fim, o terceiro grupo, de natureza mais flexível, uma vez que a sua aplicação é opcional em qualquer ano de escolaridade, (Monteiro et al., 2017). Quanto à sua operacionalização, esta decorre tendo em conta três domínios, como se pode observar em seguida.

**Figura 3**

*Domínios referentes à componente de Educação para a Cidadania*



Este referencial foi considerado em contexto de prática pedagógica, no âmbito da abordagem dos domínios de Educação para a Cidadania e tendo em conta os conteúdos e temáticas a serem abordadas. Para tal, foram implementadas diversas estratégias bem como, projetos com a comunidade educativa, com o intuito de desenvolver competências cívicas e sociais nos alunos. Os projetos com a comunidade educativa visavam aproximar a realidade do meio envolvente ao contexto educativo, enriquecendo as experiências e a aquisição de conhecimentos dos alunos.

Para concluir, a ENEC é, evidentemente, um documento fundamental no que alude à formação de cidadãos críticos, reflexivos e ativos. Ao promover a articulação entre os conhecimentos, as habilidades e os valores, a ENEC contrinui significativamente para o sucesso escolar dos alunos, preparando-os para uma participação ativa e responsável da sociedade. A implementação desta estratégia exige um esforço conjunto de todos os agentes educativos, desde os professores aos encarregados de educação, passando pelas escolas e pela comunidade local, visando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## **Capítulo II | O Docente como Promotor de Aprendizagens**

No decorrer do presente capítulo será realizada uma análise aprofundada do perfil do Educador de Infância (EI) e do professor do 1.º CEB, com o intuito de identificar as competências e as características essenciais para um desempenho de excelência, tais como, a dimensão reflexiva e afetiva da profissão, as quais considero fundamentais para estabelecer uma relação pedagógica eficaz com os alunos. Paralelamente, serão abordados, em particular, os processos de planificação e de avaliação formativa, relevantes à prática docente e, por sua vez, ao sucesso dos alunos.

### **2.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor de 1.º CEB**

O papel do docente tem evoluído ao longo dos tempos, acompanhando as transformações sociais e as inovações educacionais. O professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, assume um papel central na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Neste sentido, o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do EI e dos professores do 1.º CEB e secundário, surge como um referencial comum à atividade docente, mais precisamente, de todos os níveis de ensino. Este encontra-se organizado em quadro dimensões distintas, nomeadamente, a profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e relação com a comunidade e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Mais tarde, foram homologados os perfis de desempenho específicos de desempenho profissional do EI e do professor do 1.º CEB, através do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, que inclui dois anexos referentes ao perfil específico de desempenho profissional das duas valências, os quais estão organizados em três componentes, nomeadamente, o Perfil do educador de infância, a Conceção e desenvolvimento do currículo e, por fim, a Integração do currículo.

Na educação infantil, o EI assume um papel central na conceção e desenvolvimento curricular. A ele cabe a responsabilidade de planear, organizar e avaliar o ambiente de aprendizagem, as atividades e os projetos pedagógicos, visando a construção de aprendizagens integradas. Nesse contexto, o educador estimula o desenvolvimento de competências nas áreas de expressão, comunicação e conhecimento do mundo,

promovendo a interligação dos saberes e a formação integral da criança (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

De forma semelhante, a construção curricular no 1.º CEB deve ser pensada tendo em vista uma escola inclusiva. O docente, nesse processo, assume um papel pertinente ao integrar as diferentes áreas do conhecimento e ao promover o desenvolvimento de competências sociais, preparando os alunos para uma participação ativa e responsável em sociedade (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, há uma mudança de paradigma em relação ao papel do docente. A concretização desta mudança exige que o professor demonstre capacidade de adaptação constante, refletindo criticamente sobre a sua prática. Deste modo, será possível melhorar as suas intervenções através da implementação de novas metodologias e abordagens pedagógicas (Pacheco, 2019).

De um simples transmissor de conhecimento, o professor evolui para o papel de mediador, responsável por possibilitar situações de aprendizagem que estimulem a construção ativa do saber. A figura tradicional do docente, centrada na exposição oral de conteúdos, cede lugar a um profissional que promove a aprendizagem através de atividades didáticas planeadas (Perrenoud, 1995). O docente passa a considerar os interesses e as necessidades dos alunos, a fim de lhes facultar aprendizagens pertinentes (Moreira & Valadares, 2009). Com efeito, durante as minhas intervenções pedagógicas, procurei assumir o papel de mediadora de aprendizagem, proporcionando aos alunos a autonomia necessária para construir ativamente o seu conhecimento. As atividades implementadas foram pensadas de modo a atender às necessidades e interesses do grupo, fomentando a participação e o envolvimento ativo dos alunos.

Para finalizar, a profissão docente, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, apresenta desafios e oportunidades únicas. O EI e o professor do 1.º CEB são agentes de transformação social, com a responsabilidade de preparar os alunos para os desafios do futuro. A formação contínua, a pesquisa e a inovação pedagógica são ferramentas essenciais para que estes profissionais possam enfrentar os desafios atuais e contribuir para a construção de uma educação de qualidade.

## **2.2. O Docente Reflexivo e Fomentador de Sucesso**

A construção de um ambiente de aprendizagem que favoreça o sucesso dos alunos exige do professor uma postura reflexiva, que lhe permita identificar as particularidades de cada um deles e adaptar as suas práticas pedagógicas de forma a satisfazer as mesmas.

A ação pedagógica e a reflexão sobre a mesma constituem um processo indissociavelmente ligado. O mesmo comprova Freire (1975), ao afirmar que “ação e reflexão, reflexão e ação se dão simultaneamente” (p. 79). A prática docente, portanto, não se limita à execução de tarefas, mas envolve uma constante análise e reavaliação das suas ações, promovendo um aprimoramento contínuo.

A educação atual, enquanto organização em constante desenvolvimento, deve promover um ambiente que estimule a reflexão crítica e a inovação, incentivando os professores a questionarem as suas ações e a pesquisarem soluções eficazes e criativas para os desafios da educação contemporânea (Alarcão, 2010). Neste sentido, a investigação é o motor da reflexão docente, impulsionando-o a procurar respostas para as questões que vão surgindo e, conseqüentemente, a aprofundar os seus conhecimentos pedagógicos. O professor-investigador é aquele que, diante de uma situação problemática, adota uma postura investigativa, com o intuito de compreender as causas e as implicações do problema e encontrar soluções eficientes (Alarcão, 2001).

Durante as práticas pedagógicas a reflexão crítica foi crucial para o aperfeiçoamento das minhas intervenções. Por meio de diários de bordo, procurava documentar e refletir criticamente sobre a intervenção pedagógica, especificando os aspetos positivos e os aspetos que deveria melhorar. Apesar de exaustivos, por requererem tempo e dedicação exteriormente à prática pedagógica, demonstraram-se cruciais para repensar as estratégias adotadas. Deste modo, foi possível melhorar a ação pedagógica, adaptando-a aos interesses e às necessidades, de cada um dos grupos com os quais colaborei.

Em suma, a reflexão sobre a prática é um processo contínuo que permite ao docente personalizar a sua atuação, adaptando-a às necessidades e às características de cada aluno. Ao analisar criticamente a sua prática, o professor desenvolve um conhecimento prático e contextualizado, que lhe permite tomar decisões mais informadas e eficazes, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. A postura reflexiva, portanto, é essencial para a profissionalização docente e para a melhoria da qualidade da educação.

### **2.3. Mãos que Acolhem, Corações que Inspiram: Relação Afetiva Docente-Aluno**

O vínculo afetivo que se estabelece entre um docente e os seus alunos, exerce um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, pois a motivação dos alunos está intrinsecamente ligada à qualidade da relação afetiva que estabelecem com os professores. A relação pedagógica é um processo de comunicação e interação que se estabelece entre professor e alunos, num determinado tempo e espaço, durante o processo de ensino-aprendizagem (Amado et al., 2009). “A relação do professor com cada aluno é importante para elevar os níveis de rendimento escolar, bem como para melhorar o bem-estar emocional” (Lopes & Silva, 2011, p. 66).

A relação educativa é intencionalmente construída para atender às necessidades e interesses de cada criança (Silva et al., 2016). Por conseguinte, a construção de um ambiente relacional facilitador da aprendizagem e capaz de garantir o sucesso escolar, exige do docente um conjunto de características específicas, tais como, a escuta ativa, a empatia, atenção e o respeito pelos outros (Lopes & Silva, 2011). Através da escuta ativa e da valorização da diversidade, o educador cria um ambiente de aprendizagem que promove a autonomia, a criatividade e a construção do conhecimento de forma significativa e prazerosa (Silva et al., 2016).

Nas práticas pedagógicas considero ter assumido uma postura afetiva perante os grupos, sendo uma característica pessoal evidente. Tanto as docentes cooperantes como os orientadores, nas diversas práticas, salientavam esta característica como algo positivo, contudo, reforçando a ideia de que poderia ser um entrave para uma postura mais assertiva. De facto, nas primeiras intervenções foi difícil conseguir encontrar um equilíbrio entre a efetividade e a assertividade, tendo em conta a minha personalidade particularmente afetiva com as crianças, porém, com o evoluir das práticas considero ter alcançado o equilíbrio esperado, sem nunca desvalorizar nenhuma destas características essenciais.

De igual forma, no contexto educacional, é importante considerar as características dos alunos, sendo que estas exercem um papel fundamental na dinâmica da relação docente-aluno e no sucesso das aulas. A dinâmica das interações pedagógicas é influenciada por um conjunto de variáveis, incluindo as características pessoais dos sujeitos envolvidos (docente e alunos) e o contexto sociocultural em que a escola está inserida (Amado et al., 2009). Relativamente aos alunos com os quais colaborei, em geral,

demonstravam ser indivíduos afetivos, carinhosos e, sobretudo, empáticos, tanto para com os docentes como em relação aos demais colegas. Consequentemente, estas características fortaleciam a nossa relação afetiva e contribuíam para o sucesso da aprendizagem, sobretudo nos momentos em que recorriamos à AC como estratégia de aprendizagem.

Em síntese, a relação afetiva entre docente e aluno é influenciada por diversos fatores, como as características individuais de cada sujeito, o contexto escolar e os contextos sociais. É fundamental que os docentes compreendam a pertinência desta relação para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e procurem constantemente aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, visando estabelecer interações positivas com seus alunos.

#### **2.4. A Bússola do Ensino: A Planificação como Orientação da Prática Docente**

A planificação é um instrumento essencial para a organização do trabalho docente, permitindo que o professor defina objetivos claros e selecione as estratégias mais adequadas para alcançá-los. O ato de planificar consiste numa ação que envolve a transformação de uma ideia ou de um propósito numa sequência de ações (Zabalza, 2001).

Consequentemente, este processo envolve o estabelecimento dos objetivos a serem atingidos, os meios para os alcançar e quais os recursos adequados a serem utilizados (Cortesão, 1996). Para o docente a planificação constitui-se numa “orientação do que pretende fazer e de como pretende fazer para que os alunos aprendam os conteúdos e desenvolvam competências” (Silva & Lopes, 2015, p. 37).

Na EI a planificação é igualmente relevante o educador. De acordo com as OCEPE, a planificação é um processo de reflexão que visa adaptar as práticas educativas, desde as estratégias aos recursos, às características e necessidades dos alunos, prevendo possíveis situações ou desafios (Silva et al., 2016). Durante as implementações, fazia-me sempre acompanhar das planificações, de forma a assegurar que os procedimentos estavam a ser realizados como previsto. É importante salientar que podem existir imprevistos ou adaptações em tempo real e, por isso, a planificação é também considerada flexível. A gestão do tempo é um aspecto crucial, mas os imprevistos podem surgir, exigindo alguns ajustes para garantir a eficácia das atividades. De acordo com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, a planificação deverá considerar os “conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” e possuir um carácter flexível (p. 5573).

Para finalizar, a planificação pode ser categorizada em três tipos, nomeadamente, a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo. A planificação a longo prazo define os conteúdos a serem abordados durante todo o ano letivo, distribuindo-os ao longo dos períodos letivos/semestres e considerando o tempo destinado a outras atividades e à avaliação. A planificação de médio prazo detalha os objetivos de aprendizagem, as estratégias pedagógicas e as atividades para cada unidade temática, proporcionando uma orientação precisa ao professor. Este modelo de planificação especifica as estratégias, as atividades e a quantidade de aulas a serem destinadas a cada conteúdo (Silva & Lopes, 2015). Já a planificação a curto prazo, detalha as atividades a serem realizadas, os recursos a serem utilizados e as estratégias de ensino a serem implementadas num curto espaço de tempo. Em termos de prática pedagógica, a planificação que prevaleceu foi a de curto prazo, que eram realizadas partindo dos conteúdos fornecidos pelas cooperantes e de acordo com as estratégias que considerava serem as mais adequadas, com o objetivo de desenvolver nas crianças as competências necessárias.

### **2.5. A Avaliação Formativa Promotora de Desenvolvimento e Sucesso**

A avaliação, enquanto processo contínuo, contribui para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das competências dos alunos. Esta está no coração de toda a aprendizagem, sendo que o sucesso escolar é determinante para a vida futura dos alunos, dependendo das avaliações efetuadas pelos docentes (Lopes & Silva, 2020). A avaliação é considerada “uma questão essencialmente pedagógica, associada ao desenvolvimento pessoal, social e académico das pessoas” (Fernandes, 2005). Ao fornecer *feedback*, ela permite identificar as necessidades individuais e ajustar as estratégias de ensino, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica.

Perante o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação é parte integrante do percurso escolar dos alunos, certificando as aprendizagens alcançadas, como conhecimentos, capacidades e atitudes, de acordo das áreas de competências estabelecidas no PASEO. Esta avaliação interna das aprendizagens compreende duas modalidades, mais precisamente, a formativa e a sumativa.

A avaliação formativa deverá ser a principal modalidade de avaliação, permitindo “obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de

informação dirigidos aos pais e encarregados de educação” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2937). A avaliação formativa pretende “melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Fornece dados que possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é o objetivo da avaliação de tipo sumativo” (Lopes & Silva, 2020, p. 13). Na prática pedagógica a modalidade de avaliação privilegiada foi a formativa, aplicada através de Técnicas de Avaliação Formativa (TAF). Neste contexto, processo avaliativo foi enriquecido por uma variedade de instrumentos, desde as técnicas de avaliação do trabalho individual até às de trabalho grupo, permitindo uma avaliação mais completa da aprendizagem. As grelhas de avaliação foram utilizadas, contudo, foram igualmente considerados outros instrumentos de avaliação, com o objetivo de obter um *feedback* contínuo sobre a aprendizagem dos alunos, permitindo ajustar as estratégias pedagógicas às suas necessidades.

Por outro lado, a avaliação sumativa “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2937). Geralmente, os docentes tendem a considerar os testes de avaliação como a técnica principal nesta modalidade de avaliação, desconsiderando o facto de a avaliação ser um processo contínuo. Adicionalmente, a avaliação dos alunos deverá ser efetuada com base no equilíbrio entre ambas as modalidades. Esta técnica deverá ser “um meio para recolher informação e evidências de aprendizagem e não o meio privilegiado para avaliar” (Fernandes, 2005, p. 89).

Em suma, a avaliação é essencial no processo de ensino-aprendizagem, sendo que a avaliação formativa deverá ser primordial. A utilização contínua da avaliação formativa representa uma mudança de paradigma na prática docente, colocando o aluno no centro do processo e valorizando a aprendizagem como um processo contínuo e construtivo. Ao fornecer *feedback* constante e personalizado, a avaliação formativa permite que os professores acompanhem o desenvolvimento dos alunos e adaptem as suas estratégias pedagógicas, com o intuito de promover uma aprendizagem mais eficaz.

### Capítulo III | Estratégias de Intervenção Pedagógica

Ao longo deste capítulo serão abordadas as diversas estratégias de intervenção pedagógica que serviram de suporte na prática pedagógica I, em valência de EPE bem como nas práticas pedagógicas II e III, relativas ao 1.º CEB. As estratégias foram selecionadas e ajustadas ao longo das diversas intervenções, considerando os interesses, as necessidades e as potencialidades do grupo. Deste modo, foi possível promover, gradualmente, o desenvolvimento do grupo, como um todo, e de cada criança/aluno, como um ser individual.

#### 3.1. O Construtivismo e a Reformulação das Práticas Educativas

O construtivismo é uma teoria de aprendizagem que tem desempenhado um papel primordial na reformulação das práticas educativas atuais. O termo “construtivismo” diz respeito ao processo pelo qual o indivíduo constrói a sua própria inteligência e o seu conhecimento (Kamii, 1996). Esta teoria psicológica tem origem no campo das ciências cognitivas, sobretudo, nos trabalhos desenvolvidos por autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, entre outros que estudaram o papel da representação na aprendizagem (Fosnot, 1996).

A teoria de desenvolvimento de Jean Piaget propõe que o conhecimento humano é construído gradualmente através da interação entre o indivíduo e o meio, por meio de estádios de desenvolvimento, nos quais a criança passa por processos de assimilação e acomodação, reorganizando as estruturas cognitivas de forma cada vez mais complexa.

Jean Piaget não estava de acordo com a teoria behaviourista, que defendia que o aluno é um sujeito passivo e a sua atividade é reduzida a uma mera absorção daquilo que o mestre transmite. Este epistemólogo considerava que o aluno tinha um papel essencialmente ativo no processo de construção de conhecimentos. Essa construção acontece a partir de estruturas mentais, chamadas de *esquemas*, que são moldadas pelas experiências e pelas interações com o mundo, refletindo a forma de como o ambiente é interpretado. Dentro dos esquemas ocorrem dois processos designados por *assimilação* e *acomodação*. A *assimilação* é o processo de integração de novas informações em esquemas mentais pré-existentes, sem alterar significativamente a estrutura cognitiva do indivíduo. A *acomodação*, por sua vez, implica a alteração das nossas estruturas mentais para que seja possível receber as novas informações que não se adaptam aos nossos

esquemas prévios, promovendo assim uma reorganização do nosso pensamento (Moreira & Valadares, 2009)

Piaget considera ainda que as crianças percorrem uma série de estádios de desenvolvimento, sendo que todos diferem em termos de qualidade. Os estádios de desenvolvimento propostos são o sensório-motor (ocorre desde o nascimento até aos 2 anos), o pré-operatório (dos 2 anos aos 7 anos), o operatório concreto (dos sete anos aos 11 anos) e o operatório formal (dos 11 anos até a idade adulta) (Sutherland, 1996).

O estádio sensório-motor compreende especialmente os meses iniciais da vida do bebé, antes da aquisição da linguagem verbal. Nesta fase defende-se que a percepção era a atividade dominante, sendo esta orientada para a ação. De acordo com Sutherland (1996), este período é composto por seis subestádios distintos, sendo eles, sequencialmente:

- o estádio de reflexos (0 a 1 mês): as respostas do bebé são meramente automáticas a estímulos externos, como, por exemplo, o pestanejar como uma reação à luz intensa;
- o estádio de reações circulares primárias (1 a 4 meses): primárias consistem na repetição de ações que proporcionam prazer, marcando o início da memória;
- o estádio das reações circulares secundárias (4 a 8 meses): envolvem uma ação intencional do bebé para obter um efeito desejado;
- o estádio da coordenação das reações circulares secundárias (8 a 12 meses): o bebé combina atividades simultâneas, como gatinhar, dada a combinação de duas capacidades, por isso, é capaz de explorar o ambiente ao seu redor;
- o estádio das reações circulares terciárias (12 a 18 meses): assinala o início da representação mental, onde o bebé reconhece objetos em diferentes contextos;
- a invenção de novos meios através de combinações mentais (18 a 24 meses): marca a capacidade do bebé para criar atividades lúdicas, representar objetos mentalmente e decidir assumir a negação perante algo.

No estádio pré-operatório a criança torna-se capaz de evocar através de símbolos, objetos ou situações. Além disso, consegue estabelecer um pensamento ou representação, aumentando a sua mobilidade e o seu campo de atividade (Henriques, 1996). Neste período as crianças são egocêntricas no pensamento, pois não compreendem que as outras pessoas podem possuir ideias distintas da sua. Além disso, nesta fase o animismo é comum, significando que as crianças atribuem qualidades humanas a objetos inanimados (Sutherland, 1996).

O estágio operatório concreto centra-se no conceito de *pensamento operacional*, que diz respeito à capacidade de conservação de informação na mente durante a resolução de um problema. Por este motivo, este conceito está consideravelmente relacionado com o ensino de matemática e ciências (Sutherland, 1996).

Por fim, o estágio operatório formal o pensamento operacional é hipotético-dedutivo. Nesta fase o adolescente consegue pensar numa ideia nova, experimentar na sua mente e, em seguida, colocar em prática e testá-la, através da dedução (Sutherland, 1996).

Por outro lado, Lev Vygotsky também contribuiu significativamente para o desenvolvimento do pensamento construtivista. A investigação de Vygotsky perante a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento assumiu-se como uma das ideias mais conhecidas no âmbito da psicologia educacional (Moll, 1996). O foco do seu trabalho foi a dialética entre o indivíduo e a sociedade e, por sua vez, o efeito da interação social, da linguagem e da cultura para a aprendizagem (Fosnot, 1996). O psicólogo propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que diz respeito à distância entre o nível evolutivo real, que corresponde ao nível de desenvolvimento já alcançado pela criança e no qual esta é capaz de demonstrar o conhecimento de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, sendo este o nível máximo que a criança poderá adquirir com o auxílio de um par mais capaz. Para tal, é fundamental que a criança esteja sob a orientação de um adulto ou possua a colaboração de um par mais capaz, os quais irão fomentar um desenvolvimento cognitivo mais avançado (Vygotsky, 1978, referido por Moll, 1996). Durante as práticas pedagógicas, considerei os conhecimentos prévios dos alunos como o ponto de partida para a aquisição de conhecimentos e, até mesmo, a concretização de atividades. Geralmente, os conhecimentos prévios dos alunos eram vastos e surpreendentes, o que revelava interesse por parte do assunto a ser estudado no momento. Partindo da curiosidade, por parte dos alunos, em aprender cada vez mais eram desenvolvidas as temáticas de acordo com os seus interesses, sendo que o meu papel era apenas de mediadora e orientadora de aprendizagem das crianças. Assim, pretendia que as crianças alcançassem o seu *nível máximo*, tal como definido por Vygotsky.

A ZDP pode ser entendida mediante o contexto de uma certa atividade. No caso educacional, a atividade da criança está relacionada com o processo de ensino-aprendizagem. Durante este processo o professor deverá dirigir a atividade, adequando-a ao nível de desenvolvimento da criança, ao contexto social e cultural no qual esta se encontra e tendo em conta a temática em estudo que pretende abordar (Moll, 1996).

Adicionalmente, o docente é responsável por assegurar a aprendizagem dos seus alunos de forma a potenciar aprendizagens significativas.

Embora Vygotsky e Bruner apresentem aspetos diferentes nas suas teorias, ambos defendem que a aprendizagem é um processo ativo, no qual o indivíduo interage com o meio e com outros sujeitos para constuir o seu próprio conhecimento. Bruner introduziu a noção de *scaffolding* (colocar “andaimes”) com o intuito de reforçar a ideia de que as intervenções dos adultos deveriam estar inversamente proporcionais ao nível de competência da criança para realizar as tarefas (Vasconcelos, 1997). Por outras palavras, quanto maior for a dificuldade de uma criança em atingir um determinado objetivo, maior deverá ser a intervenção do adulto.

No caso educativo, o docente é a pessoa adulta e experiente que deverá apoiar as tentativas da criança, porém, sem deixar de colocar desafios que lhe permitam evoluir no seu desenvolvimento (Vasconcelos, 1997). O mesmo autor salienta que o processo de *scaffolding* não diminui a dificuldade da tarefa, mas oferece o suporte necessário para a criança, com o auxílio do adulto, a concluir com sucesso.

Do mesmo modo que as crianças precisam de apoio na construção do seu conhecimento, os docentes deverão conversar entre si e debater ideias, de modo a se tornarem construtores do seu próprio conhecimento (Nias, 1985, referido por Vasconcelos, 1997). É através do questionamento, da reflexão e da intervenção que ocorrerá a mudança de paradigma na educação (Fosnot, 1996). Certamente, as práticas pedagógicas foram repletas de momentos dedicados à introspeção e, também, à reflexão coletiva. O processo contínuo de avaliação e partilha de *feedback*, por parte das cooperantes e dos orientadores, possibilitou a identificação de pontos a serem aprimorados e, quando necessário, a reformulação de estratégias que contribuíssem para a evolução da minha atuação. Para terminar, de igual forma, a colaboração com as colegas de curso foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional, possibilitando a troca de ideias, recursos e perspetivas, fomentando um processo de aprendizagem mútua.

### **3.2. A Escola e a Comunidade**

A colaboração entre a escola, a família e a sociedade revela-se essencial no que diz respeito à criação de um ambiente educativo enriquecedor, no qual se promovem oportunidades de sucesso escolar e de desenvolvimento da cidadania. A participação ativa das famílias, bem como de outros membros da comunidade, realizada através da partilha

de saberes ou de recursos, constitui um meio valioso para o enriquecimento de experiências educativas e de oportunidades de aprendizagem” (Silva et al., 2016).

No âmbito da pesquisa educativa, a expressão *escola em parceria* reflete uma mudança de paradigma perante a expressão *abertura à comunidade*, revelando a passagem da lógica burocrática baseada na concretização de normativos para uma lógica de parceria sustentada na negociação entre os diversos atores sociais (Alves & Varela, 2012). Neste sentido, a escola e a comunidade assumem uma parceria de colaboração recíproca, uma vez que para além da contribuição da comunidade para a aprendizagem das crianças, o estabelecimento educativo beneficia de colaborações com organizações, serviços e recursos da comunidade, para realizar as suas finalidades educativas (Silva et al., 2016, p. 30).

A relação escola e comunidade envolve uma multiplicidade de atores sociais, por um lado, temos as crianças/jovens, os encarregados de educação e docentes, que são os atores centrais da relação e, por outro lado, as associações de pais, o pessoal não docente da escola, as autarquias, as organizações locais e a restante comunidade (Gouveia & Pereira, 2023). Durante as práticas pedagógicas, mais precisamente a implementação dos projetos com a comunidade, não foi possível envolver as famílias como desejado, por diversas razões. Na prática pedagógica em valência pré-escolar, o mesmo sucedeu-se devido à situação pós pandemia. Neste sentido, não foi possível reunir todos os encarregados de educação no interior da escola por motivos de segurança. Por outro lado, na prática pedagógica do 2.º ano, não fazia sentido envolver os pais diretamente, tendo em conta o objetivo do projeto seria a abordagem dos transportes e o bem-estar da população. Por fim, na prática pedagógica do 3.º ano o envolvimento familiar foi efetuado de forma indireta. O trabalho desenvolvido entre os alunos e a comunidade, relacionado com a confeção de bolos de mel, foi partilhado com os pais/familiares com o intuito de degustarem os bolos e conhecerem o trabalho desenvolvido na escola.

Epstein, destaca a importância da relação entre a escola e a comunidade, identificando os recursos necessários para fortalecer a aprendizagem das crianças. Ao estabelecer parcerias com diversas instituições, a escola amplia os seus recursos e promove a troca de conhecimentos e de boas práticas. Esta parceria, denominada pelo autor como *Collaborating with the community*, permite que a escola disponibilize aos seus alunos e às suas famílias uma diversidade de oportunidades, relacionadas com a cultura, a saúde e o desenvolvimento em geral. Além disso, a cooperação entre diferentes instituições fomenta a inovação e a entajuda, enriquecendo o processo de ensino e

aprendizagem (Batista, 2012, referido por Gouveia & Pereira, 2023). Os mesmos autores referem que, para que essa colaboração seja eficaz a escola deverá divulgar as atividades e os apoios oferecidos pela comunidade. A colaboração por parte da comunidade deverá ir ao encontro das necessidades identificadas pela escola e dos objetivos propostos pela mesma, facultando os meios necessários. As parcerias entre a escola e a comunidade desencadeiam diversos aspetos positivos para ambas, entre os quais, o aumento de recursos disponíveis, a promoção da troca de conhecimentos e o combate ao isolamento institucional, superando assim as limitações de cada escola (Batista, 2012, referido por Gouveia & Pereira, 2023).

Cabe aos docentes desenvolverem laços com as diversas instituições da comunidade envolvente (Batista, 2012, mencionado por Gouveia & Pereira, 2023). Estes deverão ser capazes de usufruir das parcerias existentes entre o estabelecimento educativo e as instituições do meio envolvente, proporcionando aos alunos experiências enriquecedoras. Tal como afirmam Gouveia & Pereira (2023), as “parcerias fortalecem a ideia da escola enquanto comunidade” (p. 259). Neste sentido, nas diversas práticas pedagógicas procurei implementar projetos em colaboração com a comunidade educativa, aliando aos interesses e as necessidades do grupo com as temáticas exploradas no momento. Desta forma, foi possível aproximar os conteúdos abordados à realidade existente, bem como fortalecer a ligação entre o grupo de crianças/alunos e a comunidade envolvente.

### **3.3. A Aprendizagem Cooperativa: Colaboração e Crescimento na Sala de Aula**

O sucesso da educação está intrinsecamente ligado à qualidade das práticas pedagógicas. A Aprendizagem Cooperativa (AC), como estratégia de ensino, surge como uma ferramenta essencial para estimular cognitivamente a criança e desenvolver competências sociais, preparando os alunos para o futuro em comunidade. Torna-se essencial refletir sobre os benefícios da AC, visto ter sido uma técnica utilizada ao longo das práticas pedagógicas e que teve um impacto positivo no processo de aprendizagem das crianças.

A AC pode potencializar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, transformando o espaço de aprendizagem num ambiente de colaboração e construção conjunta do conhecimento. No âmbito pedagógico, a cooperação é interpretada como um método de ensino que visa o trabalho a pares ou em grupos mais numerosos, de modo a

alcançarem objetivos comuns de aprendizagem (Silva et al., 2018). Do mesmo modo, defende-se que a AC é uma estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos inseridos na mesma turma, previligiando a aprendizagem personalizada que só será possível alcançar se todos cooperarem para aprender (Pujolás, 2001, referido por Fontes & Freixo, 2004).

Ao refletirmos sobre esta estratégia de ensino verificamos alguns pressupostos defendidos por Vygotsky na sua teoria socioconstrutivista, mais precisamente, o conceito de ZDP, de aprendizagem social e a importância do papel do adulto no desenvolvimento da criança (Fontes & Freixo, 2004). Na mesma linha de pensamento, os autores afirmam que a AC poderá ser entendida como uma prática pedagógica favorável ao desenvolvimento da ZDP nos alunos, uma vez que a colaboração do par mais capaz, seja um docente ou um colega, terá como intuito orientar o desenvolvimento cognitivo da criança. Um exemplo claro da relação entre a teoria de Vygotsky e a AC é a explicação por pares, caracterizada pelo desnível de competências entre os alunos participantes. O aluno com elevado nível de competências têm a função de especialista na matéria e tem como função explicar a matéria. Durante as práticas pedagógicas na valência de 1.º CEB alguns alunos terminavam as tarefas com mais facilidade e rapidez e disponibilizavam-se para ajudar os colegas com mais dificuldades. Por ser do interesse dos alunos e dado aos resultados positivos, optava por esta estratégia diversas vezes.

Importa salientar que a AC exige mais do que apenas colocar os alunos em grupos. É necessário definir os objetivos claros, estabelecer papéis e responsabilidades e garantir a construção do conhecimento. Por conseguinte, as atividades que visam a AC são estruturadas de forma a garantir a igualdade de oportunidades e maximizar a interação entre todos (Silva et al., 2018). Relativamente à organização das crianças em grupos, apesar de existir preferência por parte das mesmas em reunir com aqueles colegas que têm mais afinidade, tive em consideração as competências e dificuldades de cada um. Deste modo, os grupos eram organizados com o intuito de serem heterogéneos em relação ao nível de competências, contudo, sempre que possível considerava as afinidades das crianças.

De acordo com Johnson e Smith (1991), referidos por Lopes e Silva (2009), as tarefas de AC organizam-se através de três fases distintas: pré-implementação; implementação e pós-implementação. Na implementação o docente define os objetivos de ensino, determina o tamanho dos grupos, atribui os papéis a cada elemento do grupo, organiza a disposição da sala, planifica os materiais essenciais para a concretização da

atividade, estabelece os critérios de avaliação e estabelece as expectativas. A segunda fase está relacionada com o trabalho concretizando pelos alunos e durante este momento o professor deverá auxiliar em casa de dúvidas, intervir se necessário e orientar os comportamentos dos alunos. Os reforços positivos são fundamentais nesta fase e, por isso, o docente deverá elogiar os alunos individualmente e em grupo, transmitindo a ideia de que o trabalho está a ser concretizado de forma satisfatória. Na última fase, os trabalhos são apresentados e em seguida os alunos recebem *feedback* acerca do seu trabalho, refletindo sobre os aspetos positivos e os aspetos negativos.

Durante a formação de grupos o docente deverá considerar as características que asseguram que os grupos sejam efetivamente cooperativos, nomeadamente, a interdependência positiva, a responsabilidade individual e grupal, a interação direta, as competências sociais e a reflexão sobre o trabalho realizado (Johnson & Johnson, 1989, mencionados por Silva et al., 2018). Como referido anteriormente, estes pilares irão desempenhar o sucesso da atividade e são transversais às três fases da AC.

A interdependência positiva só se verifica se os alunos forem capazes de perceber que o sucesso de cada elemento está vinculado ao sucesso do grupo. Por outras palavras, os membros de um grupo cooperativo assumem uma dupla responsabilidade, nomeadamente, aprender o que o docente ensina e garantir que todos os elementos do grupo aprendam o mesmo (Fontes & Freixo, 2004). A responsabilidade individual e grupal refere-se à responsabilidade de cada elemento do grupo em cumprir com a sua parte para alcançar todos um objetivo final (Lopes & Silva, 2009). Com essa finalidade, é crucial que exista interação direta entre os elementos do grupo, para que sejam partilhadas ideias, conhecimentos e experiências. Nestas atividades, tal como referido anteriormente, são desenvolvidas competências sociais. A escola, enquanto espaço de aprendizagem, deve promover a valorização dos aspetos sociais e a aprendizagem para uma vivência em democracia (Bessa & Fontaine, 2002). Os alunos devem ter oportunidade de experienciar os processos democráticos em contexto educativo e, neste sentido, a sala de aula deverá abranger a democracia durante as tomadas de decisão e os alunos devem ter oportunidade de relacionar-se entre si de forma cooperativa (Dewey, 1963, referido por Bessa & Fontaine, 2002). Depois de concluídas as tarefas cooperativas, os alunos devem refletir e avaliar o trabalho desempenhado. Os aspetos positivos servirão como incentivo à continuidade do trabalho, enquanto os negativos irão indicar os pontos a serem aperfeiçoados em momentos futuros (Lopes & Silva, 2009). Nesta fase, o professor deverá fornecer as ferramentas necessárias para que o grupo possa evoluir.

Em suma, a AC promove o desenvolvimento integral da criança através dos seus benefícios em termos sociais, psicológicos, académicos e de avaliação. Relativamente às competências sociais promove-se a crítica construtiva e o trabalho em equipa. No âmbito psicológico, esta técnica contribui para o aumento da autoestima e do espírito de responsabilidade e colaboração. Em termos académicos, estimula-se o desenvolvimento da comunicação oral, a resolução de problemas e o desempenho escolar. Quanto à avaliação, é possível diversificar os métodos de avaliação, como a observação, o *feedback* imediato e o acompanhamento individual e grupal (Lopes & Silva, 2009). Deste modo, torna-se pertinente reforçar que a AC é uma prática pedagógica cada vez mais relevante em contexto educativo.

A aprendizagem cooperativa foi uma estratégia frequentemente utilizada nas práticas pedagógicas, por considerar os benefícios anteriormente referidos. A análise dos diferentes grupos revelou uma clara preferência por dinâmicas colaborativas, demonstrando que os alunos valorizam oportunidades para trabalhar em grupo e construir conhecimentos de forma conjunta. A formação de grupos espontânea, baseada em afinidades pessoais, era um requerimento frequente dos alunos, no entanto, a formação de grupos heterogêneos prevalecia, por considerar uma estratégia mais eficaz para a aprendizagem. Em suma, a AC foi integrada de forma flexível em diversos momentos da aula, desde as atividades orientadas aos momentos de trabalho autónomo, nos quais os alunos, ao concluírem as suas tarefas, demonstravam proatividade em auxiliar os demais colegas.

### **3.4. O Lúdico como Meio de Aprendizagem**

O jogo, presente em todas as culturas e ao longo da história, é uma atividade pela qual a aprendizagem ocorre de forma espontânea e prazerosa. Através do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvendo competências sociais, cognitivas e motoras.

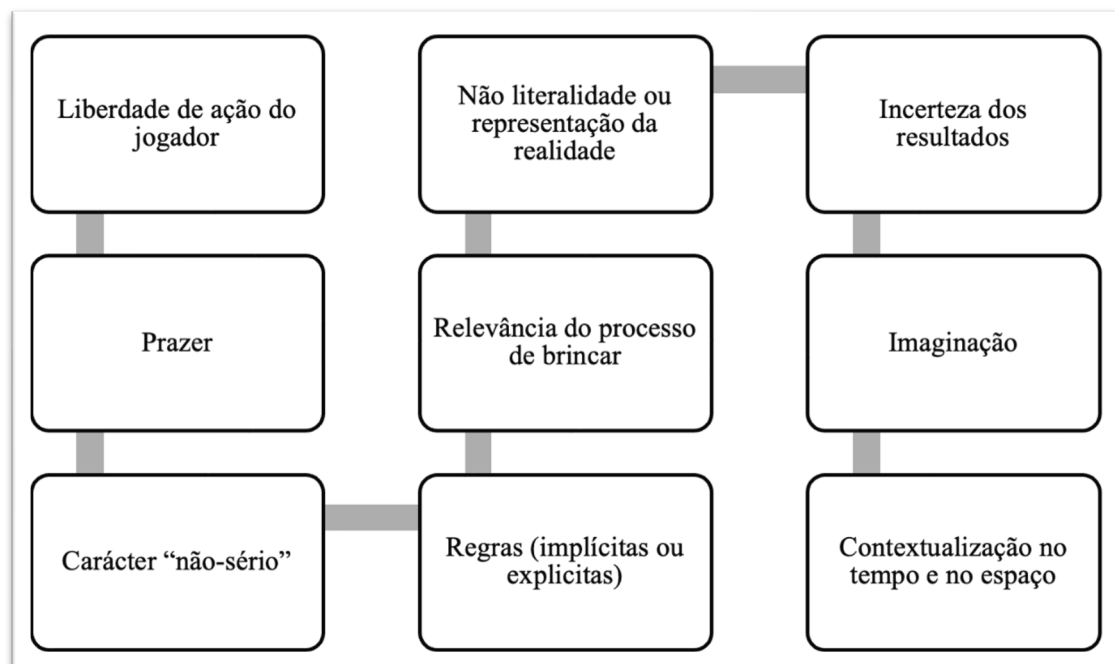
A variedade de jogos existentes – faz-de-conta, simbólicos, motores, cognitivos, de exterior, de interior, individuais, coletivos, de adultos, infantis, de animais, de salão, entre outros – demonstra a multiplicidade de características inerentes à categoria de jogo (Kishimoto, 2011). Por este motivo, o conceito de “jogo” torna-se complexo e impreciso quanto à sua definição. Este conceito poderá também variar de cultura para cultura, dependendo do significado a ela atribuída (Kishimoto, 2011).

Na nossa cultura, o jogo está relacionado com o riso e a diversão (Solé, 1992). Contudo, o jogo desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, transcendendo o simples entretenimento. O jogo não é apenas uma atividade lúdica promotora de diversão, mas uma atividade de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, na qual a criança descobre o que lhe rodeia, exercita as suas habilidades e constrói a sua própria identidade (Solé, 1992). “Denomina-se como jogo, situações como disputar uma partida de xadrez, um gato que empurra uma bola de lã, um tabuleiro com piões e uma criança que brinca com boneca” (Kishimoto, 2011, p. 1). A diversidade de jogos pode ser compreendida se analisarmos as características comuns e as particularidades que os diferenciam em diversas categorias (Kishimoto, 2011).

Na figura 4 podemos verificar quais os pontos comuns às diversas categorias dos jogos, à exceção dos jogos de animais.

**Figura 4**

*Características do jogo*



O carácter “não-sério” está relacionado com o prazer, a diversão e a espontaneidade da atividade, o que não acontece durante o trabalho, que é considerado um ato mais sério (Huizinga, 1951, referido por Kishimoto, 2011). A “não literalidade” centra-se nas situações de jogo em que a realidade interna predomina sob a externa, ou seja, a criança desconsidera a realidade habitual e atribui um novo sentido aos

objetos/brinquedo (Christie, 1991b, referida por Kishimoto, 2011). A existência de regras é comum aos jogos e podem ser classificadas como explícitas ou implícitas. Nos jogos de mesa como, por exemplo, o xadrez, as regras são explícitas, conhecidas por todos de forma clara. Por outro lado, as regras podem ser implícitas, como é o caso do faz-de-conta, no qual a criança se faz passar por uma mãe que cuida do seu filho. Por fim, a contextualização no espaço e no tempo diz respeito à localização histórica e geográfica, mas também à sequência lógica da atividade (Huizinga, 1951, referido por Kishimoto, 2011).

Para compreendermos a complexidade e a importância dos jogos, tanto na sociedade como em contexto educativo, é importante remontarmos às suas origens. Foi no início do século XIX, marcado pelo surgimento de inovações pedagógicas, que ocorreu a expansão dos jogos para a área da educação. É através de Froebel que o jogo passa a fazer parte da história da educação infantil. O pedagogo, apesar de enfatizar o jogo livre como relevante para o desenvolvimento infantil, introduz os materiais didáticos, denominado por si como *dons*, como essenciais à aquisição de conhecimento (Neto, 2012).

Mais tarde, surge o jogo educativo, uma adaptação do jogo livre proposto por Froebel, devido à necessidade da orientação docente na aprendizagem. O jogo educativo assume duas funções distintas: a função lúdica, devido à diversão e o prazer proporcionadas durante o jogo, e a função educativa, que diz respeito ao conhecimento adquirido através do jogo. O equilíbrio entre estas funções é o objetivo primordial do jogo educativo (Neto, 2012). O mesmo autor afirma que o jogo educativo pode ser considerado contraditório ao reunir dois elementos distintos, nomeadamente, o jogo e a educação. O jogo, provido de liberdade, parece divergir da procura de resultados e objetivos, comum nos processos educativos. Na educação existe um rigor em conciliar a liberdade, típica dos jogos, com a orientação própria dos processos educativos. Através do jogo, o docente pretende ensinar algo, completando os conhecimentos que a criança já detém.

Na perspectiva de Piaget, o jogo não é apenas uma atividade de ocupação de tempo, mas um meio fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Para este psicólogo, o desenvolvimento intelectual ocorre através da interação entre a assimilação e a acomodação, processos complementares que orientam a adaptação do indivíduo ao meio. A assimilação ocorre quando o sujeito integra novas informações nos esquemas mentais já existentes, adaptando a realidade às suas necessidades. Quando a assimilação

predomina, estamos perante o jogo, no qual a criança recria a realidade de forma ativa. A esta capacidade Piaget denomina por função biológica (Solé, 1992).

O jogo, entendido como atividade lúdica, é estruturado em três categorias cada uma delas intrinsecamente ligado a uma fase específica do desenvolvimento: jogos de exercício; jogos simbólicos e jogos de regras (Piaget, 1986). Na fase sensório-motora (dos 0 aos 2 anos), a criança, através da repetição de ações e da exploração do ambiente, inicia a construção do seu conhecimento. É nesta fase que surgem os jogos de exercício, como um laboratório experimental, fundamentais para a aquisição das primeiras noções sobre o mundo. A repetição de ações simples e a exploração do ambiente proporcionam à criança a oportunidade de construir esquemas mentais que lhe permitam compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Com o avançar do desenvolvimento, a criança ingressa na fase pré-operacional (dos 2 aos 7 anos), caracterizada pelo surgimento da função simbólica. Nesta etapa, destaca-se o jogo simbólico, permitindo à criança representar objetos e situações ausentes, expressando a sua imaginação e criatividade (Piaget, 1986). Através do jogo simbólico, a criança transita da fantasia inconsciente para a percepção do real, desenvolvendo competências como a linguagem e a representação mental (Solé, 1992). Na fase das operações concretas (por volta dos 6 anos, momento em que entra no 1.º CEB), a criança adquire a capacidade de realizar operações mentais sobre objetos e eventos concretos. O jogo de regras, que surge nessa fase, desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e cognitivo da criança (Piaget, 1986). Ao participar em jogos de grupo, a criança aprende a seguir regras, a cooperar com os outros e a lidar com situações de conflito. Esta categoria do jogo contribui para a interiorização das normas sociais e para o desenvolvimento da consciência de si e dos outros (Solé, 1992). “Os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Silva et al., 2016, p. 44). Efetivamente, no que alude às práticas pedagógicas, o jogo simbólico foi privilegiado na prática concretizada na valência pré-escolar e, por outro lado, os jogos de regras foram mais presentes nas práticas em valência de 1.º CEB. Com isto, não considero que os jogos de regras não sejam pertinentes na valência pré-escolar e os jogos simbólicos adequados ao 1.º CEB, porém, existem faixas etárias mais adequadas a cada um deles, tal como mencionado anteriormente pela perspectiva de Piaget.

A teoria de Vygostky, em contraste à abordagem de Piaget, destaca a dimensão sociocultural do desenvolvimento infantil, salientando o papel do jogo no processo de

aprendizagem. Para o psicólogo, o brincar envolve dois componentes essenciais, sendo eles, a situação imaginária e as regras, que evoluem desde as regras implícitas, nos jogos de papéis, até às explícitas, nos jogos mais estruturados (Neto, 2012).

O mesmo autor refere que, para Vygostky, a brincadeira é considerada preponderante nos primeiros anos de vida, pois estimula a ZDP, na qual a criança progride do nível alcançado sozinha para o nível que irá atingir através do apoio de pares mais capazes. O jogo, ao proporcionar liberdade imaginativa, permite à criança expressar os seus desejos, interiorizar as normas sociais e desenvolver a iniciativa, transitando do seu potencial atual para o seu potencial futuro.

Relativamente à perspectiva histórico-cultural, o jogo também é um reflexo das interações sociais e culturais da sociedade. Através dele, a criança recria o mundo e transforma-o, utilizando a fantasia, a imaginação e o simbolismo para explorar novas possibilidades. Assim, ao interagir com o ambiente onde está inserida e com os outros indivíduos, a criança não desenvolve apenas competências físicas, cognitivas e motoras. A criança assume-se como um agente ativo de mudanças, mudando o contexto em que está inserida (Neto, 2012).

Em suma, a função do jogo transcende a mera aquisição dos conhecimentos cognitivos. O jogo constitui um meio fundamental para o desenvolvimento das competências sociais da criança, tais como: a gestão da frustração em casa de derrota; o respeito mútuo; a cooperação; a consciência de melhorar o seu desempenho; o senso de justiça e a perseverança. Estas competências, intrinsecamente ligados ao jogo, são aspetos essenciais no que alude à formação pessoal e social da criança (Neto, 2012). Esta ferramenta pedagógica permite também atender aos interesses e necessidades das crianças (Silva et al., 2016). No decorrer das práticas procurei aprimorar a qualidade dos recursos e das aulas, com o intuito de tornar a aprendizagem das crianças mais significativa. Neste sentido, recorri aos jogos como ferramentas pedagógicas, visando desenvolver as competências de forma lúdica. Esta estratégia revelou-se ser do interesse das crianças e eficaz para a aprendizagem, tornando recorrente nas minhas intervenções.

### **3.5. Explorando as Expressões Artísticas**

Um currículo completo deverá oferecer oportunidades para que os alunos explorem a educação artística de igual modo às restantes áreas de conhecimento, garantindo um

desenvolvimento completo e equilibrado. Posto isto, antes de aprofundarmos esta temática torna-se essencial analisar os objetivos propostos pela legislação relativamente a esta temática.

Conforme previsto na LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º, o ensino deverá: “c) *Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios*” (p. 7). É fundamental que os professores identifiquem as competências artísticas de cada aluno, a fim de estimular e desenvolver essas capacidades ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, 2017, abrange a *Sensibilidade estética e artística* como uma das suas áreas de competência. Estas competências estão relacionadas com “processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos” (Martins, et al., 2017, p. 28). Por sua vez, envolvem a “(...) criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada” (Martins, et al., 2017, p. 28).

Neste sentido, as OCEPE, organizadas em diversos domínios, entre os quais a EA (subdividida em Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), visam orientar a prática docente e definir as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do percurso escolar. Com o mesmo intuito, as AE estão divididas em diversas componentes do currículo como a EA, subdivididas em Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música.

Efetivamente, a Educação Artística (EA) assume-se como um instrumento educativo fundamental para o desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhe interpretar o mundo, expressar os seus sentimentos e aprender de forma mais significativa. Vygostky (1979), citado por Santos (2007), defende que a criança, ao se envolver em atividades artísticas, desenvolve habilidades cognitivas complexas como a análise, a inferência e a resolução de problemas. Esta perspetiva destaca o papel fundamental das artes em relação ao desenvolvimento cognitivo, evidenciando que estas não são apenas uma forma de expressão, mas também uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Por sua vez, os docentes e a escola devem oferecer experiências artísticas que estimulem a criatividade e o pensamento (Catarino, 2022).

No que concerne às competências sociais, as artes permitem desenvolvimento gradual da criatividade, inovação e imaginação das crianças (Reis, 2012, mencionado por Miguel, 2018). De facto, durante as atividades desenvolvidas nas práticas pedagógicas com recurso à EA, pretendi estimular nas crianças a criatividade, a imaginação e inovação. Em geral, os grupos com os quais trabalhei eram criativos e procuravam sempre inovar cada vez mais, recorrendo à imaginação. Acredito que estas atividades, por serem do agrado dos diferentes grupos, era um fator essencial para o empenho das crianças/alunos.

Em termos do desenvolvimento motor, a dança assume um papel crucial para o desenvolvimento global das crianças, através da aquisição de destrezas motoras, hábitos e atitudes indispensáveis à vida saudável (Rodrigues, 2016). Do meu ponto de vista, este subdomínio foi utilizado com maior frequência na última prática pedagógica, essencialmente, na concretização do espetáculo de Natal. Ao longo das práticas a Expressão Físico-Motora foi evidente, porém, recorri a esta área com o objetivo de desenvolver atividades lúdicas e jogos. Neste sentido, deveria ter atribuído a mesma relevância à Dança e à Música, igualmente pertinentes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

De salientar que, embora todos os subdomínios inseridos na EA tenham sido considerados, as Artes Visuais foram empregues com mais frequência nas diversas práticas pedagógicas, tendo em conta ser um interesse comum a todos os grupos. “As Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (Silva et al., 2016, p. 49).

Este subdomínio esteve presente em diversos momentos, nomeadamente, na construção de materiais em grande grupo para a manipulação, na realização de materiais para apresentações orais, na confecção de recursos para a sala, entre outros. Com efeito, estes momentos surgiam pelos interesses e necessidades das crianças ou, até mesmo, por vontade própria, quando considerava a realização destas atividades pertinente para a aprendizagem das crianças.

Para concluir, importa referir ainda que este domínio não foi abordado de forma isolada, mas antes em conjunto com as diversas componentes curriculares, promovendo uma abordagem interdisciplinar. O mesmo refere Sousa (2003), referido por Mano (2013), ao afirmar que a educação não deve, simplesmente, ser dividida em disciplinas curriculares separadas. É necessário que exista uma articulação entre as várias áreas

curriculares, bem como uma crescente preocupação em não transmitir apenas saberes, mas sim formar seres para o futuro. As expressões não devem ser isoladas das disciplinas curriculares, deve antes ser efetuada uma interdisciplinaridade entre as diversas áreas, de modo a enriquecer a aprendizagem dos alunos, sendo este o objetivo do ensino.

### **3.6. Tecnologias na Educação: Inovação, Desafios e Oportunidades**

A presente era digital, impulsionada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), reformulou os paradigmas educacionais, transformando a forma como ensinamos e como aprendemos. Inseridos num contexto social cada vez mais digital, as gerações atuais crescem, interagem e aprendem em constante contacto com as TIC. Esta frequência de dispositivos eletrónicos no quotidiano, desde tenra idade, evidencia a emergência de uma geração de nativos digitais, capazes de se adaptar às constantes inovações tecnológicas e de integrar estas ferramentas nas suas rotinas diárias (Lima, 2017).

Seymour Papert, influenciado pelas ideias de Piaget, desenvolveu uma ferramenta de programação e exploração de ideias através da utilização do computador denominada por linguagem LOGO. Na sua perspectiva construcionista, defende que o uso frequente desta ferramenta poderá evidenciar o processo intelectual de quem a utiliza, salientando os erros cometidos e, por sua vez, facilitando a correção de falhas de raciocínio lógico (Silva, 2005). Durante a programação o aluno consegue tornar visível o seu processo de pensamento, identificando os erros e corrigindo-os, ou seja, os alunos aprendem autonomamente por meio de tentativa e erro. De acordo com Papert (1997), a principal qualidade do computador é “(...) a oportunidade para as crianças experimentarem a excitação de se empenharem em perseguir os conhecimentos que realmente desejam obter” (p. 43).

Embora a linguagem LOGO e os robôs educativos sejam ferramentas pedagógicas direcionadas para o ensino de programação e o pensamento computacional, estes possuem abordagens e funcionalidades distintas. Durante a prática pedagógica, foram possibilitadas oportunidades de exploração da programação LOGO, através da plataforma educativa *ATRmini*, porém, as programações com recurso aos robôs didáticos e respetivos blocos de programação foram mais frequentes. Esta situação foi mais evidente na prática pedagógica realizada no 3.º ano, uma vez que o estabelecimento de

ensino possuía os materiais necessários e permitia a utilização, ao contrário da instituição na qual frequentei as práticas pedagógicas anteriores. Tendo em conta o interesse do grupo em explorar os robôs disponíveis na escola, considerei que a utilização destes recursos era repleta de aspetos positivos. Para além das potencialidades do próprio recurso, estar-se-ia a relacionar os interesses das crianças com as competências e conteúdos que se pretendiam desenvolver.

Contudo, o domínio de ferramentas digitais não garante um impacto pedagógico. É crucial salientar que o simples domínio de ferramentas digitais, tais como o *PowerPoint* ou *e-mail*, não asseguram um ensino de qualidade (Carrier, 2000, mencionado por Coutinho, 2005). As tecnologias utilizadas por si só não garantem melhoria na educação (Silva, 2005). É da responsabilidade do docente analisar as ferramentas tecnológicas ao seu dispor e adequá-las às competências que pretende desenvolver, só assim será possível que as mesmas tenham significado para os alunos. A escolha de ferramentas tecnológicas durante a prática pedagógica é da responsabilidade docente. Esta integração deve ser orientada pela necessidade de promover o desenvolvimento de competências específicas nos alunos, assegurando que as tecnologias utilizadas serão significativas para as suas aprendizagens. Por reconhecer a pertinência das TIC no processo de ensino-aprendizagem, durante as minhas intervenções pedagógicas, recorri a ferramentas tecnológicas com o intuito de promover o desenvolvimento de habilidades, nomeadamente, através de plataformas de aprendizagem baseada em jogos, como o *Kahoot*, e até mesmo robôs didáticos, tais como, o *mTiny* e o *cubetto*.

O docente tem como papel primordial criar oportunidades para a compreensão dos conteúdos, ao invés de fornecer conhecimentos já consolidados (Papert, 1997). Desta forma será possível melhorar a prática docente através da inovação pedagógica. A inovação pedagógica advém da necessidade de transformar convicções, porém, é imprescindível que o professor modifique também as suas crenças e acredite nas novas metodologias e recursos que contribuem para a melhoria global do processo educativo (Costa, 2014). A adaptação por parte dos docentes está diretamente relacionada com os novos recursos materiais e tecnológicos. Este deverá conhecer profundamente esses materiais e dominar as tecnologias e, para isso, é necessário tempo e dedicação (Costa, 2014).

Consequentemente, é inerente a qualquer mudança a existência de benefícios, mas também de desafios. Quando as tecnologias são aplicadas de forma criativa, adequada e

colaborativa, as vantagens podem ser amplas. Estas quando integradas a metodologias e estratégias pedagógicas adequadas, possibilitam a criação de percursos de aprendizagem personalizados, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e aos diferentes ritmos de aprendizagem (Rodrigues, 2019). Estes instrumentos permitem a máxima individualização, em que o aluno trabalha de acordo com o seu ritmo e não a um ritmo imposto pelo docente ou pelo grupo (Hassenforder, 1974). Relativamente aos professores, os recursos digitais oferecem a oportunidade de organizar as aprendizagens, constituindo um meio potencial para melhorar o insucesso escolar, uma vez que sua utilização tende a motivar significativamente os alunos (Rodrigues, 2019).

No entanto, importa ressaltar que qualquer mudança pode despertar desistências e desafios, manifestando-se através de sentimentos como a ansiedade, a insegurança e o receio. O mesmo se aplica à transformação das crenças dos professores. A tensão provocada pela vontade em obter resultados positivos e a necessidade de justificar o investimento pessoal e profissional, durante um processo de mudança, podem gerar insegurança. A dúvida em relação à escolha do caminho mais adequado e a preocupação em evitar o fracasso podem encaminhar a uma autocritica excessiva, intensificando o sofrimento emocional do docente (Costa, 2014). Estes sentimentos menos positivos podem ser amenizados com a exploração dos recursos, seja de forma autónoma ou com o apoio de um colega com mais experiência. Depois da adaptação a esta ferramenta, poderá existir um novo desafio relacionado com o potencial pedagógico da mesma (Costa et al., 2012). O docente deverá ser capaz de analisar as potencialidades da ferramenta e adequar aos conteúdos e competências que pretende desenvolver.

Para além de um docente instruído, é essencial que o aluno tenha oportunidade de experimentar e conhecer as ferramentas. O aluno deverá ser colocado no centro do processo. Ao fornecer ferramentas digitais que tornem os alunos capazes de representar conceitos, procurar informações, interagir e cooperar com os colegas e refletir sobre a sua própria aprendizagem, promove-se uma aprendizagem significativa (Costa et al., 2012). Partindo desta ideia, as minhas intervenções tiveram como intuito o desenvolvimento de competências atribuindo aos alunos um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Efetivamente, da minha parte existia o domínio das ferramentas tecnológicas utilizadas, aliada a uma preparação prévia dos recursos. Esta combinação propiciava um ambiente de confiança, estimulando a curiosidade dos alunos em explorar as atividades propostas.

Em suma, num mundo cada vez mais digital, os docentes têm a responsabilidade de preparar os seus alunos para o futuro, desenvolvendo competências como o

pensamento crítico, criatividade e capacidade de resolução de problemas, através dos variados recursos tecnológicos existentes.

### **3.7. As Atividades Experimentais**

Num contexto educativo cada vez mais desafiante, as atividades experimentais emergem como uma estratégia pedagógica inovadora, capaz de despertar a curiosidade dos alunos e outras capacidades essenciais, tais como a investigação e a resolução de problemas.

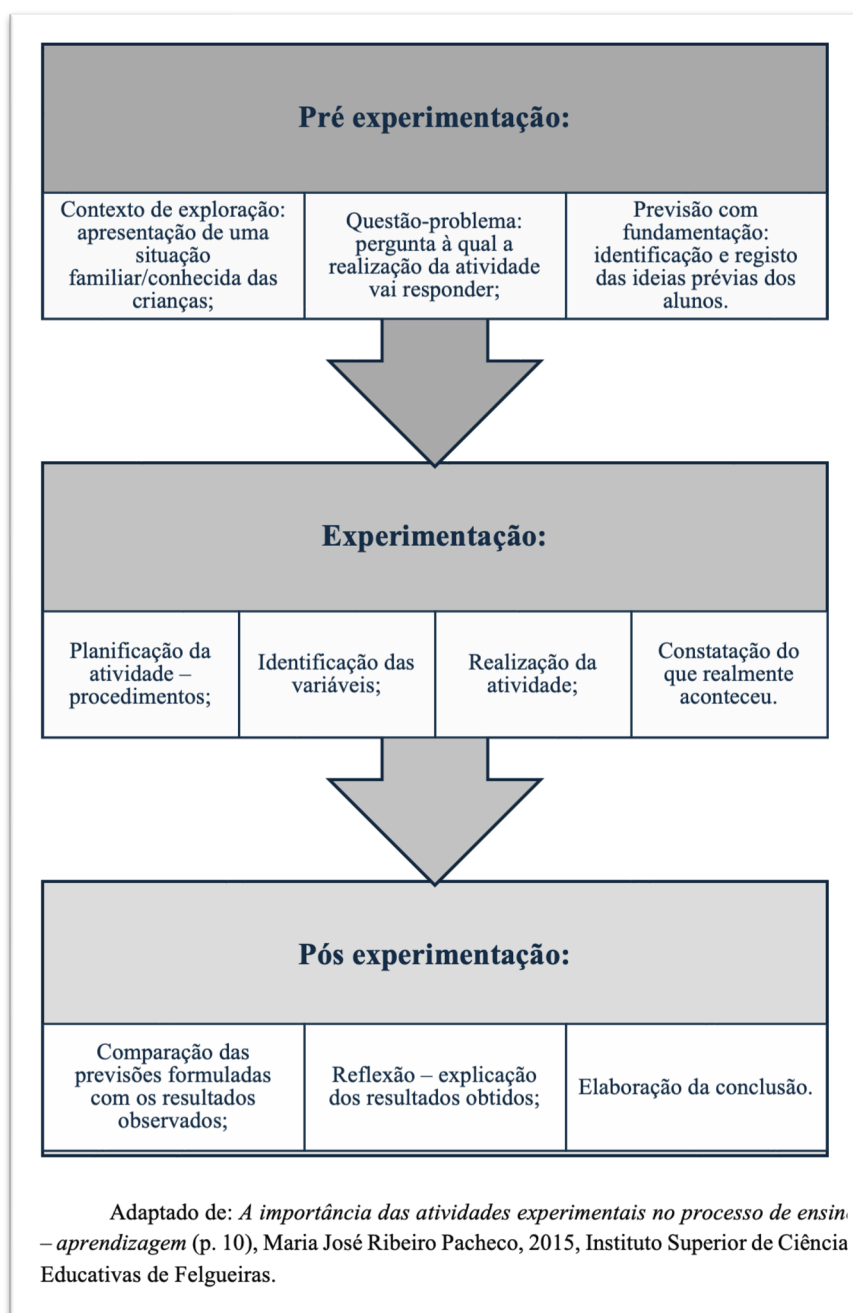
Habitualmente, ao nível do 1º CEB, não é atribuída a devida importância ao Ensino Experimental das Ciências, uma vez que os docentes não têm a formação necessária ou não se sentem capazes de realizar atividades desta índole (Albino et al., 2011, citado por Santos, 2023). “Para superar a situação é necessário que desde a formação inicial de professores, as atividades práticas tenham uma abordagem mais construtivista e a ciência seja apresentada como uma construção humana” (Carreira & Kotecki, 2022, p. 247). Certamente, é possível afirmar que ao longo da minha formação inicial tive oportunidade de desenvolver competências que me permitiram conseguir implementar de forma eficaz atividades experimentais ao longo das diversas intervenções pedagógicas.

Por outro lado, nos professores permanece a crença de que as atividades experimentais exigem materiais laboratoriais e que só assim será possível concretizá-las. Os docentes referem a falta de equipamentos científicos e materiais, os espaços inadequados e tempo insuficiente em cumprir com os programas como os principais obstáculos à realização destas atividades (Tilger, 1990, referido por Costa, 2009). Quando se aborda a temática do ensino experimental há uma determinada tendência para pensar em materiais de laboratório sofisticados (Costa, 2009). Todavia, a concretização de atividades experimentais pode ocorrer com recurso a materiais do quotidiano que estejam ao nosso dispor, sendo que um exemplo prático foram as práticas pedagógicas e as atividades realizadas. De facto, os estabelecimentos de ensino não estavam preparados para a prática destas atividades e não continham o material laboratorial necessário, porém, através de objetos da rotina diária foi possível adaptar os recursos existentes e implementar as atividades de forma significativa.

O desenvolvimento de uma atividade experimental está organizado em três etapas principais, mais precisamente, a pré experimentação, a experimentação e o pós experimentação (Figueiroa, 2012, citado por Pacheco, 2015). Por sua vez, estas etapas estão estruturadas de acordo com determinados procedimentos como é possível verificar na seguinte figura.

**Figura 5**

*Fases relativas ao desenvolvimento de uma atividade experimental*



As atividades experimentais proporcionam diversos benefícios para o processo de aprendizagem da criança. As atividades experimentais não permitem apenas às crianças a possibilidade de construir conhecimentos relevantes, como também proporcionam oportunidades para a aquisição de capacidades mentais e psicomotoras que são difíceis de estimular fora do ambiente científico-tecnológico (Costa, 2009). Estas estratégias de ensino são facilitadoras do processo de compreensão de determinados conteúdos, devido ao seu carácter lúdico e motivador (Augusto, 2015, citado por Alves, 2021). A curiosidade, característica comum às crianças, desperta a vontade de experimentar e adquirir conhecimentos sobre a temática a ser desenvolvida com a atividade experimental.

É neste sentido que o docente deverá possibilitar a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento (Pacheco, 2015). Este deverá permitir que a criança explore e reflita sobre o que observa, desenvolvendo competências como a observação, a medição, a manipulação e a descrição (Alves, 2021). De modo geral, o papel do professor é apenas orientar a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento dos objetivos pretendidos com a realização destas atividades, através da estimulação e da participação ativa dos alunos, valorizando as suas ideias e promovendo o debate em grande grupo (Peixoto, 2014).

Os documentos orientadores da prática docente evidenciam as ciências e as atividades experimentais no contexto educativo. Nas OCEPE, mais precisamente na área do Conhecimento do Mundo, salienta-se a relevância de promover e estimular a curiosidade das crianças para conhecer e interpretar o mundo ao seu redor (Silva et al., 2016). De igual forma, nas AE (Estudo do Meio – 1º ano), refere-se que os alunos devem ser capazes de usar procedimentos científicos na realização de atividades experimentais.

A ciência é, sobretudo, um elemento fundamental capaz de atender aos desafios da atualidade (Carreira, 2021). É, neste sentido, que as atividades experimentais emergem como uma estratégia indispensável ao ensino das ciências, promovendo uma aprendizagem ativa, dinâmica e significativa, preparando as crianças para os desafios de um mundo cada vez mais científico.

Para terminar, considero pertinente salientar que o meu conhecimento relativamente à pertinência das atividades experimentais foi enriquecido e desenvolvido ao longo desta minha formação inicial, na qual tive a oportunidade de adquirir ferramentas essenciais para a aplicação desta estratégia. Posteriormente, com a experiência adquirida, pude implementar atividades experimentais em contexto de prática pedagógica. A ausência de atividades experimentais no quotidiano escolar destes grupos era evidente,

desencadeando nos alunos um grande interesse em explorar novas abordagens de ensino e, por sua vez, tornando esses momentos ainda mais enriquecedores. No entanto, apesar deste interesse, os alunos, por não estarem familiarizados com esse tipo de atividade, necessitavam de orientações mais detalhadas sobre os procedimentos a serem seguidos. Ao longo do tempo, a integração de atividades experimentais demonstrou ser um recurso valioso para a construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como a investigação e a resolução de problemas, tanto na vertente de EPE como no 1.º CEB.

## Parte II. Enquadramento Metodológico

### Capítulo IV | A Metodologia de Investigação

Neste capítulo, será apresentada uma análise detalhada da metodologia de investigação utilizada na prática pedagógica. Para tal, proceder-se-á a uma contextualização teórica, envolvendo os fundamentos metodológicos, especificando as técnicas e os instrumentos de recolha de dados selecionados e, por sua vez, os procedimentos de análise e tratamento de dados.

#### 4.1. A Investigação-Ação

A Investigação-Ação (I-A) é uma metodologia que visa não só compreender fenómenos sociais, como também promover mudanças sociais significativas. No âmbito desta metodologia emergem alguns impulsionadores que se destacam pela sua contribuição e promoção de práticas reflexivas perante contextos sociais.

De entre os impulsionares podemos destacar John Dewey, que é considerado o precursor de diversas correntes relacionadas com a Investigação-Ação (Bento, 2015). Este pedagogo desafiou os fundamentos tradicionais da educação, defendendo que a investigação deveria ser um recurso indispensável ao progresso educacional. Para que tal progresso fosse possível, Dewey propunha a criação de programas educacionais centrados na criança, rejeitando as perspetivas tradicionais de que o ensino deveria ser centrado no professor (Máximo-Esteves, 2008).

Contudo, apesar dos contributos de John Dewey, a maioria dos autores considera que Kurt Lewin é o “pai” da Investigação-Ação, pois foi ele quem consolidou o termo *action research* no início dos anos 40 do século passado (Bento, 2015). O mesmo comprova Traqueia et al. (2021), ao afirmar que o método da Investigação-Ação, frequentemente utilizado no âmbito da investigação na área das Ciências Sociais é atribuído a Kurt Lewin.

A definição “investigação” deriva do latim “*investigatio*”, que se traduz na ação de entrar em vestígio, procurar nos vestígios aquilo que os provocou (Sousa, 2009). Por conseguinte, a génese do termo “Investigação-Ação” resulta da união das palavras “investigação” e “ação” e designa uma estratégia metodológica de estudo pela qual, através de pesquisas, se procura descobrir algo que não é conhecido (Sousa, 2009).

Atualmente, esta metodologia é encarada como um processo de investigação, orientada pelas pessoas que estão envolvidas diretamente na situação, desempenhando o papel de investigadores participantes (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, a investigação não é destinada apenas a profissionais do ramo da investigação ou do meio académico. As pessoas do “mundo real” também podem conduzir investigação, que seja prática, dirigida às preocupações e, até mesmo, como instrumento de mudança social (Bogdan & Biklen, 1994). A I-A decorre no local de trabalho e é desencadeada por problemáticas do quotidiano profissional (Máximo-Esteves, 2008). Este procedimento *in loco*, pretende lidar com o próprio problema em contexto imediato, sendo constante controlando pelo investigador, mediante as necessidades e com o intuito de encaminhar a investigação para o caminho mais adequado (Cohen & Manion, 1987, citados por Sousa, 2009).

No que concerne à investigação em educação, a mesma consiste em “Investigar a educação enquanto se educa” (Sousa, 2009, p. 95). Na prática o professor é considerado o protagonista, sendo este responsável pelo processo de investigação (Coutinho et al., 2009). Além disso, a própria sala de atividades é o terreno mais adequado para se desenvolver projetos de investigação, uma vez que é neste espaço onde ocorre a maioria das interações diárias (Máximo-Esteves, 2008).

A I-A em educação assume diversas características que importam ser destacadas e especificadas. Deste modo, a mesma pode ser caracterizada como um *estudo situacional*, visto que pretende diagnosticar um problema, num determinado contexto, procurando e chegando a uma resolução (Sousa, 2009, p. 98). Caracteriza-se ainda por ser *interventiva*, pois não se limita à descrição de um problema social, mas sim em intervir, ou seja, através da ação do investigador (Coutinho, 2015). É qualificada como *participativa*, uma vez que conta com a participação do docente e dos seus alunos, com vista a encontrar a soluções mais adequadas, por meio de experiências (Sousa, 2009, p. 98). Por fim, é *auto-avaliativa*, pois exige uma constante avaliação, com vista a encontrar as escolhas e procedimentos mais eficazes (Sousa, 2009, p. 98).

## 4.2. Fases da Investigação-Ação

As fases da I-A são cruciais para a implementação de um projeto, pois proporcionam uma abordagem contínua e reflexiva, facilitam a identificação concreta de

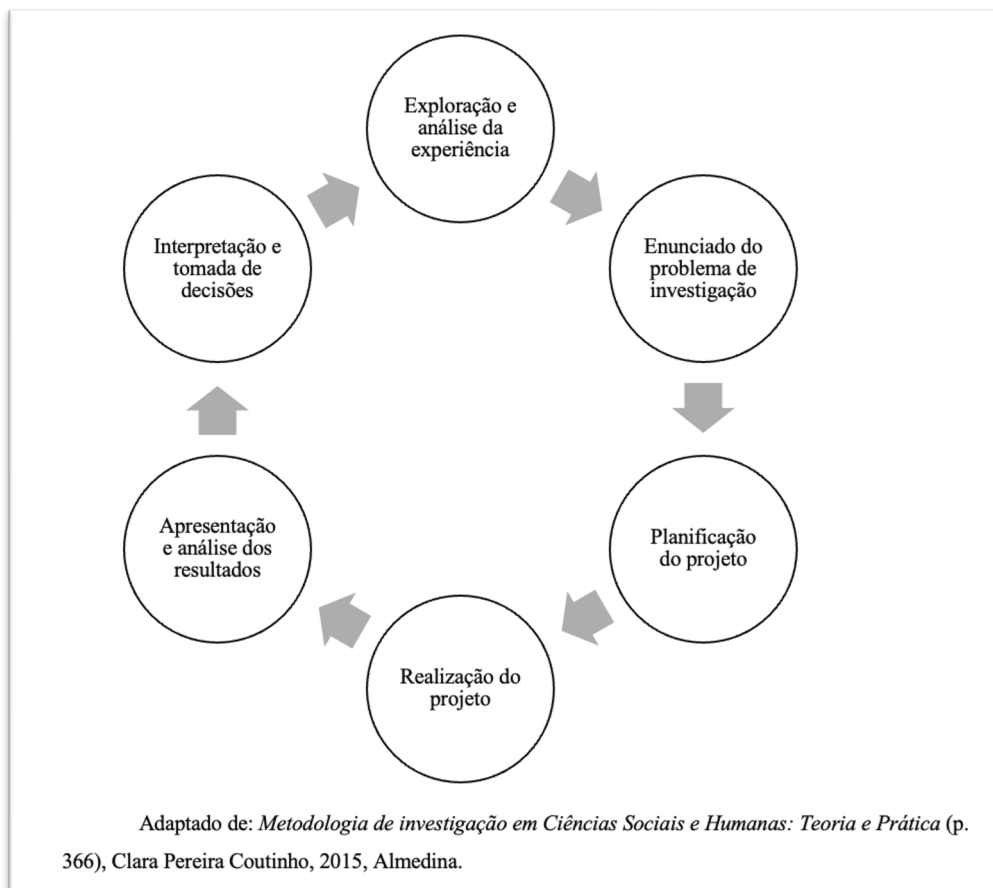
problemas, permitem a implementação de intervenções eficazes e, por fim, a avaliação contínua dos resultados obtidos.

A I-A “constitui-se assim como um verdadeiro ciclo espiral em que a teoria e prática se mesclam e interligam permanentemente” (Bravo, 1992a, citado por Coutinho, 2015, p. 366). Deste processo metodológico resulta um conjunto de fases, sendo elas a planificação, a ação, a observação, a reflexão, a avaliação e a reformulação, que se desenvolvem de forma contínua e em movimento circular (Fonseca, 2012).

Tal processo implica a constante interligação entre a teoria e a prática, como poderá ser verificado no esquema em seguida (Cortesão, 1998, citado por Coutinho, 2015).

### Figura 6

*Esquema representativo das fases de investigação-ação*



A exploração e análise da experiência dita o primeiro passo de um projeto de I-A, no qual o investigador deve observar o grupo a ser estudado e verificar a problemática existente. Nesta fase é importante efetuar uma revisão literária, de acordo com a temática em estudo, de modo a orientar a ação docente. Em seguida deverá ser formulada a questão-problema que orientará todo o projeto. Já a planificação deve ser flexível, pois o investigador terá de adaptar a sua ação consoante as necessidades do grupo. A fase de realização do projeto diz respeito a todas as ações realizadas em campo, com o grupo em estudo. Esta fase engloba todas as planificações previamente executadas como forma de orientação da ação. Segue-se a fase de apresentação e análise dos dados recolhidos e obtidos durante a fase anterior. Estes serão interpretados e, posteriormente, o investigador dará tomadas as decisões. Esta última fase determinará se os objetivos, definidos inicialmente, foram alcançados. Caso a avaliação não seja positiva será necessário voltar a efetuar todo este processo com alguns ajustes.

Importa clarificar que cada projeto de I-A possui as suas particularidades e, por isso, o investigador deverá organizá-lo de acordo com as mesmas. Deste modo, o processo de I-A não está confinado a um único ciclo, uma vez que nesta metodologia se pretende que sejam realizadas mudanças nas práticas, sempre que necessário, com o objetivo de alcançar melhorias nos resultados de intervenção (Coutinho, 2015).

Em suma, apesar de existir um conjunto de fases a que um projeto deste carácter deverá ter em conta, estas deverão ser ajustadas de acordo com as necessidades de intervenção. Durante a implementação do projeto na Prática Pedagógica I considerei necessário expandir o número de estratégias de intervenção. Num primeiro momento, foram adotadas apenas como estratégias de intervenção as rotinas diárias e o trabalho cooperado, porém, com o evoluir da prática senti necessidade de observar as interações das crianças em momentos distintos. Para tal, foram adotadas duas novas estratégias, sendo elas o brincar livremente e os jogos lúdicos.

### **4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

As técnicas e instrumentos de recolha de dados garantem a obtenção de informações pertinentes que serão submetidas a uma análise rigorosa, facilitando, assim, a tomada de decisões ao longo do processo de investigativo. Na investigação qualitativa os dados recolhidos são designados qualitativos, ou seja, centram-se em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais, conversas, entre outros (Bogdan & Biklen, 1994).

De forma a alcançar o sucesso da investigação, o pesquisador deve realizar uma análise cuidadosa das diferentes técnicas disponíveis, considerando os seus pontos fortes e as suas limitações, para escolher aquela que melhor se adapta aos objetivos da pesquisa (Latorre, 2003). A escolha das técnicas adequadas é fundamental para garantir a pertinência dos dados recolhidos, permitindo uma compreensão mais completa do objeto ou fenómeno em estudo.

As técnicas enumeradas em seguida foram utilizadas no contexto de Prática Pedagógica I, no âmbito do projeto de investigação que estava a ser desenvolvido no momento.

### **4.3.1. Observação Participante**

A observação participante, possibilita ao investigador envolver-se diretamente no contexto estudado, facilitando uma compreensão mais aprofundada e verídica das realidades sociais em investigação. “Na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (Lessard-Hébert et al., 1994, p. 154). As técnicas baseadas na observação “estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo” (Latorre, 2003, citado por Coutinho, et al., 2009, p. 373).

O investigador compreende o interior do meio social onde o grupo está inserido, partilhando a mesma condição humana dos indivíduos observados (Lessard-Hébert et al., 1994). Contudo, esta técnica tende a abranger apenas uma pequena parte do que se passa, nunca sendo possível uma compreensão alargada de todos os acontecimentos (Máximo-Esteves, 2008, citado por Sousa, 2009).

No caso educacional, a observação destina-se fundamentalmente a pesquisar problemas e a procurar respostas para questões que vão surgindo, ajudando a compreender o processo pedagógico (Sousa, 2009). No campo de investigação educacional, a observação é mais formal, controlada, sistematizada e centrada numa situação específica, procurando rigor e objetividade dos dados observados (Sousa, 2009). O mesmo autor afirma que, para tal, é importante efetuar registos dos acontecimentos e comportamentos, no próprio contexto e sem alterar a sua espontaneidade.

Existem três tipos de observação participante, que variam de acordo o envolvimento do investigador na vida do grupo em estudo: a periférica, a ativa e a completa (Adler & Adler (1987), mencionados por Fino (2003). A observação participante periférica é usada quando os pesquisadores precisam de se envolver um

pouco nas atividades do grupo para compreendê-las, mas sem intervir diretamente nas mesmas (Fino, 2003). O carácter periférico deste tipo de observação advém do receio de que um envolvimento excessivo possa dificultar o processo de análise (Lapassade, 1991, referido por Fino, 2003). A observação participante ativa adequa-se aos investigadores que pretendem obter um estatuto dentro do grupo estudado e desempenhar um papel nele, mas mantendo uma certa distância (Adler & Adler, 1987, citados por Fino, 2003). Por fim, os mesmos autores enumeram a observação participante completa, que visa o envolvimento completo do investigador nas atividades e rotinas do grupo em questão.

No que concerne à Prática Pedagógica, a observação participante completa revelou-se uma ferramenta metodológica imprescindível. Ao integrar-se no ambiente da sala de aula, o docente transcende o papel de mero observador e passa a vivenciar as dinâmicas que ali se desenrolam. Essa participação permite uma compreensão mais aprofundada do contexto educacional, possibilitando ao professor identificar as necessidades individuais de cada aluno, as dificuldades de aprendizagem que se manifestam e os interesses que despertam. Desde os primeiros dias de prática pedagógica, nos quais iniciei a utilização desta técnica, foi possível adquirir este conjunto de informações detalhadas sobre as crianças.

Do mesmo modo, o educador/professor ao participar ativamente nas atividades propostas, observa as interações entre as crianças/alunos, as formas como colaboram e as estratégias que utilizam para resolver problemas. Essa observação atenta permite refletir sobre a eficácia das suas próprias práticas, identificando os pontos fortes e as áreas e estratégias que necessitam de serem estimuladas.

A observação participante, em conjunto com a utilização de diários de bordo, potencializa os benefícios desta abordagem. Durante as práticas, os diários de bordo serviram como um espaço para registar as observações de forma sistemática, detalhada e reflexiva. Nestes foi possível descrever as situações observadas, analisar os motivos e as possíveis consequências, e refletir sobre as implicações para a própria prática pedagógica. Em suma, a observação participante, quando articulada com outras técnicas de recolha de dados, oferece uma visão abrangente e complexa da realidade educativa.

#### **4.3.2. Notas de Campo**

As notas de campo dizem respeito ao relato escrito daquilo que o investigador observa, escuta, pensa e reflete ao longo da recolha de dados de estudo qualitativo

(Bogdan & Biklen, 1994). “São registos descritivos anotados no próprio momento em o campo de observação” (Sousa, 2009, p. 260). As anotações devem ser revistas com alguma frequência, como, por exemplo, de duas em duas semanas, sendo que é preferível que esta revisão seja feita, pelo menos, uma vez por semana, com o intuito de se interpretar o que está a ser observado (Máximo-Esteves, 2008).

As notas de campo assumem-se como um ponto de partida para a realização dos Diários de Bordo. Estas caracterizam-se por possuir um caráter descritivo e detalhado dos acontecimentos registados. No que concerne ao registo, estas podem ser realizadas quando ocorrem as observações ou, no caso de incidentes críticos durante a observação participante, devem ser escritas assim que possível após a sua intervenção, caso necessária.

No âmbito do meu projeto de investigação recorri frequentemente às notas de campo. Todavia, inicialmente, assumo ter sido uma tarefa difícil, uma vez que não estava a conseguir efetuar os registos com a exatidão desejada. Com o passar do tempo e após refletir sobre esta dificuldade, optei por registos mais breves e diretos, que me fizessem lembrar do que me queria referir com eles, tornando-se a estratégia mais adequada ao longo de todo o estágio.

### **4.3.3. Diários de Bordo**

Além desta última técnica, os professores tendem a recorrer aos diários como forma de registo escrito, no qual incluem não só as notas de campo, como também outros tipos de dados fundamentais (Máximo-Esteves, 2008). Durante a prática pedagógica eram registadas notas de campo, sempre que possível, com os tópicos, situações e imprevistos sobre os quais queria refletir nos diários de bordo. Ao registar estas observações é originado um histórico detalhado de prática pedagógica. Os diários são utilizados como sistemas narrativos, nos quais são registadas e relatadas as experiências vividas, tais como os acontecimentos e comportamentos observados (Sousa, 2009). Por conseguinte, estas notas serviam de orientação para a concretização dos diários de bordo efetuados após cada dia de intervenção.

Este instrumento proporciona um espaço de reflexão contínua, permitindo ao docente analisar criticamente as suas ações, decisões e o impacto destas no processo de aprendizagem dos alunos. O “diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo,

uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Este tipo de recolha de dados corresponde a um conjunto de registos descritivos acerca daquilo que acontece no local e, só é possível, através das observações estruturadas e dos registos de incidentes críticos, caso ocorram (Máximo-Esteves, 2008). Além disso, de acordo com o mesmo autor, estes registos devem reproduzir aquilo que foi observado com um máximo de precisão. No diário de bordo, o docente aborda e explicita os acontecimentos, refletindo sobre os mesmos.

Com efeito, esta prática também estimula o desenvolvimento da metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre o próprio pensamento. Ao analisar as suas experiências e decisões, o docente torna-se mais consciente das estratégias de ensino utilizadas. Por este motivo, estes podem servir como um instrumento de planeamento, permitindo ao professor delinear estratégias para adaptar o ensino às necessidades dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Em suma, os diários de bordo são ferramentas fundamentais para a prática pedagógica, pois assumem diversos benefícios, entre os quais, o exercício da reflexão, da autoavaliação e o desenvolvimento da metacognição.

#### **4.3.4. Registos Fotográficos**

A integração dos registos fotográficos permite uma análise visual aprofundada e uma documentação rica dos processos e resultados, fomentando uma melhor compreensão dos contextos estudados.

Com o evoluir da tecnologia é cada vez mais fácil aceder a uma câmara fotográfica, recorrendo, por exemplo, ao telemóvel dada a sua praticidade. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a fotografia está extremamente relacionada com a investigação qualitativa e poderá ser utilizada de diversas formas. Os mesmos autores afirmam que as “fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183).

As fotografias permitem-nos identificar o contexto em que estão inseridas, o público-alvo em questão e a situação na qual se encontravam. “Os registos fotográficos podem ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Por consequência, é importante que estas estejam referenciadas a nível temporal, uma

vez que constituem documentos que, por conterem informação visual, poderão ser examinados várias vezes e sempre que necessário (Máximo-Esteves, 2008).

Na maioria das vezes, as fotografias registadas pelo investigador fornecem informações e detalhes fundamentais que sem as mesmas não era possível refletir (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, estes registos tornam-se fundamentais durante o processo de investigação.

Durante a intervenção pedagógica este foi um dos instrumentos mais utilizados, dada a sua praticidade. De referir que foi fornecida uma informação aos encarregados de educação para que estes referissem se queriam ou não consentir com a captação de imagens e vídeos dos seus educandos, respeitando a proteção de dados.

#### **4.3.5. Produções das Crianças**

É fundamental que se recorra à análise dos artefactos produzidos pelas crianças, quando o foco da aprendizagem se centra na aprendizagem do aluno (Máximo-Esteves, 2008). Estas produções que são habitualmente arquivadas, em portefólios, devem ser analisadas pelo/a educador/a para que este/a possa refletir sobre o progresso de cada criança. Os docentes devem analisar os trabalhos elaborados pelas crianças, de forma a compreender como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com questões complexas (Máximo-Esteves, 2008). Do mesmo modo, será possível também verificar se as suas estratégias de intervenção estão a ser as adequadas, ajustando-as caso seja necessário.

Além do processo de aquisição de conhecimento da criança, as produções das crianças podem ser fundamentais no que diz respeito ao pensamento e bem-estar das mesmas. Muitas vezes, as crianças utilizam os desenhos para expressa emoções e sentimentos, que poderão ser positivos ou não. Neste último caso poderá ser um motivo de alerta para o/a educador/a.

Durante a prática pedagógica, considerei as produções das crianças e recorri aos registos fotográficos, sendo estes instrumentos abundantes em informação. Ao analisar os registos fotográficos e ao refletir sobre os mesmos nos diários de bordo, foi possível identificar as necessidades individuais de cada aluno e adaptar as atividades de acordo com diferentes ritmos de aprendizagem, promovendo um ensino mais significativo e eficaz.

#### 4.3.6. Análise Documental

A análise documental é um outro instrumento fundamental, na medida que permite ao investigador adquirir um maior número de dados acerca do grupo de indivíduos a ser alvo de investigação. A análise documental é um procedimento ou conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um determinado documento, de modo a facilitar a sua consulta num momento posterior (Chaumier, 1974, mencionado por Sousa, 2009). Além disso, tem como objetivo facilitar a compreensão e, por sua vez, a obtenção de informação com maior pertinência (Sousa, 2009).

Esta análise poderá ser efetuada com base nos documentos oficiais, mais precisamente, os documentos internos ou externos à instituição. Os documentos oficiais internos podem ser “memorandos e outras comunicações que circulam dentro de uma organização” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 181). Estes documentos podem divulgar informações acerca das regras e dos regulamentos da instituição, como também sobre os elementos da organização (Bogdan & Biklen, 1994). Na mesma linha de pensamento, os documentos externos dizem respeito às comunicações externas, ou sejam a materiais produzidos pelo sistema escolar. Este material permite compreender as perspetivas oficiais dos programas, da estrutura administrativa e de outras dimensões do sistema escolar.

Os registos e ficheiros pessoais são outros instrumentos úteis para conhecer a criança, verificar se existem diagnósticos estabelecidos e compreender o seu percurso escolar. Estes incluem, por norma, os relatórios psicológicos, caso existam, registos de frequência às aulas, comentários dos professores, perfis de família, entre outros (Bogdan & Biklen, 1994).

No contexto de desenvolvimento do meu projeto, foi essencial analisar documentos oficiais internos à escola e externos. No que concerne aos documentos internos, foi essencial analisar o Projeto Educativo de Escola sendo este o documento orientador, no qual são definidas as metas e as estratégias de atuação. Através do mesmo, foi possível verificar que o principal objetivo do PEE estava em consonância com o projeto de investigação a ser desenvolvido, uma vez que ambos visavam a aquisição de atitudes saudáveis em todas as dimensões, sobretudo, na área da Formação Pessoal e Social. O Regulamento Interno foi também analisado, com o intuito de perceber o funcionamento e gestão desta instituição. Por fim, consultei o Plano Anual de Atividades (PAA), com vista a compreender de que forma poderia colaborar nas atividades planeadas

pela escola, a decorrer durante a minha prática. Quanto aos documentos e ficheiros do grupo, nomeadamente o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e ficheiros pessoais das crianças, não foi possível consultá-los diretamente. Apesar da relação positiva com toda a equipa educativa, a educadora cooperante não permitiu a análise dos documentos, devido à proteção de dados, referindo serem documentos privados. Ainda que tivesse demonstrado sigilo quanto às informações a serem pesquisadas e demonstrado a pertinência das mesmas para a compreensão das atitudes/comportamentos das crianças, só foi possível ter acesso a determinadas informações, selecionadas e fornecidas pela própria educadora.

Relativamente aos documentos externos, a análise do documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) tornou-se essencial para os momentos de planificação, reflexão e avaliação. Durante as planificações foram selecionados os objetivos de cada uma das áreas de conteúdo para os diversos momentos. Enquanto que as reflexões, a par da avaliação, permitiram analisar o trabalho efetuado e reestruturar as estratégias de intervenção futuras.

A análise de diversos documentos teóricos relacionados com a problemática do projeto foi fundamental, de forma a aprofundar os meus conhecimentos acerca da mesma e, conseqüentemente, definir as estratégias de intervenção adequadas para alcançar os objetivos propostos.

#### **4.4. Análise e Tratamento de Dados**

Depois de recolhidos os dados torna-se imprescindível proceder à análise dos mesmos para se chegar às inferências que irão validar ou não as hipóteses de investigação (Sousa, 2009). A análise de dados caracteriza-se por ser um processo de pesquisa e organização sistemática dos diversos materiais recolhidos e acumulados (Bogdan & Biklen, 1994).

Esta análise diz respeito ao processo de organização dos dados e materiais que foram reunidos com o intuito de compreender e interpretar aquilo que foi encontrado durante a investigação (Sousa, 2009). A organização de dados constitui uma fase primordial da análise, permitindo ao investigador auxiliar a planificação de outras análises e, por sua vez, facilitando a comparação entre os variados conjuntos de dados (Lessard-Hébert et al., 1994).

Nesta fase, as interpretações iniciais são primordiais ao processo de compreensão de dados recolhidos, isto é, se estes se adequam às questões formuladas e se os instrumentos e técnicas são os mais apropriados (Máximo-Esteves, 2008). É a partir destas interpretações iniciais que o investigador irá efetuar as primeiras triangulações de dados. A triangulação assegura a qualidade da investigação, uma vez que permite determinar e refletir sobre a “(...) coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

A descrição e a explicitação dos resultados em articulação com as questões iniciais podem constituir um dos objetivos da investigação. A investigação, ao descrever, explicitar e articular os resultados com as questões iniciais, pode contribuir para a formação de um docente-investigador reflexivo, capaz de transformar as suas práticas (Máximo-Esteves, 2008).

A interpretação e a triangulação dos dados darão início ao processo de análise contínua, no qual o investigador irá conferir a validade dos resultados da pesquisa e, por sua vez, adquirir uma visão mais completa do fenómeno ou tema em estudo. A fase de tratamento de dados implica a estruturação das informações que será o ponto de partida para a tomada de decisões e conclusões (Miles & Huberman, 1984, mencionados por Lessard-Hébert et al., 1994).

Os resultados devem ser explicados, de forma a dar respostas questões iniciais da investigação. É, neste sentido, que surge o docente-investigador e reflexivo, que através das suas descobertas promove mudanças nas suas futuras ações, a favor do desenvolvimento das crianças (Máximo-Esteves, 2008). Na prática pedagógica, a análise aprofundada dos dados recolhidos através da observação participante, notas de campo, diários de bordo, registos fotográficos e produções dos alunos permitiu uma avaliação rigorosa da eficácia das estratégias pedagógicas implementadas, possibilitando identificar os pontos fortes e fracos da intervenção e reformular as futuras intervenções.

## **Parte III – Intervenção Pedagógica<sup>1</sup>**

### **Capítulo V | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar**

Ao longo deste capítulo serão aprofundados alguns aspetos relacionados com a minha Prática Pedagógica I (PPI), acompanhados de reflexões pertinentes. Esta prática foi desenvolvida em valência de Pré-escolar sob a orientação científica da Professora Doutora Guida Mendes e da educadora cooperante atribuída. No que alude à intervenção pedagógica, esta decorreu entre outubro e dezembro de 2022, durante três dias semanais, nomeadamente, segundas, terças e quartas-feiras. De salientar que a semana de observação participante já se encontra inserida nos meses acima referidos. Neste sentido, esta prática pedagógica teve uma duração de 130 horas, das quais 10 horas foram destinadas à observação participante. Do meu ponto de vista a mesma foi fundamental, pois permitiu estabelecer um primeiro contacto com o grupo, integrando-me nas rotinas, bem como observar o grupo de crianças atentamente, detetando os seus interesses e necessidades, com vista a preparar a futura intervenção com rigor.

Tal como referido anteriormente, neste capítulo serão desenvolvidos alguns tópicos com o intuito de enquadrar esta prática pedagógica, desde o meio envolvente, ao estabelecimento educativo, a sala de pré, a organização do tempo educativo e a caracterização do grupo de pré. Além disso, é pertinente ressaltar que o Projeto Educativo de Escola (PEE) foi um documento essencial à orientação da planificação das intervenções e à contextualização dos tópicos abordados em seguida. Ainda no âmbito desta PP I foi desenvolvido um Projeto de investigação-Ação que foi elaborado no decorrer dos meses de intervenção e um Projeto com a Comunidade Educativa. Para findar este capítulo será apresentada uma reflexão crítica referente a esta prática pedagógica.

---

<sup>1</sup> Neste relatório, e no cumprimento do parecer de 13/7/2023 do Encarregado de Proteção de Dados da UMa relativo aos princípios gerais da Proteção de Dados Pessoais no âmbito dos trabalhos apresentados pelos alunos desta Universidade, e de forma a garantir o princípio de confidencialidade e anonimato dos participantes, são omitidos nomes e outros dados que permitam a identificação de pessoas, entidades ou instituições, no contexto específico da intervenção pedagógica da estagiária.

## **5.1. Organização do Ambiente Educativo**

### **5.1.1. O Meio Envolve**

A implicação do meio envolvente à escola desempenha um papel essencial na dinâmica educacional, uma vez que as interações com a comunidade e os contextos sociais circundantes influenciam significativamente o desenvolvimento integral dos alunos. “Em pedagogia particularmente na pedagogia da infância, falamos muito de contexto: o contexto-sala de actividades, o contexto-escola, o contexto familiar, contexto comunitário” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 26). A análise do meio que envolve a escola permite compreender não só o contexto onde a mesma está inserida, como também quais os interesses, necessidades, hábitos e vivências da comunidade.

Para Lewin durante a análise do contexto é importante considerar tanto os aspetos psicológicos como os não psicológicos (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Na mesma linha de pensamento, este autor afirma que os “(...) hábitos de grupo e os hábitos individuais só podem ser compreendidos como resultado do organismo e seu espaço vital, do grupo e do seu contexto” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 27). Deste modo, podemos afirmar que o contexto onde a criança está inserida afeta os seus hábitos e comportamentos e, por isso, torna-se essencial analisá-lo. Ao longo deste tópico será efetuada uma análise do meio envolvente à instituição no qual efetuei esta PP I, com vista a compreender quais os serviços disponíveis e qual o contexto onde a escola está inserida.

A instituição educativa localiza-se no concelho de Machico, mais precisamente, na freguesia de Machico. Neste sentido, é possível afirmar que esta escola se situa num meio urbano, onde estão sediados vários recursos, serviços e instituições da administração pública que satisfazem as necessidades da população residente e que promovem várias atividades sociais, culturais e desportivas.

Os recursos e serviços anteriormente enumerados podem ser utilizados a nível pedagógico, possibilitando o desenvolvimento de trabalhos e atividades diversificadas e, em simultâneo, contribuindo para o processo de aprendizagem dos alunos. Efetivamente, este estabelecimento assume diversas parcerias com instituições do meio local como, por exemplo, a Câmara e Biblioteca Municipais. O mesmo foi possível comprovar durante a minha intervenção pedagógica, pois foi necessário recorrer a estas entidades durante a concretização dos Projetos com a Comunidade Educativa.

Para terminar este tópico e de forma a sintetizar alguns dos recursos existentes no meio local será apresentada em seguida uma tabela síntese dos mesmos.

**Tabela 1***Distribuição dos serviços no meio local*

<b>Instituições de interesse histórico e turístico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Câmara Municipal;</li> <li>• Capelas (3);</li> <li>• Forte (1);</li> <li>• Igreja Matriz;</li> <li>• Junta de Freguesia;</li> <li>• Solar.</li> </ul>
<b>Instituições culturais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblioteca Municipal;</li> <li>• Casa da Música;</li> <li>• Casa do Povo;</li> <li>• Centro Cívico Cultural e Social;</li> <li>• Conservatório – Escola Profissional de Artes.</li> </ul>
<b>Recursos Desportivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação/Clube Desportivo;</li> <li>• Campo Municipal;</li> <li>• Estádio Municipal;</li> <li>• Piscina Municipal.</li> </ul>
<b>Espaços Verdes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jardins;</li> <li>• Jardim Municipal;</li> <li>• Parques infantis;</li> <li>• Praias (2).</li> </ul>
<b>Serviços de Carácter Social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrigo Municipal;</li> <li>• Bombeiros Municipais;</li> </ul>

- Centro de Saúde;
- Estação de autocarros;
- Farmácias;
- Fórum;
- Supermercados e minimercados;
- Outros.

### 5.1.2. O Estabelecimento Educativo

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I tive a oportunidade de desenvolver a minha intervenção pedagógica em contexto de EPE. Posto isto, torna-se relevante enquadrar o estabelecimento de ensino no qual efetuei a PP I, bem como verificar quais os recursos físicos e humanos contemplados pelo mesmo. Em conformidade com Silva et al. (2016), o estabelecimento educativo possui um papel determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa.

Tendo em conta os dados fornecidos no PEE (2021-2025), o estabelecimento educativo no qual foi realizada a prática pedagógica I caracteriza-se por ser de carácter público, abrangendo as vertentes de Creche, EPE e 1.º CEB. De salientar que a Prática Pedagógica I foi desenvolvida no edifício sede, na vertente Pré-escolar. Neste edifício prevalecem as vertentes de EPE 1.º CEB. Os restantes edifícios correspondem às vertentes de Creche, EPE ao Ensino Recorrente.

No que concerne aos recursos humanos, dada a dimensão própria instituição, esta abrange um elevado número de alunos e, conseqüentemente, dispõe de uma equipa docente e não docente vasta. “As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, (...) constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.” (Silva et al., 2016, p. 8). De modo geral, os adultos da instituição possuíam uma relação próxima e afetiva perante as crianças, nos diversos momentos de rotina. Os intervalos foram os momentos em que mais verifiquei que as/os auxiliares e professores/as estabeleciam brincadeiras com as crianças, como também atos afetivos e solidários – nos momentos em que as crianças assim necessitavam – como, por exemplo, em situações de choro por motivos de feridas, desentendimentos ou até mesmo em situações de carência de afeto.

Relativamente aos recursos físicos esta caracteriza-se por ser um edifício amplo, dadas as diversas vertentes que dispõe, conforme é possível verificar através da seguinte tabela.

**Tabela 2**

*Estrutura do Estabelecimento Educativo da PP I e II*

<b>Interior</b>	
<b>Rés do chão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arrecadação;</li> <li>• Cantina;</li> <li>• Casas de banho dos alunos;</li> <li>• Casas de banho dos docentes;</li> <li>• Casas de banho de Pré-escolar;</li> <li>• Elevador;</li> <li>• Escadaria;</li> <li>• Sala de Apoio Educativo;</li> <li>• Salas de Pré-escolar;</li> <li>• Sala dos Educadores;</li> <li>• Sala da Educação Especial;</li> <li>• Gabinete de administração;</li> <li>• Gabinete de gestão;</li> <li>• Gabinete de Núcleo de Conciliação</li> <li>• Lavandaria.</li> </ul>
<b>Piso 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casas de banho dos alunos;</li> <li>• Casas de banho dos docentes;</li> <li>• Salas de aula do 1.º Ciclo;</li> <li>• CAO (Centro de Atividades Ocupacionais)<sup>1</sup>;</li> <li>• Reprografia;</li> <li>• Ginásio (com arrecadação de apoio).</li> </ul>
<b>Piso 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de Música;</li> <li>• Biblioteca;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de Ludoteca;</li> <li>• Sala TIC;</li> <li>• Bar dos professores;</li> <li>• Sala de Estudo/Apoio;</li> <li>• Sala de Inglês;</li> <li>• Sala de Expressão Plástica.</li> </ul>
<b>Exterior</b>	
<b>Rés do chão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo desportivo sintético 1 (pequeno);</li> <li>• Campo desportivo sintético 2 (grande);</li> <li>• Corredores (brincar livremente);</li> <li>• Parque infantil.</li> </ul>

De referir que este estabelecimento continha ainda em vigor algumas das regras estabelecidas durante o contexto da pandemia, relativamente à presença dos encarregados de educação no interior do estabelecimento, bem como à gestão dos espaços comuns às salas de Pré e de 1.º Ciclo. De facto, os encarregados de educação não estavam autorizados a acompanhar os seus educandos à sala, tanto no acolhimento como na receção ao final da tarde. Além disso, as interações eram evitadas entre os grupos de Pré e também entre as turmas do 1.º Ciclo e, por isso, os espaços exteriores eram organizados de forma que as crianças das diferentes salas não estabelecessem contacto entre si.

Do mesmo modo, no caso das rotinas diárias, os horários foram ajustados para que fossem evitados aglomerados nos espaços interiores comuns às salas de valência pré-escolar, nomeadamente, as casas de banho, corredor e cantina.

### **5.1.3. O Projeto Educativo de Escola**

De entre os diversos documentos orientadores considerados ao longo da prática, o Projeto Educativo de Escola (PEE) foi um documento auxiliar à minha intervenção pedagógica.

Tal como é estabelecido no DLR N.º 21/2006/M, de 21 de junho, o PEE é o:

documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (p. 4397).

O PEE caracteriza-se por ser um “documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (DL N.º 137/2012, de 2 de julho, p. 3348).

O PEE da escola de estágio, encontra-se em vigor no quadriénio 2021/2025, constituindo o lema “Supera-te”. Este documento contém a explicitação da orientação educativa pretendida, as metas, as estratégias e as linhas orientadoras de atuação que servem para fomentar a autonomia da escola e valorizar a diversidade e a participação de todos. De modo geral, através do desenvolvimento deste projeto, a escola tem como objetivo tornar-se um estabelecimento de referência para a comunidade, inclusivo e promotor de excelência em conhecimentos, hábitos e atitudes saudáveis nas suas variadas dimensões.

A instituição compromete-se a desenvolver uma relação de qualidade e cooperação entre a escola e o meio, mobilizando recursos e criando uma dinâmica pedagógica, com vista à promoção de hábitos de saúde e bem-estar. Consequentemente, a instituição pretende promover o desenvolvimento e a aquisição de competências essenciais na formação de cidadãos responsáveis, críticos, autónomos e participativos na sociedade e no mundo. Para tal, são enumerados no PPE alguns valores considerados objetivos a alcançar, nomeadamente:

- a responsabilidade e autonomia para o exercício de cidadania consciente;
- a empatia, o respeito ao próximo e o estabelecimento de boas relações humanas;
- a cooperação e sustentabilidade de modo a alcançar um bem comum;
- a integridade e honestidade de forma a agir com ética nas diversas interações e no cumprimento das suas obrigações;
- o trabalho e profissionalismo.

Relativamente aos objetivos estratégicos, no PEE são referidos três grandes aspetos a serem desenvolvidos até conclusão deste projeto, tendo em conta os pontos fracos identificados pela instituição. Deste modo, na tabela 3, serão sintetizados os pontos fracos e os respetivos objetivos estratégicos.

**Tabela 3***Planeamento estratégico do PEE referente à PP I e II*

<b>Planeamento Estratégico</b>	
<b>Pontos Fracos</b>	<b>Objetivo Estratégico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade na Resolução de Problemas, no Raciocínio e Comunicação matemática;</li> <li>• Dificuldade na construção da escrita de textos.</li> </ul>	Melhorar a qualidade das aprendizagens.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade na gestão emocional perante situações adversas.</li> </ul>	Aumentar, a capacidade de gestão e aplicação de ferramentas no controlo das emoções.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade em assumir hábitos saudáveis e de bem-estar pessoal e coletivo.</li> </ul>	Aumentar a consciência, para a prática de atitudes e valores que suportem comportamentos saudáveis.

De acordo com estes objetivos procurei planificar as minhas práticas de modo a acolher os objetivos definidos pela escola, ou seja, assegurar aprendizagens desejadas aos alunos e um ambiente de qualidade a toda a comunidade educativa.

#### **5.1.4. A Sala de Pré**

A sala de Pré é o local onde as crianças realizam diversas atividades orientadas, exploram as áreas previamente definidas e criam relações entre os pares. O mesmo comprova Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), ao afirmarem que a “criação de áreas diferenciadas (...) com materiais próprios (...) permite uma organização do espaço que facilita a construção de aprendizagens significativas” (p. 25).

Deste modo, importa aprofundar as características do espaço pedagógico no qual efetuei a PPI, organizado pela educadora cooperante, para que mais tarde seja possível compreender as rotinas das crianças e as suas interações. “O espaço da sala (...) ganha densidade pedagógica com as decisões profissionais do(a) educador(a) na seleção dos materiais pedagógicos, brinquedos, artefactos multiculturais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26).

Esta sala de Pré caracteriza-se por possuir um espaço amplo, iluminado, organizado. No que concerne à circulação das crianças, apesar das diversas áreas e móveis, o espaço estava disposto de forma acessível, como era possível verificar durante os momentos de brincar livremente, nos quais as crianças exploravam a sala e as respetivas áreas. Quanto às produções dos alunos, eram expostas nos placares dispostos nas paredes. Do mesmo modo, constava nas paredes o quadro de aniversário, a tabela de presenças, as regras da sala de aula e a tabela do “ajudante do dia”, o horário de rotinas e as planificações.

Esta sala continha um conjunto de materiais diversificados, bem como de brinquedos e materiais didáticos, em cada uma das áreas. Os materiais pedagógicos são fundamentais para a promoção do brincar e do jogar, disponibilizando à criança uma aprendizagem a par do bem-estar (Oliveira-Formosinho et al., 2011). De referir que alguns destes materiais, por exigirem a utilização supervisionada do adulto, estavam dispostos no armário de arrumação apenas à disposição da equipa educativa.

Se analisarmos a sala de forma pormenorizada, verificamos que a mesma possuía diversas áreas de desenvolvimento, nas quais as mesmas podiam brincar de forma autónoma e espontânea. No total a sala englobava sete áreas, nomeadamente, o tapete, a casinha, a mesa sensorial, a mesa das artes plásticas, a biblioteca, os jogos de mesa e a garagem.

O tapete era o local onde as crianças se sentavam, juntamente da Educadora e Técnica de Apoio à Infância, para cantar os bons-dias, ouvir histórias, efetuar algumas atividades orientadas de exploração e fazer o preenchimento dos instrumentos de gestão do quotidiano. “Os instrumentos de gestão do quotidiano são vários e normalmente comuns a várias salas, nada impedindo, contudo, que se crie um outro instrumento (...)” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 26). Estes estavam afixados na parede atrás do tapete e faziam parte da rotina da manhã deste grupo.

**Figura 7***Área do Tapete*

“A área do faz de conta precisa de assumir a urgência do brincar e permitir às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma...” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 48). De facto, esta área não era exceção, dado ser um espaço onde as crianças exploravam autonomamente, sobretudo, durante o acolhimento e o brincar livremente, replicando situações reais e outras da sua imaginação. A casinha era constituída por uma cama, um espelho, um fogão, um roupeiro e um móvel. Na cama constavam algumas bonecas, no roupeiro encontravam-se algumas roupas e cabides, como também no móvel de cozinha existiam alguns objetos característicos, tais como pratos, talheres, frutos, legumes, comidas e por aí diante. Esta área sofreu algumas alterações ao longo da minha prática, orientadas pela educadora cooperante, uma vez que a própria referiu que era algo que desejava fazer de forma gradual, com o objetivo de melhorar tornar os espaços os mais proveitosos para o grupo.

Quanto à mesa sensorial, a mesma só poderia ser utilizada por duas crianças de uma vez. Nesta constavam alguns materiais para exploração, como, por exemplo, arroz, pinhas, folhas, pás, que eram substituídos após algum tempo para que as crianças tivessem oportunidade de explorar variadas texturas e materiais.

**Figura 8***Área da Casinha e Mesa sensorial*

A mesa de artes plásticas era também um espaço muito requisitado, principalmente, na hora do acolhimento, para efetuar alguns desenhos e pinturas. A esta área estavam agregados alguns móveis de apoio com materiais necessários às atividades plásticas e, ainda, um lavatório para a higienização dos materiais e das crianças sempre que necessário. Como mencionado por Oliveira-Formosinho et al. (2011), as expressões, as tintas, os papéis, as cores e os pincéis são materiais indispensáveis às crianças. Estes materiais "ajudam-nas a ver a, representar, criar, narrar" (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 18). Na verdade, esta era uma área na qual observei muita dedicação, criatividade e interesse por parte da maioria das crianças do grupo.

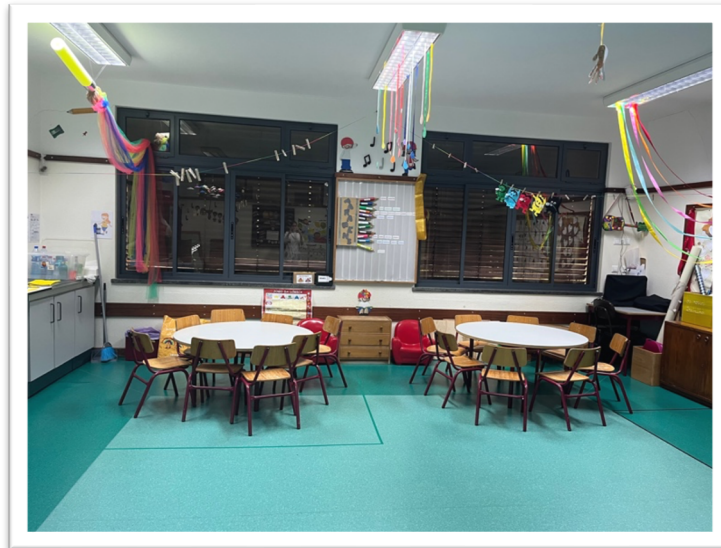
A biblioteca foi uma outra área que sofreu alterações durante a prática, na qual foram acrescentados dois móveis para arrumação dos livros, bem como um sofá, sempre adaptados às crianças para um fácil acesso. A curiosidade das crianças fez com que esta área, apesar de adquirida mais tarde, fosse também utilizada em diversos momentos, nos quais as crianças folheavam as histórias, observavam as ilustrações, contavam a história mediante a sua criatividade a um colega, entre outros. A organização desta área tornou-se conhecida pelas crianças e rapidamente adquiriram respeito pelos livros e hábitos autónomos de arrumação do espaço. "As regras que a sala transformou em prática são o seu guia" (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 36).

Quanto à área da mesa de jogos possuía um móvel de apoio com diversos jogos de mesa à escolha das crianças, desde *puzzles*, construções, animais, jogos de

correspondência, entre outros. Esta área era um local onde as crianças ficavam mais concentradas e atentas aos desafios dos jogos.

### Figura 9

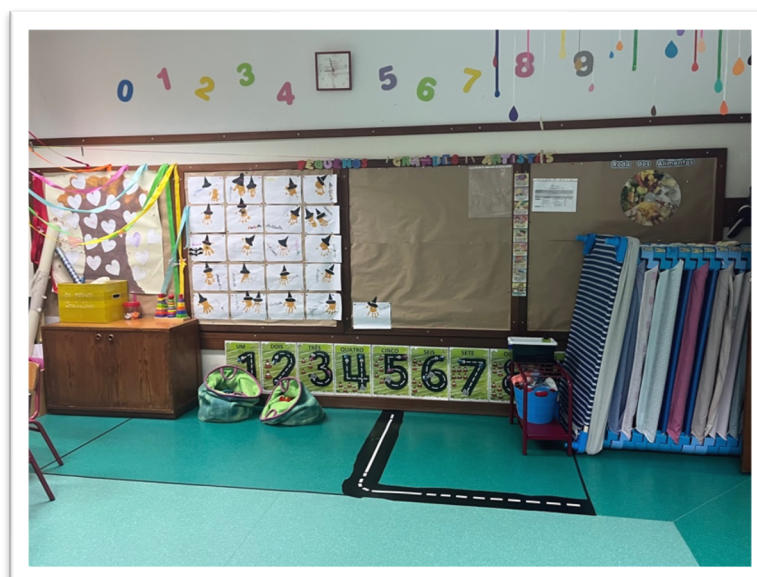
*Área de Artes Plásticas e dos Jogos de Mesa*

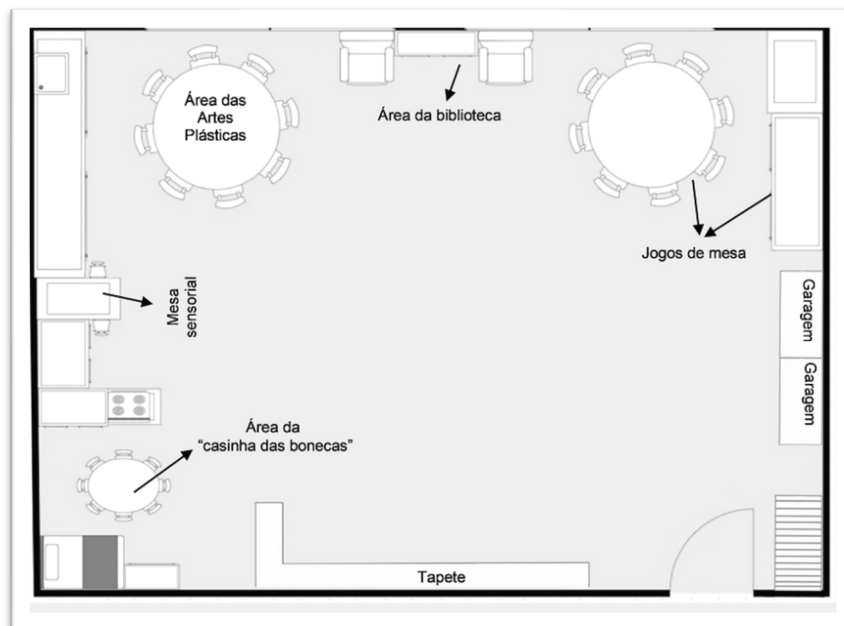


Por fim, a garagem possuía diversos carros e uma estrada sinalizada no chão. Uma alteração a este espaço foi proposta por mim, após ouvir os interesses dos alunos. Neste sentido, construímos em conjunto uma rampa de *skate* que após estar pronta foi colocada nesta área, como era desejado pelo grupo.

### Figura 10

*Área da garagem*



**Figura 11***Planta da sala após as alterações*

De modo geral, considero que a sala estava adequada às necessidades do grupo, valorizando as áreas que tinham interesse. Um outro aspecto a salientar diz respeito ao espaço amplo no centro da sala para a livre circulação nos diversos momentos de rotinas.

### 5.1.5. Organização do Tempo Educativo

O tempo pedagógico é fundamental ao desenvolvimento das crianças e, por isso, deverá estar adequado às necessidades do grupo. “Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27)

No caso desta prática pedagógica, importa salientar que as rotinas diárias permaneciam organizadas tendo em conta a situação pós-pandémica a ser vivida no momento. Por esta razão, os encarregados de educação não se dirigiam ao interior da escola. Do mesmo modo, os horários e os espaços exteriores, relativos aos intervalos, estavam organizados com o intuito de evitar contacto entre as diversas salas de Pré.

Conforme previsto no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, o educador de infância deverá organizar o tempo de forma flexível e diversificada, de modo que as crianças apreendam a rotina diária. Por conseguinte, as próprias educadoras desta

instituição sentiram necessidade em adequar as rotinas às medidas adotadas pela escola, dentro e fora do espaço pedagógico.

Na minha perspetiva, a inexistência de contacto entre os diferentes grupos poderia suscitar aspetos positivos e negativos. Relativamente aos aspetos positivos, tenho apenas a referir que a saúde das crianças estava a ser salvaguardada, uma vez que os casos de infeção por COVID-19 continuavam a existir com alguma regularidade. Por outro lado, o desenvolvimento das crianças e a falta de interações entre grupos assumem-se como dois aspetos negativos que gostaria de salientar. De facto, este grupo caracterizava-se por carecer de algumas atitudes de convivência democrática e cidadania positivas, sendo esta a problemática desenvolvida no Projeto de Investigação-Ação. Assim sendo, não existindo outras interações entre grupos estar-se-ia a agravar esta necessidade que as crianças possuíam na sua generalidade.

No que alude à rotina diária deste grupo, esta estava estruturada de forma a potencializar momentos de aprendizagem, de brincadeiras no exterior e, naturalmente, de higiene e alimentação, de acordo com as necessidades e potencialidades do grupo. “O tempo pedagógico necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 72). Neste sentido, o horário encontrava-se organizado entre as 7 horas e 30 minutos, com o acolhimento, e as 19 horas, com o encerramento da instituição. Todavia, a rotina na sala de atividades, com a educadora, só iniciava a partir das 8 horas.

**Tabela 4***Organização do tempo educativo da sala de Pré*

<b>Manhã</b>	
<b>Acolhimento na cantina</b>	07:30 – 08:00
<b>Acolhimento na Sala</b>	08:00 – 09:15
<b>Higienização</b>	09:20
<b>Lanche da manhã</b>	09:25 – 09:40
<b>Recreio</b>	11:00 – 11:30
<b>Higienização</b>	11:30
<b>Almoço</b>	11:40 – 12:05
<b>Tarde</b>	
<b>Higienização</b>	12:05
<b>Repouso</b>	12:10 – 14:40
<b>Higienização</b>	14:40
<b>Lanche da Tarde</b>	14:45 – 15:00
<b>Recreio</b>	16:00 – 16:30
<b>Saída</b>	A partir das 16:40
<b>Encerramento da Instituição</b>	19:00

Este grupo usufruía, ainda, de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), entre as quartas-feiras e as sextas-feiras, conforme é possível observar na seguinte tabela.

**Tabela 5***Atividades de Enriquecimento Curricular*

<b>Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)</b>			
	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
09:39 – 10:00			Inglês
10:30 – 11:00		Música	
<b>Rotinas</b>			
15:00 – 16:00	Educação Física		

### **5.1.6. Caracterização do Grupo da Pré**

São diversos os fatores que influenciam o modo de funcionamento de um grupo, entre os quais, podemos enumerar as características individuais das crianças que o compõem, o número de crianças de cada género, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo (Silva et al., 2016). Por esta razão, a caracterização do grupo se assume como um fator fundamental ao planeamento de atividades, de modo a detetar os interesses, necessidades e potencialidades do grupo.

Por conseguinte, a presente caracterização do grupo de crianças foi efetuada com base na informação recolhida ao longo da prática pedagógica, nomeadamente, através da observação participante, das conversas informais com a educadora cooperante, das informações disponibilizadas pela mesma e dos registos efetuados, o que permitiu que esta caracterização fosse o mais fidedigna possível. Do meu ponto de vista, a caracterização do grupo é fundamental, uma vez que a mesma fornece ao educador informações, tais como as necessidades de cada criança, que deverão ser tidas em conta com vista a orientar a sua ação pedagógica, a organização da sala e o tempo educativo.

Esta sala compreendia um grupo heterogêneo, constituído por 23 crianças, sendo 15 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos. Até ao momento do término da prática pedagógica, apenas uma das crianças estava assinalada com retardamentos no desenvolvimento da fala e alimentação e, por sua vez, possuía acompanhamento especializado de um terapeuta da fala.

Relativamente à Área da Formação Pessoal e Social, quanto às particularidades do grupo, as crianças, na sua generalidade, demonstravam autonomia, durante as rotinas diárias. Contudo, inicialmente, durante as refeições, algumas crianças necessitavam de auxílio. Porém, com alguma estimulação foi possível que as mesmas atingissem a autonomia desejada. Durante as atividades orientadas o grupo apresentava dedicação e curiosidade em aprender. Em contrapartida, existiam outros aspetos menos positivos que, desde a minha observação participante, originaram preocupação, nomeadamente a nível das atitudes de convivência e democracia durante as interações sociais. Deste modo, tal como referido anteriormente, a minha questão desenvolvida no Projeto de Investigação-Ação teve por base as interações entre as crianças e, conseqüentemente, as atividades desenvolvidas ao longo da minha prática careceram de alguma preocupação acrescida com vista a acolher o tema. Em contrapartida, as interações com os adultos eram favoráveis, sendo um grupo muito afetivo.

No que alude à Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é possível afirmar que este grupo revelava diversos níveis de desenvolvimento em relação à linguagem. Além disso, uma das crianças, apesar de possuir nacionalidade portuguesa, falava português do Brasil, influenciada pelos vídeos que assistia em contexto familiar. Todavia, era ressaltado diariamente como se pronunciavam as palavras em Português de Portugal, sendo que a própria tinha conhecimento das mesmas. Este é um exemplo das conseqüências do consumo de *internet* pelas crianças sem a devida vigilância parental.

Quanto ao Domínio da Expressão Físico-Motora, as crianças apresentavam alguma agilidade e controlo motor a nível dos deslocamentos, adequados à faixa etária. A nível da motricidade fina, algumas crianças apresentavam dificuldades a agarrar no lápis corretamente e em rasgar papel, sendo que recorriam a preensão palmar ao invés de executar o movimento de pinça. O Domínio da Educação Artísticas assumia-se como um interesse comum a todo grupo, mais precisamente, as atividades de artes visuais (desenhos, pinturas, modelagem de plasticina). Além disso, na “área da casinha” o grupo recorria ao Jogo Dramático, isto é, aos jogos simbólicos de imitação de situações do

quotidiano. A música e a dança eram também do agrado dos alunos, sobretudo, nos momentos do brincar livremente.

Por fim, em relação à Área do Conhecimento do Mundo, apresentavam sensibilidade pelas temáticas alusivas aos seres vivos e ao planeta terra. Eram capazes de identificar cores, nomes de animais, imitar sons, reconhecer figuras geométricas e partes do corpo.

## **5.2. Projeto de Investigação-Ação**

Decorrente da constatação de um problema comum ao grupo de crianças, relacionado com as regras de convivência e partilha, visível desde os primeiros dias de interação, foi desenvolvido um projeto de investigação. A questão, que se mostrava como uma fragilidade do grupo, foi devidamente refletida e analisada com a colaboração da educadora cooperante, que confirmou a necessidade de intervenção.

### **5.2.1. Enquadramento do Problema**

A minha Prática Pedagógica I decorreu entre os dias 10 de outubro a 7 de dezembro de 2022, numa sala de Pré-escolar. Esta sala continha um grupo de 23 crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos, sendo 15 rapazes e 8 raparigas. Até ao momento da minha ação pedagógica, apenas uma das crianças se encontrava diagnosticada com retardamentos no desenvolvimento da fala e alimentação, disponibilizando de acompanhamento de profissionais externos à escola.

Conforme descrito no tópico “Caracterização do Grupo de Pré”, apesar do grupo demonstrar autonomia, dedicação e curiosidade durante a realização das tarefas, existiam aspetos menos positivos durante as interações diárias, sendo eles os desentendimentos constantes entre crianças. Estes desentendimentos surgiam devido à carência de valores por parte das crianças, tais como, a empatia, o respeito e a tolerância. Apesar das crianças terem interesse em brincar entre si, os conflitos eram constantes, sobretudo quando se tratava da partilha de brinquedos/objetos. Por este motivo, era necessário a intervenção de um adulto para amenizar a situação. O apoio do adulto nas experiências e vivências das crianças é fundamental para a construção de um ambiente emocional adequado à saúde mental e à capacidade de aprendizagem da criança (Hohmann & Weikart, 2003). É esta linha de pensamento que remete para a importância do profissional de educação nas vidas das crianças, como promotor e orientador de aprendizagem.

O docente tem um papel fundamental em formar crianças enquanto futuros cidadãos, garantindo o futuro da sociedade, que se espera que seja saudável e próspera. O desenvolvimento da identidade da criança ocorre gradualmente, de acordo com as interações que esta estabelece e a sua sequência, influenciando a maneira como a criança se vê e, por sua vez, a forma como interage com os outros nas variadas situações (Hohmann & Weikart, 2003).

Quando o assunto se trata das crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos verificamos que as mesmas já estão inseridas no sistema educativo, mais precisamente, no Jardim de Infância (Ferreira, 2004). A criança, ao ingressar num contexto educativo, experimenta situações de interação distintas daquelas que vivenciava no seio familiar.

A vida quotidiana da criança passa pela mesma frequentar um estabelecimento educativo, no qual permanece a maioria do seu dia, acompanhada de outras crianças e de adultos. O adulto é responsável por criar ambientes “em que a interação com as crianças seja positiva e por forma que estas possam trabalhar e brincar com as pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 63). Estas atitudes de convivência democrática e cidadania devem ser positivas, pois é “na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares” (Spodek, 2002, p. 121).

A formação da sua personalidade e identidade é desenvolvida, em grande parte, em contexto escolar durante as rotinas, atividades e brincadeiras. Por conseguinte, é essencial que a criança tenha oportunidades para interagir com o grupo no qual está inserido no Jardim de Infância. O mesmo comprova Ferreira (2004), ao afirmar que as interações que as crianças desenvolvem entre si permitem descrever as suas vivências em contexto de Jardim de Infância.

Para tal, recorri à Área da Formação Pessoal e Social de modo a serem desenvolvidas estratégias que estimulassem a atitudes de convivência democrática positivas durante as diversas interações. Esta área assenta no reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo do processo educativo, uma vez que a sua identidade é estruturada através das suas interações sociais, influenciando e sendo influenciada pelo meio (Silva et al., 2016). Nas interações sociais a criança constrói referências, como a tomada de consciência do respeito pelo outro, a consciência do que é correto, o que não é e o que não pode/deve fazer, desenvolvendo a sua personalidade. (Silva et al., 2016).

De modo geral, a minha questão-problema implicou uma maior dedicação a esta área de conteúdos, de maneira a promover e desenvolver os valores e as interações positivas neste grupo de crianças.

### **5.2.2. Questão de Investigação-Ação**

Este projeto foi desenvolvido a partir da questão-problema efetuada, de modo a solucionar o problema comum a todo o grupo. Relativamente ao processo de I-A, é a partir da reflexão que o professor delimita as estratégias que ditam o ponto de partida para a I-A, tais como, os propósitos, os tópicos e a formulação da questão inicial (Máximo-Esteves, 2008). Os propósitos centram-se naquilo que o professor valoriza, enquanto profissional, para o seu grupo de alunos (Máximo-Esteves, 2008). Os tópicos, provêm das observações e aquilo que identificaram como problemática, através das mesmas (Máximo-Esteves, 2008). E a formulação da questão de investigação delimita o início de toda a investigação (Máximo-Esteves, 2008).

A formulação da questão inicial é o ponto de partida para qualquer investigação e é através da mesma que o investigador prevê possíveis caminhos a percorrer e, conseqüentemente, possíveis resultados. (Máximo-Esteves, 2008). Na verdade, tal como afirma Bento (2011, p. 20) “um problema de investigação é colocado como uma questão, a qual serve como foco de investigação do investigador”.

Deste modo, após a minha observação e posterior reflexão, identifiquei algumas necessidades comuns a todo o grupo, relacionadas com as interações entre crianças, que originaram a formulação da seguinte questão:

<p><b>Como estimular atitudes de convivência democrática e cidadania nas interações dos elementos do grupo da Sala X?</b></p>
---

### 5.2.3. Fases do Projeto de Investigação-Ação

Este projeto de I-A decorreu ao longo da Prática Pedagógica I, em contexto de EPE. O cronograma, apresentado na Tabela 4, engloba as fases deste projeto que foi desenvolvido durante um período de 9 semanas, entre os meses de outubro a dezembro.

**Tabela 6**

*Fases de concretização do projeto*

CRONOGRAMA										
FASES	PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO								
		OUTUBRO			NOVEMBRO					DEZEMBRO
		1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	7. <sup>a</sup>	8. <sup>a</sup>	9. <sup>a</sup>
PLANEAR	Observação									
	Identificação do Problema									
	Formulação da Questão									
	Revisão Preliminar da Literatura									
	Definição das Estratégias									
AGIR	Operacionalização das Estratégias									
REFLETIR	Recolha e Análise de Dados									
	Avaliação do projeto									

A primeira fase do projeto, relativa ao planeamento do projeto, teve início com a observação participante logo no primeiro dia desta Prática Pedagógica I. Nesta primeira semana tive oportunidade de observar o grupo de crianças, a intervenção da educadora cooperante, assim como a interação da equipa educativa e de toda a comunidade. Do mesmo modo, considerei pertinente observar as regras da sala de aula, a organização do espaço e do tempo educativo. Contudo, a observação foi constante ao longo do estágio, permitindo verificar as interações do grupo, tanto nos momentos em que as estratégias eram implementadas como durante as rotinas diárias. Durante a observação participante, mais precisamente, nos dois primeiros dias de observação, constatei que o grupo

necessitava de ser estimulado para atitudes de convivência mais positivas, sendo que os valores, como a partilha e o respeito pelo outro, não estavam devidamente presentes no quotidiano do grupo. Findado o segundo dia e após uma reflexão sobre o que foi observado, formulei a questão-problema que iria orientar todo o projeto. Após a sua formulação foi pertinente efetuar uma revisão literária acerca do tema, com o intuito de aprofundar o meu conhecimento e definir possíveis estratégias de implementação.

A segunda fase, destinada à ação, iniciou-se na quarta semana de ação pedagógica e prolongou-se até ao fim do projeto. Ao longo desta fase foi definido e implementado um conjunto de estratégias, com o intuito de estimular aos valores entre as crianças do grupo e, assim, alcançar os objetivos propostos.

Por fim, na última fase procurei refletir sobre o desenvolvimento do projeto, recolhendo, analisando os dados e avaliando o desempenho do projeto. Estes procedimentos foram transversais a toda a prática pedagógica.

#### **5.2.4. Estratégias de Intervenção**

De forma a alcançar os objetivos propostos neste projeto foram definidas, planificadas e implementadas diversas estratégias de intervenção. Uma estratégia de ensino diz respeito à organização sequencial de ações ou de atividades, utilizadas durante um determinado intervalo de tempo e com o intuito de orientar os alunos em determinadas aprendizagens (Vieira & Vieira, 2005). A escolha e utilização de estratégias de ensino depende de fatores distintos, tais como os objetivos e as competências a promover. Durante a tomada de decisão sobre as estratégias a utilizar é importante saber, previamente, em que estas consistem e como funcionam (Vieira & Vieira, 2005).

Em seguida, serão aprofundadas as estratégias utilizadas no Projeto de I-A, com o objetivo de tornar as aprendizagens mais significativas tendo em conta a problemática encontrada.

##### **5.2.4.1. As Rotinas**

O recurso às rotinas diárias foi a primeira estratégia a ser implementada, uma vez que são promovidas interações entre o grupo durante estes momentos, dado o vasto horário que as mesmas compreendem. “A observação e o registo das rotinas, permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (...), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 11).

Posto isto, ao longo dos diversos momentos de rotina procurei estimular as atitudes positivas, aliando este momento a outras estratégias se necessário, como o trabalho cooperado. A articulação destas estratégias ocorreu nos momentos em que, por exemplo, as crianças necessitavam de ajuda para calçar os sapatos e era um colega que auxiliava ou, até mesmo, durante a arrumação das áreas da sala em que todos deveriam colaborar entre si. O intuito era tornar estes momentos significativos para as crianças, desenvolvendo as competências pretendidas com este projeto.

Ao recorrer às rotinas ao longo do estágio verifiquei que com o passar do tempo as crianças tinham iniciativa em ajudar entre si, sem que fosse necessário um adulto incentivar a esta prática.

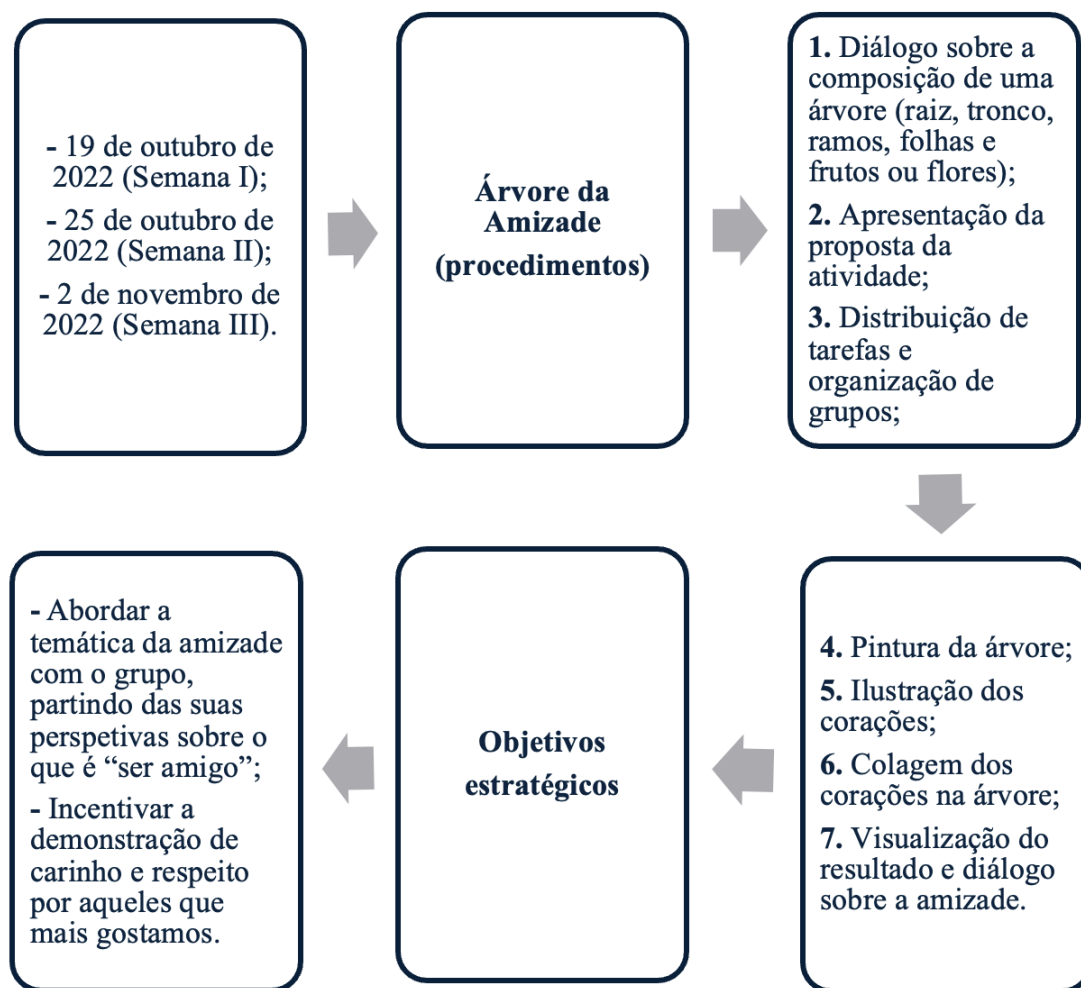
#### **5.2.4.2. O Trabalho Cooperado**

Para além das rotinas diárias, nas atividades orientadas é possível verificar as interações entre o grupo, sobretudo através do trabalho cooperado. Partindo dos interesses das crianças, efetuaram-se atividades recorrendo ao trabalho cooperado, com o intuito de estimular as competências como, por exemplo, o saber partilhar e o respeito pelo outro.

Este tipo de estratégia, para além de possuir implicações relativas ao ensino/aprendizagem, é promotora de alguns aspetos positivos a nível do desenvolvimento pessoal e social (Morgado, 2003). Além disso, o trabalho cooperativo tem efeitos nas relações entre alunos de diferentes contextos étnicos, potencia atitudes e comportamentos de solidariedade, aumenta a autoestima e confiança, promove atitudes mais favoráveis entre as crianças (Harwood, 1988; Dean, 2000, citados por Morgado, 2003).

De referir que apesar das dificuldades de partilha e cooperação do grupo, estas crianças demonstravam predisposição para atividades em grupo. Contudo, durante a implementação das mesmas surgiram desentendimentos entre crianças. Através desta estratégia, implementaram-se atividades ao longo do estágio, com o objetivo de estimular a cooperação, a empatia, a solidariedade, entre outros. Em termos da Formação Pessoal e Social, a AC permite o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente, as relações interpessoais, com recurso a valores e atitudes de colaboração, bem como, o desenvolvimento de competências profissionais, tais como, a criatividade, comunicação, entre outras (Bennett & Dune, 1992, citados por Morgado, 2003).

Nas seguintes figuras serão apresentadas, de forma sintetizada, as atividades desenvolvidas de acordo com esta estratégia.

**Figura 12***Árvore da amizade no âmbito do trabalho cooperado*

Relativamente à concretização da “árvore da amizade”, foi possível verificar que as crianças tinham interesse em realizar atividades em grande grupo, sendo este o objetivo da mesma, estimular a partilha e a cooperação entre as crianças. Contudo, a gestão de tempo foi um fator que comprometeu esta atividade. A mesma tinha sido planeada para ser terminada em dois dias diferentes, porém o mesmo não aconteceu.

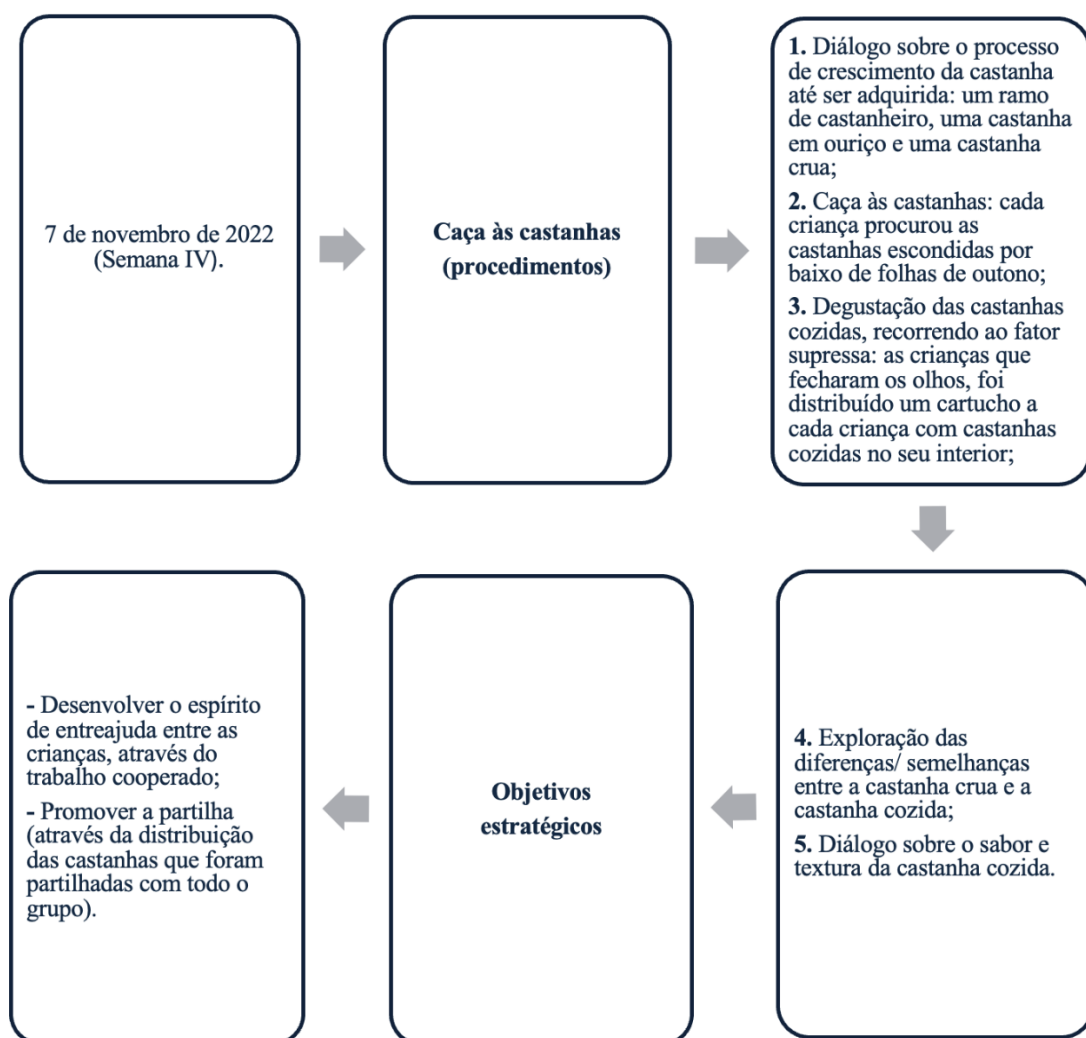
**Tabela 7**

*Diário de Bordo, 19 de outubro de 2022*

Todavia, estas quartas-feiras são muito pouco proveitosas, uma vez que logo após a sessão de Expressão Físico-Motora, os pais começam a ir buscar as crianças à escola, fazendo com que não exista tanta margem de tempo para atividades.

**Figura 13**

*Caça às castanhas recorrendo à aprendizagem cooperativa*



Através da atividade “Caça às castanhas” pretendia-se que cada uma das crianças encontrasse o maior número de castanhas possíveis, que estavam escondidas entre as

folhas de outono. Deste modo, todos estavam a cooperar para um objetivo comum, ou seja, encontrar todas as castanhas que estavam escondidas. As castanhas encontradas estavam cruas e através de um momento surpresa iriam “transformar-se” em castanhas cozidas para as crianças provarem.

De modo geral, a atividade não decorreu da forma esperada, devido a fatores como a pouca disposição de algumas crianças neste dia para as atividades orientadas e os comportamentos desestabilizadores de uma criança em específico. O restante grupo dedicou-se como habitualmente nas tarefas, demonstrando interesse em alcançar o objetivo proposto. A gestão de tempo foi um outro fator que comprometeu esta atividade, pois poderei ter ambicionado realizar demasiadas tarefas, tornando a atividade densa e longa. As dificuldades em gerir o tempo aliadas à pouca atenção das crianças durante a realização da atividade assumiram-se como um obstáculo significativo em cumprir com os objetivos propostos.

### **Tabela 8**

*Diário de Bordo, 7 de novembro de 2022*

A meu ver, após refletir, concluo que esta atividade não decorreu como esperava, visto que tinha expectativas para a mesma que não se fizeram corresponder. Acredito que nem sempre as coisas acontecem como é esperado, mas senti-me desiludida por não ter conseguido cumprir com tudo o que tinha planeado, nomeadamente, a contagem das castanhas recolhidas pelas crianças. Em contrapartida, importa referir que as crianças começaram a dispersar e, por isso, foi necessário proceder com as etapas seguintes antes que perdessem a atenção e vontade em participar na tarefa.

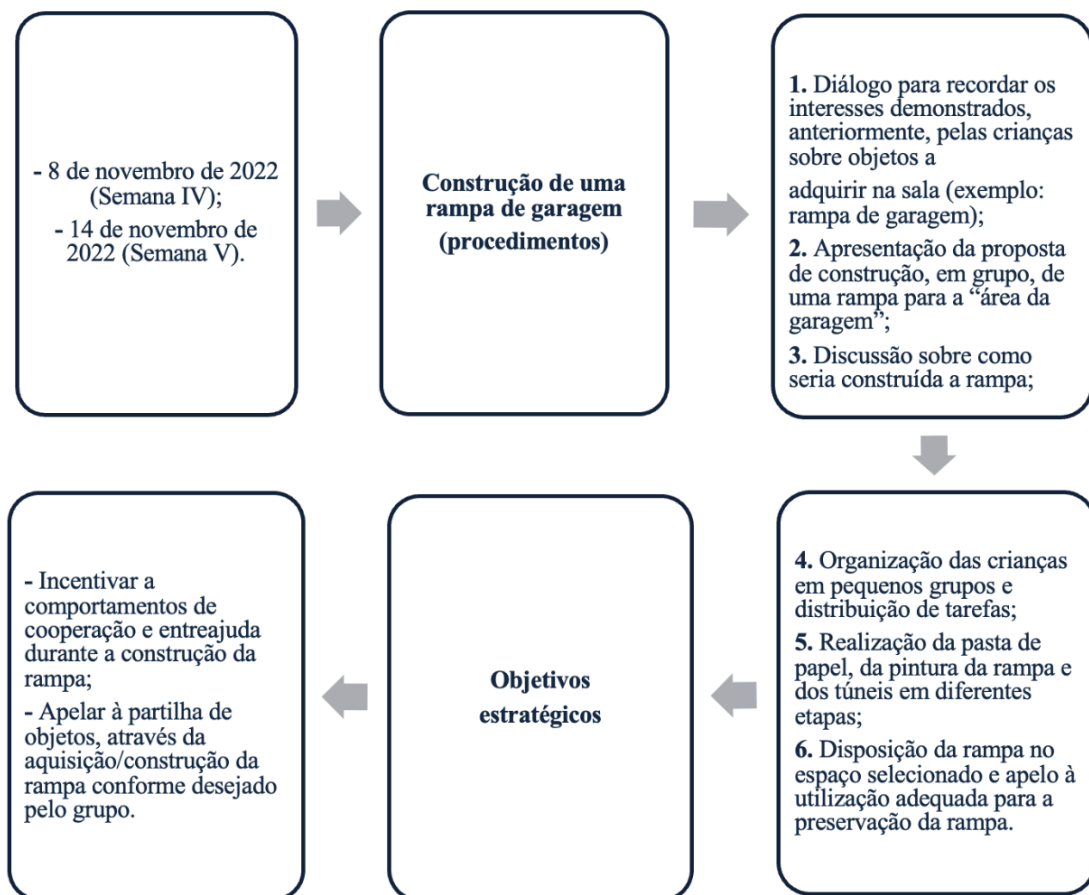
Confesso que, muitas vezes, torna-se difícil realizar algumas tarefas com as crianças, visto que é normal as crianças terem dias em que estão menos dispostas a participar. Além disso, o G.C. que é uma criança com muito défice de atenção, em virtude do seu contexto familiar, passa grande parte do tempo a fazer ruídos e a bater nos colegas, o que acaba por destabilizar o restante grupo.

Em virtude das adversidades encontradas foi necessário proceder com a atividade, de forma a realizar a partilha das castanhas cozidas e a degustação das mesmas pelas crianças. O “efeito surpresa” criado pela necessidade de as crianças fecharem os olhos para aparecerem as castanhas cozidas originou a curiosidade junto das crianças,

motivando-as para a atividade. Embora a atividade não tenha decorrido de forma esperada devido à disposição de algumas crianças, considero ter conseguido reverter a situação com este momento inesperado por parte das crianças.

**Figura 14**

*Construção da rampa de garagem através do trabalho cooperado*



Apesar dos comportamentos indesejados permanecerem, durante restantes atividades desenvolvidas persisti com os recorrentes apelos à partilha e ao respeito pelo outro. Aos poucos e de forma gradual, as crianças começaram a perceber que estas atitudes não eram corretas, adotando posturas respeitadoras e empáticas para com os outros. Exemplo disso foi a atividade “rampa da garagem” que foi um sucesso na sua globalidade.

A construção da rampa de garagem foi organizada em duas etapas, a preparação da rampa com pasta de papel e a pintura da mesma. Em ambas as crianças foram organizadas em grupos, com o intuito de colaborarem entre si nas tarefas propostas. Durante a preparação da rampa com pasta de papel, as crianças rasgaram papel de jornal para que depois cobrissem a rampa com o mesmo, após este ser misturado com a cola

branca. Posteriormente, durante a pintura da rampa, as crianças cooperaram com os colegas do grupo, com o intuito de pintar a rampa e os “túneis” para os carros. Em ambos os procedimentos, as crianças colaboraram entre si de forma ativa, relevando capacidade em realizar tarefas em pequeno e grande grupo.

### **Tabela 9**

*Diário de Bordo, 14 de novembro de 2022*

No meu parecer, esta atividade decorreu de forma muito positiva, visto que as crianças já tinham demonstrado interesse em pintar a rampa na semana anterior. Além disso, surgiram vários comentários que demonstravam desejo em poder começar a usufruir da rampa, tais como “Quero pintar a rampa para depois brincar”, “Amanhã já usamos a rampa?” e “Está linda, quando é que podemos usar?”.

Apesar dos desafios iniciais com comportamentos indesejados, a persistência em promover a partilha e o respeito mútuo resultou em mudanças positivas nas atitudes das crianças. A atividade da rampa da garagem serviu como um exemplo concreto de como o trabalho em equipa pode proporcionar resultados gratificantes.

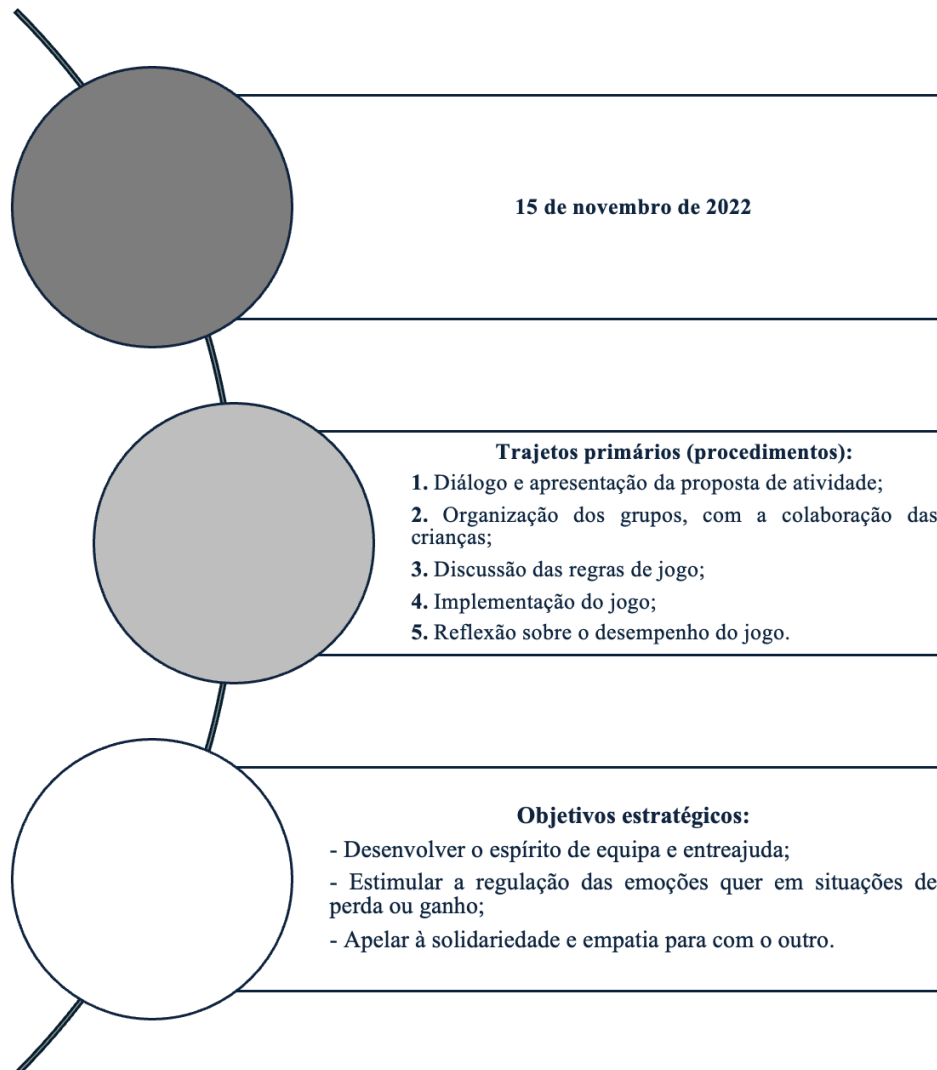
A conclusão da atividade, com a disposição da rampa no espaço selecionado e o apelo à sua utilização adequada, reforçou a importância do cuidado com os materiais e do respeito pelo trabalho dos outros. Em síntese, a atividade foi um sucesso tanto em termos de resultados práticos quanto de desenvolvimento social e emocional das crianças. A atividade demonstrou que, com planeamento cuidadoso e persistência, é possível criar um ambiente de aprendizagem positivo e colaborativo, valorizando o trabalho em equipa. A adequação da atividade com base nos interesses das crianças promoveu uma aprendizagem mais eficaz e motivadora, impulsionando o desenvolvimento das competências desejadas.

#### **5.2.4.3. Os Jogos Lúdicos**

Uma outra estratégia adotada surgiu dos interesses das crianças pelos jogos lúdicos. Muitas vezes é durante os jogos, devido ao seu carácter livre, que as crianças apresentam reações espontâneas que podem não ser aceites pelo restante grupo. Consequentemente, poderão surgir algumas interações menos positivas.

É neste sentido que as regras do jogo são fundamentais, para as atitudes de convivência democrática e o saber estar. “Os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Silva et al, 2016, p. 44).

Para tal, foram efetuadas atividades de acordo recorrendo a jogos lúdicos, com o intuito de desenvolver as competências desejadas. Mais uma vez, a escolha desta seleção partiu dos interesses das crianças, sendo que os jogos lúdicos eram apreciados pelo grupo. Em seguida serão apresentados os jogos lúdicos concretizados com as crianças.

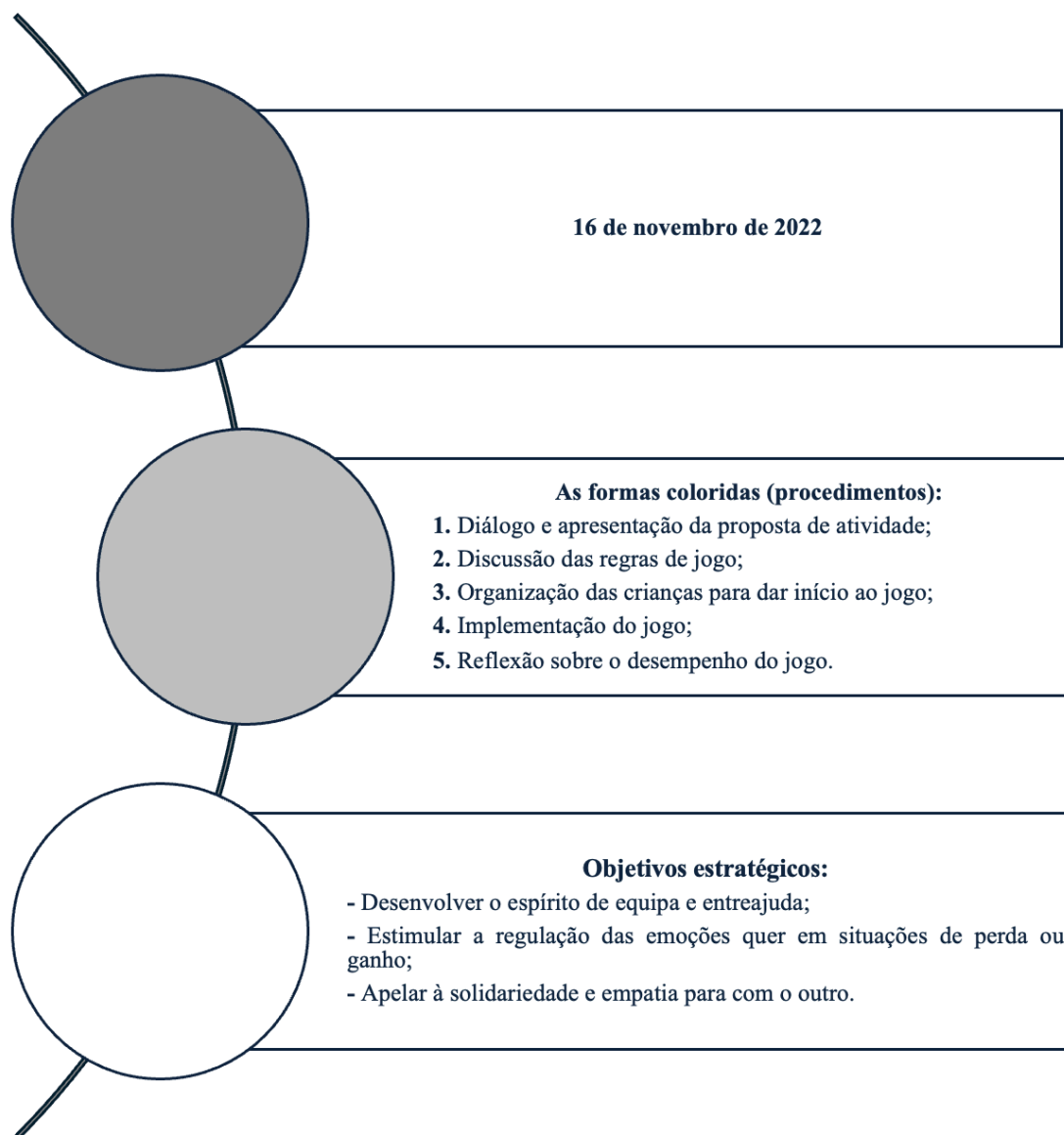
**Figura 15***Trajeto primários recorrendo ao lúdico*

O jogo “Trajetos primários” abrangia um conjunto de trajetos que cada equipa deveria percorrer, consoante a cor do carro (exemplo: carro azul percorre os trajetos azuis, o carro vermelho os trajetos vermelhos e assim sucessivamente). Com este jogo, pretendia-se que todas as crianças da equipa percorressem os trajetos correspondentes no menos tempo possível. De salientar que as crianças colaboraram na elaboração das equipas, de modo a integrá-las nestes processos de tomada de decisões.

**Tabela 10**

*Diário de Bordo, 15 de novembro de 2022*

No meu parecer, esta atividade foi bem conseguida, dado que todas as crianças quiseram participar. Além disso, existiu animação à mistura, sempre acompanhada do respeito pelos amigos. Por outro lado, o A. é uma criança que apresenta algumas inseguranças e dificuldades em lidar com as frustrações, sendo que neste dia não foi exceção. Durante a atividade verifiquei que esta criança estava a chorar com alguma aflição. Através de uma pequena conversa consegui perceber o que se tinha passado e acalmar a criança. Este aspeto desencadeava alguma preocupação junto da equipa, visto ser uma reação constante a tudo aquilo que não é do agrado da criança, tal como tinha acontecido naquele momento.

**Figura 16***As formas coloridas com recurso ao lúdico*

Quanto ao jogo “As formas coloridas”, neste pretendia-se que cada uma das crianças ficassem atrás de um tapete com formas geométricas com cores diversas (exemplo: quadrado vermelho; círculo amarelo; triângulo azul; quadrado amarelo; círculo azul; triângulo vermelho). Cada criança iria fazer girar um cubo que continha uma destas formas em cada uma das suas faces. Mediante a face que ficasse voltada para cima, a criança que estava na fila correspondente a essa forma geométrica e cor deveria andar uma “casa” em frente. Quando uma criança terminava o trajeto, procedíamos com a troca de elemento do jogo para uma criança que estivesse a assistir.

A atividade “As formas coloridas” decorreu de forma positiva, sem a presença de conflitos, demonstrando a influência do trabalho cooperado na aprendizagem das crianças. Além disso, o uso de materiais lúdicos despertou o interesse e a curiosidade dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem motivador repleto de animação.

A organização das crianças em grupos promoveu a colaboração, permitindo que cada criança contribuísse com as suas habilidades e conhecimentos. A colaboração era apelada sempre que uma criança girava a face e não conseguia identificar a cor e a forma geométrica apresentada, antes de se dirigir à mesma. Concluindo, a atividade incentivou a comunicação, o respeito mútuo e a capacidade de trabalhar em equipa, habilidades essenciais para o desenvolvimento social e emocional das crianças.

#### **5.2.4.4. O Brincar Livrementemente**

Uma outra estratégia utilizada foi o brincar livremente, sendo este um momento no qual as crianças efetuam interações de forma espontânea, sem a intervenção direta de um adulto. Nestes momentos em que os adultos não têm possibilidade de intervir simultaneamente em diversas situações, a cooperação entre crianças surge de forma espontânea como estratégia para alcançar os objetivos comuns (Bilton et al., 2017). Através da observação das brincadeiras livres pretendia analisar a forma de como as crianças interagem entre si. O brincar é compreendido como uma atividade espontânea da criança, que corresponde a uma motivação intrínseca, caracterizada pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração (Silva et al., 2016).

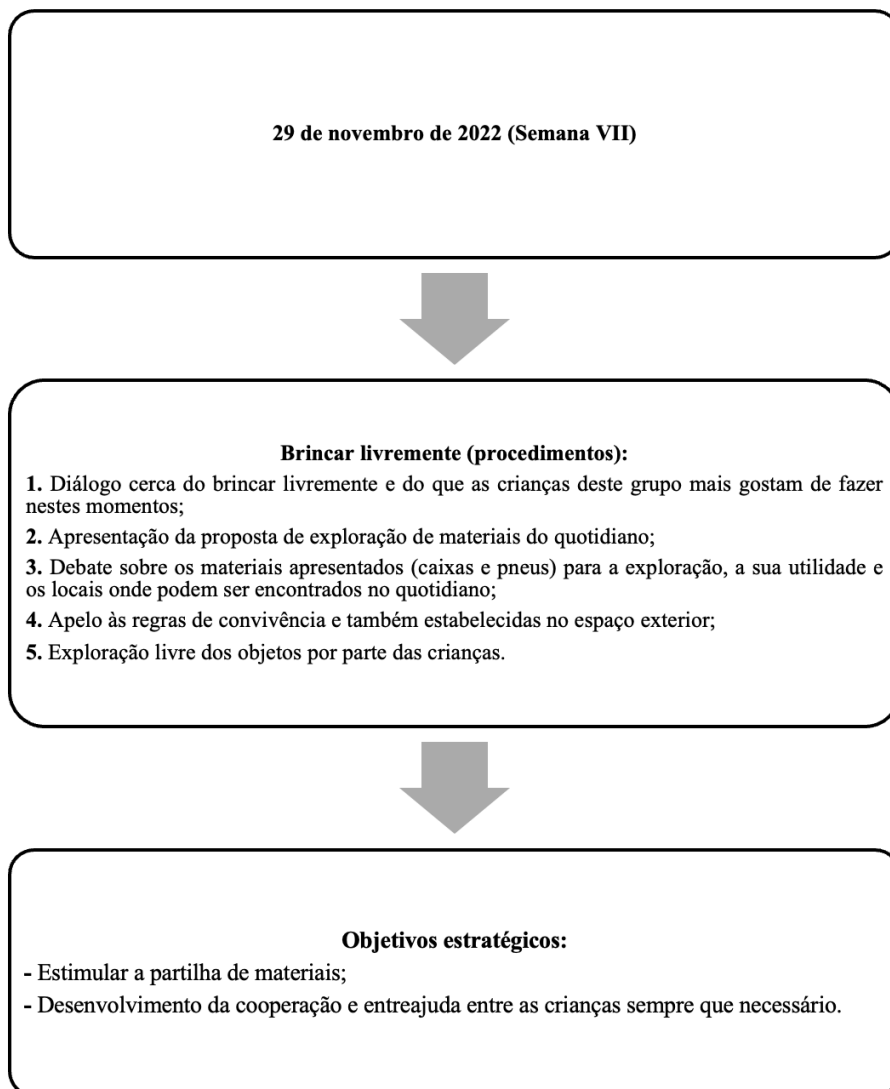
De salientar que nos momentos em que esta estratégia foi adotada procurei recorrer ao exterior, tendo em conta que estes espaços são naturalmente propícios a interações. Um aspeto que me motivou na escolha dos espaços exteriores foi o facto deste grupo de crianças ter ultrapassado o período pandémico pouco tempo antes desta prática pedagógica. Além disso as restrições estavam ainda muito presentes na gestão e organização da instituição. Durante este período as crianças ficaram restritas de contactar com o exterior, principalmente naquela que foi uma etapa crucial no desenvolvimento integral das mesmas, pois recorro que a faixa etária deste grupo era 3 a 4 anos. A intensificar esta situação, nos dias de hoje, as crianças passam uma grande parte do seu dia na escola, com a agravante de permanecerem demasiado tempo em espaços fechados, onde a liberdade de escolha e exploração são restringidas (Bilton et al., 2017).

Para tal, nos momentos de brincar livremente tentei utilizar os espaços exteriores tendo em conta as necessidades das crianças e as competências que pretendia que fossem estimuladas: a reintegração nos espaços exterior e o desenvolvimento de interações favoráveis. “O espaço exterior pode ser considerado um contexto social rico, onde emergem diferentes oportunidades de integração e partilha entre as crianças” (Bilton et al., 2017, p. 87).

O brincar livremente foi uma estratégia utilizada de forma transversal durante toda a prática. Os momentos em que as crianças brincavam livremente eram, felizmente, diversos, quer fossem no interior ou no exterior da sala, como, por exemplo, nos intervalos. Todavia, tendo em conta os espaços exteriores disponíveis foi implementada uma atividade de exploração livre de materiais do quotidiano (caixas e pneus), através da qual pretendia verificar as evoluções registadas em relação às interações do grupo numa fase mais avançada do projeto. Na tabela seguinte será apresentada a atividade realizada e quais os objetivos estratégicos inerentes à mesma.

**Figura 17**

*O brincar livremente forma de estímulo de atitudes positivas*



No que concerne ao desempenho desta estratégia, sobretudo à atividade implementada, os resultados foram muito positivos e gratificantes. As crianças interagiram positivamente, partilhando os materiais e ajudando os colegas quando necessário. À medida que o tempo ia decorrendo na atividade, as brincadeiras entre as crianças revelavam-se cada vez mais criativas, envolvendo mais elementos do grupo. Um outro fator favorável foi a utilização de objetos menos comuns no quotidiano escolar destas crianças.

**Tabela 11**

*Diário de Bordo, 29 de novembro de 2022*

Apesar de alguma admiração inicial perante o desconhecido, as crianças exploraram livremente os pneus e as caixas, recorrendo ao “faz-de-conta”. Algumas destas brincadeiras correspondiam a imitações carros, comboios, pontes, túneis, esconderijos. Além disso, foram dadas algumas sugestões, interagindo com as crianças neste momento de brincar livremente distinto do habitual. No que diz respeito às interações, as crianças demonstraram cooperar mais com os amigos, sendo que se ajudavam uns aos outros, sugeriam brincadeiras e, no caso em que uma criança caiu, um outro amigo da sala ajudou-o imediatamente. O entusiasmo era notório nos rostos das crianças, sendo que no momento de arrumação as crianças não queriam ir embora.

**5.2.5. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação**

Concluída a implementação do projeto de Investigação-Ação, torna-se pertinente refletir sobre a pertinência do mesmo para o desenvolvimento das crianças, com o intuito de verificar se a questão da investigação foi respondida. Assim, após refletir sobre a minha intervenção e efetuar uma análise dos diários reflexivos, considero que os objetivos estabelecidos inicialmente não foram totalmente alcançados, devido ao curto período de intervenção pedagógica. Um projeto desta natureza implicaria uma maior duração, de modo a analisar os resultados a longo prazo. Além disso, considerando a temática do projeto é necessário ter em conta que a abordagem aos “valores” implica tempo para a observação de progressos, visto que os comportamentos das crianças não são alterados consideravelmente de forma imediata.

Por outro lado, se verificarmos as estratégias implementadas defendendo que foram as mais pertinentes, tendo em conta as características e interesses do grupo de crianças e, sobretudo, as competências que se pretendia desenvolver.

Em suma, apesar do curto tempo de desenvolvimento do projeto, verificaram-se progressos nos comportamentos e interações neste grupo de crianças, salientando-se valores como a partilha, a cooperação e a empatia.

### 5.3. Momentos de Aprendizagem

Ao longo da Prática Pedagógica I foram promovidos diversos momentos de aprendizagem, atendendo aos interesses e necessidades do grupo de crianças. Estes momentos foram previamente organizados através da elaboração de planificações, com o objetivo de preparar os materiais necessários e orientar de forma eficaz a implementação das atividades. Deste modo, foram elaboradas vinte e quatro planificações diárias acompanhadas dos respetivos diários de bordo.

As atividades realizadas foram elaboradas tendo em consideração as temáticas propostas pela educadora cooperante. No final de cada semana era realizada uma reunião para que estabelecêssemos a temática, os objetivos a atingir e esclarecer eventuais dúvidas. Igualmente, as sessões com a orientadora científica foram fundamentais para a concretização das planificações, o esclarecimento de dúvidas e o apoio documental e científico em determinados temas que suscitavam dúvidas. De salientar que todos estes momentos de exploração tiveram por base as áreas de conteúdo inseridas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as informações disponibilizadas no PE e no PAA.

Posteriormente, serão apresentadas três atividades pedagógicas realizadas, dando ênfase ao seu carácter didático e à sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças. Nestas atividades recorreremos a estratégias como o trabalho cooperado, as atividades experimentais e as expressões artísticas, articulando as mesmas com as necessidades e interesses das crianças.

#### 5.3.1. Expressões Artísticas | O Ouriço

**Enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016):**

- **Área da Expressão e Comunicação → Domínio da Educação Artística:**
  - Subdomínio das Artes Visuais:**
    - reconhecimento de elementos da comunicação visual de imagens e de produções e a respetiva apreciação.
- **Área do Conhecimento do Mundo:**
  - identificar características distintas os seres vivos.

**Objetivo:** Exploração da estação do ano do momento, o outono, com recurso à leitura de uma história, seguida da decoração para os sacos do Pão por Deus, no qual as crianças deveriam completar os espinhos do ouriço, personagem principal da história ouvida, com recurso a tintas e a técnicas diversas das Artes Visuais, consoante a criatividade individual.

**Estratégia:** Expressões artísticas: a estratégia central desta atividade foi a expressão artística, utilizando a história do ouriço como ponto de partida para a criação plástica individual. As crianças foram desafiadas a completar os espinhos do ouriço, a ser colocado nos sacos de Pão por Deus, utilizando tintas e técnicas de artes visuais à sua escolha, promovendo a exploração do tema do outono, a expressão individual e o desenvolvimento de habilidades artísticas.

**Recurso(s):** História “Carlos, o Ouriço mini minorca”, de Nádia Pauleta; molde do ouriço; tinta castanha (diversas); pincéis; tesoura, furador, fio sisal.

### **Descrição da atividade:**

No dia 24 de outubro de 2022 demos início às atividades relacionadas com o outono. Esta temática foi atribuída pela educadora cooperante, tendo em consideração aquilo que estava planeado por si, bem como as orientações disponibilizadas no PAA.

Para tal, recorremos à leitura da história “Carlos, o Ouriço mini minorca”, de Nádia Pauleta. Esta história retrata um ouriço que por ser muito pequeno passa despercebido diante dos outros e, por sua vez, não consegue fazer amigos. Com a mensagem desta história, foi possível relacionar a temática do outono com a amizade, que era um tema abordado constantemente na sala, devido à problemática de I-A a ser desenvolvida. Do mesmo modo, a leitura e exploração da história foram o ponto de partida para a atividade central, a qual teve como estratégia as expressões artísticas. A prática artística, em colaboração com outras áreas do conhecimento, fomenta o desenvolvimento integral da criança, estimulando as suas capacidades cognitivas, sensoriais e expressivas (Santos, 2007).

**Figura 18**

*Leitura e exploração da história*



Depois deste momento foram apresentadas duas figuras às crianças, sendo elas uma imagem de um ouriço real e uma de um ouriço de animação sem picos. Com isto, pretendia-se que as crianças conseguissem distinguir o ouriço real do ouriço animado e qual a característica que faltava a este último.

**Figura 19**

*Exploração das características do ouriço*



**Tabela 12**

*Diário de Bordo, 24 de outubro de 2022*

As crianças rapidamente identificaram as diferenças, afirmando “Falta os picos!”, “Esse não tem picos”. Deste modo, expliquei às crianças que o ouriço não tinha picos e agora que estão a chegar os dias frios tínhamos de ajudá-lo a recuperar os seus picos para não passar frio.

As crianças foram organizadas em pequenos grupos e, enquanto um pequeno grupo era orientado por mim na “área das artes plásticas”, as restantes crianças brincavam livremente pelas áreas dispostas na sala, sendo que à medida que cada criança terminava uma outra ocupava o seu lugar. Esta estratégia adveio dos interesses das crianças e da necessidade de decorar um saco para o Pão por Deus, pedido este da educadora cooperante, tendo em conta a chegada desta celebração. Para a criança o gostar de alguma coisa é sinónimo de interesse significativo, com valor positivo. Em contexto de educação de infância, quando as crianças enumeram o brincar, especificando o tipo de atividades, há uma tendência para incluir as de artes visuais como o desenho e a pintura (Mendes, 2020).

Neste sentido, o intuito era que cada criança preenchesse os picos do ouriço através de tinta e de uma ou mais técnicas de pintura. Estavam ao dispor das crianças dois tons distintos de castanho e técnicas variadas, nomeadamente, a pintura através das mãos, pincéis, esponjas, entre outras.

**Figura 20**

*Realização da atividade de pintura*

**Tabela 13**

*Diário de Bordo, 24 de outubro de 2022 (a)*

De salientar, que nesta atividade eu expliquei que iria conceder, às crianças, liberdade de escolha de técnica a utilizar. Contudo, a educadora cooperante achou que seria benéfico todos optarem pelas mãos, pois a tinta a utilizar era acrílica e poderia causar alergias caso as crianças colocassem as mãos na cara. Esta opção foi aceite, por mim, com todo o respeito, dado que a educadora já conhece melhor as crianças e as várias reações que as tintas podem causar.

Se tivesse oportunidade de refazer esta atividade teria optado por selecionar diversos métodos de pintura, desde tintas guache, cores de filtro, lápis de pau e cera para que as crianças tivessem liberdade de escolha e criatividade, assim como era pretendido por mim no momento de planificação da atividade.

**Tabela 14**

*Diário de Bordo, 24 de outubro de 2022 (b)*

No geral, a vontade das crianças aludia à escolha da utilização das mãos, uma vez que era a técnica que mais se assemelhava aos picos do ouriço. Os resultados desta atividade, apesar de semelhantes, foram positivos, visto que todas as crianças acabaram a sua atividade com satisfação em relação ao que tinham realizado.

O ouriço depois de passar pelo processo de secagem foi colocado nos sacos do Pão por Deus realizados pelas crianças com as educadoras da sala, devido à falta de tempo, nos dias em que não estava presente por não corresponderem à prática pedagógica.

**Figura 21**

*Saco do Pão por Deus finalizado*



Do meu ponto de vista, apesar de considerar que poderia ter efetuado algumas alterações na implementação da atividade, como referido anteriormente, as crianças demonstraram satisfação com os resultados e ansiosas por partilhar com os familiares o trabalho desenvolvido. De salientar que os objetivos propostos com esta atividade foram alcançados. No que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, em geral, as crianças foram capazes de identificar as características relativas ao ser vivo da história, o ouriço.

Do mesmo modo, demonstraram reconhecer os aspetos característicos à estação do ano abordada, mais precisamente, o outono.

### 5.3.2. Atividade Experimental | A Poção Mágica

**Enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016):**

- **Área da Formação Pessoal e Social:**
  - saber esperar pela sua vez durante atividades e diálogos em grande grupo.
- **Área da Expressão e Comunicação → Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:**
  - compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
  - utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).
- **Área do Conhecimento do Mundo:**
  - exploração e experimentação através de materiais do quotidiano;
  - promover a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo que as crianças aprendam mutuamente, ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes e, ainda, apoiar as crianças na identificação;
  - utilização dos instrumentos e recursos necessários às atividades práticas e investigativas que desenvolvem.

**Objetivo:** Análise da história “Mimi e a Casa Assombrada”, de Korky Paul e Valerie Thomas, como ponto de partida para a atividade principal que estimulava a exploração do mundo ao seu redor, nomeadamente, os materiais do quotidiano com o intuito de desenvolver competências como a observação, a reflexão, a manipulação e a descrição intrínsecas às atividades experimentais.

**Estratégia:** Atividade Experimental: com esta atividade experimental pretendeu-se estimular a exploração do mundo através da manipulação de materiais do quotidiano, utilizando a história "Mimi e a Casa Assombrada", de Korky Paul e Valerie Thomas, como ponto de partida. A estratégia visou desenvolver competências de observação, reflexão, manipulação e descrição nas crianças, enquanto exploravam os materiais e criavam uma "poção mágica" através de uma reação química.

**Recurso(s):** História “Mimi e a Casa Assombrada”, Korky Paul e Valerie Thomas; caldeirão “mágico”; bicarbonato de sódio; vinagre; sabão da loiça; corante alimentar; concha de cozinha; toalha; materiais decorativos (brilhantes).

### **Descrição da atividade:**

No dia 31 de outubro de 2022 celebrou-se na sala o *Halloween*, através da leitura da história “Mimi e a Casa Assombrada”, Korky Paul e Valerie Thomas. Nesta história vários acontecimentos fazem parecer que a casa da bruxa Mimi está assombrada e para resolvê-los a mesma recorre a alguns feitiços, sem nunca descobrir a verdadeira causa dos estragos. A partir desta história desenrolou-se uma atividade experimental em grande grupo. Esta atividade surgiu após verificar que este grupo não tinha por hábito realizar atividades experimentais. Neste sentido, achei que seria pertinente realizar uma atividade recorrendo à temática do *Halloween*, relacionando o fictício da história (Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) com a magia das poções, isto é, as atividades experimentais (Área do Conhecimento do Mundo).

Para dar início às atividades, e mesmo antes de iniciar a leitura da história, procedemos com a exploração da capa, permitindo às crianças refletir sobre as ilustrações e estimulando o seu pensamento crítico.

### **Figura 22**

*Apresentação da história*



**Tabela 15***Diário de Bordo, 31 de outubro de 2022 (a)*

Apresentei a capa da história para que observássemos as ilustrações e questionei às crianças “O que temos aqui na capa?” Rapidamente e com alguma animação responderam “Tem uma bruxa!”, “E um gato!”. Neste sentido, informei que a história tem como título “Mimi e a Casa Assombrada”, de Korky Paul e Valerie Thomas e lancei a seguinte questão “Será que a casa estará mesmo assombrada? Humm... vamos lá ver”, fazendo com que as crianças ficassem a refletir, enquanto dava continuidade com a leitura da história.

Contudo, ao contrário do esperado, o grupo estava muito agitado neste dia e a leitura não decorreu de forma positiva. Foram várias as crianças que referiram não ter ouvido a história com atenção, devido ao barulho causado pelos colegas. Após algumas chamadas de atenção e a intervenção da educadora cooperante, foi decidido que iria realizar o conto da história uma vez mais. Ainda assim, algumas crianças permaneciam inquietas e mesmo optando por interagir mais com as mesmas, a agitação ainda era constante.

**Tabela 16***Diário de Bordo, 31 de outubro de 2022 (b)*

Confesso que não consegui contornar a situação como desejava e, já um pouco aflita, recorri às estratégias da Educadora, como apagar a luz (que significa que está muito barulho e as crianças acabam por fazer silêncio), mas as mesmas não resultaram. Devo salientar, ainda, que, neste dia, algumas das crianças não tinham dormido muito bem na hora do repouso, uma vez que estavam com tosse e não conseguiam descansar e, por isso, o grupo estava um pouco mais agitado, sendo que deveria ter isso em atenção.

De forma a tentar resolver esta situação, procedi com o reconto dos momentos principais da história, em grande grupo. Neste momento foi possível verificar que, apesar da inquietação do grupo, a maioria das crianças esteve atenta à história e deteve os momentos principais da mesma.

**Tabela 17**

*Diário de Bordo, 31 de outubro de 2022 (c)*

Antes de sair da sala e de forma a dar ênfase ao final da história, salientei que, afinal, aquela casa não estava assombrada e, rapidamente, sem me deixar terminar, o G. respondeu “Pois não! Foi o gato! Foi o gato!”, visto que o gato tinha sido responsável pelas asneiras e estragos na casa da Mimi.

Posteriormente, com o intuito de apresentar o segundo momento da atividade, recorri a alguma expressividade mágica, como assim exigem as celebrações do *Halloween*. Assim sendo, ainda no diálogo debatemos como são os comportamentos das crianças desta sala e chegámos a conclusão de que apesar de, em geral serem bem-comportados, às vezes, têm atitudes menos favoráveis, assim como o gato Rogério. Além disso, a Bruxa Mimi tinha tido conhecimento disso e, por isso, enviou uma receita de uma poção mágica que transformava as crianças em pessoas mais bem-comportadas e amigas.

Para tal, foi apresentada a receita mágica e o caldeirão onde iríamos efetuar a poção mágica. Já neste momento as crianças demonstraram curiosidade e exaltação para concretizar a poção. Em conversa com a equipa educativa foi decidido que seria pertinente realizar a atividade no exterior, pois a receita da atividade experimental exigia a utilização de vinagre. Além disso, esta atividade experimental foi colocada em prática em casa para me certificar de que funcionada como esperado e, por isso, já era do meu conhecimento que a mesma iria deixar um cheiro intenso na sala.

**Figura 23***Poção mágica da Bruxa Mimi*

Já no exterior e após relembrar o objetivo da poção, foram relidos os procedimentos da mesma e verificámos se tínhamos todos os materiais necessários.

Seguidamente foi explicado como seria o processo de seleção de crianças para a colocação dos “ingredientes” no caldeirão. Este processo teve início com a colaboração da A., a ajudante do dia, que distribuiu um saco que continha diversas bolas brancas e azuis no interior. O intuito era que cada criança tirasse uma bola, sendo que quem retirasse uma bola azul iria colaborar diretamente na preparação da poção. De salientar que foi explicado a todas as crianças que iriam participar nesta atividade, mas que deveriam aguardar a sua vez.

As crianças que retiraram as três bolas azuis colocaram no caldeirão o bicarbonato de sódio, o sabão da louça e o corante em gotas. Como faltava apenas o vinagre e tinha algum receio que salpicasse na vista das crianças, durante a reação da mistura, optei por vertê-lo no caldeirão. O vinagre em contacto com os restantes reagentes fez transbordar a “poção mágica”. De maneira ordeira e organizada, cada uma das crianças dirigiu-se ao caldeirão para misturar a poção e se “transformar” numa criança ainda mais bem-comportada e amiga. De referir que recorri a esta atividade interligando à problemática

do projeto de Investigação-Ação, através do qual pretendia estimular a atitudes de convivência positivas, como já referido anteriormente.

### Figura 24

*Atividade experimental "poção mágica"*



### Tabela 18

*Diário de Bordo, 31 de outubro de 2022 (d)*

Do meu ponto de vista, apesar do conto da história não ter decorrido de forma esperada, em contrapartida, a “Poção Mágica” funcionou muito bem, o que se comprovou pelos risos e “gritos de animação” das crianças, assim que a experiência iniciou a sua reação.

Além disso, foi possível inserir uma atividade experimental em contexto de Pré-escolar, adaptando apenas à faixa etária das crianças. A participação em atividades experimentais estimula nos alunos o desenvolvimento de competências essenciais como a observação, a formação de hipóteses, a análise de dados e a resolução de problemas, fomentando um pensamento crítico e científico (Vieira, 2012). Numa fase de descoberta constante, o docente deverá proporcionar às crianças oportunidades que permitam a ampliação de conhecimentos, despertando a curiosidade e o desejo de aprender mais e melhor. As atividades experimentais, nesse contexto, são fundamentais, pois permitem que as crianças explorem o mundo ao seu redor de forma ativa, desenvolvendo não só os seus conhecimentos cognitivos, mas também competências como a observação, a experimentação e a resolução de problemas, contribuindo para um desenvolvimento integral.

### 5.3.3. Trabalho Cooperado | O Bolo de Maçã da tia Rosete

**Enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016):**

- **Área da Formação Pessoal e Social:**
  - saber esperar pela sua vez durante atividades e diálogos em grande grupo.
- **Área da Expressão e Comunicação → Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:**
  - compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação e utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).
- **Área da Expressão e Comunicação → Domínio da Matemática:**
  - identificar quantidades através das diferentes formas de representação e construção de conjuntos.
- **Área do Conhecimento do Mundo:**
  - reconhecer elementos naturais do quotidiano e elementos centrais da sua comunidade.

**Objetivo:** Realização de um bolo apresentado como proposta na história “O Lobo que descobriu o país dos contos”, de Orianne Lallemand e Leonor Thuillier”, de forma a estimular o trabalho cooperado entre as crianças do grupo, aliando a outras

competências a desenvolver relativas à Área da Expressão e comunicação: Domínio da Matemática e à Área do Conhecimento do Mundo.

**Estratégia:** Trabalho cooperado: com esta estratégia de trabalho cooperado visou-se estimular a colaboração entre as crianças na preparação do bolo de maçã, inspirado na história "O Lobo que descobriu o país dos contos", de Orianne Lallemand e Leonor Thuillier. Através da divisão de tarefas e da partilha de responsabilidades, as crianças puderam aprender a trabalhar em equipa e a respeitar os ritmos de cada um dos colegas.

**Recurso(s):** Receita do “bolo de maçã da tia Rosete” (inserida no livro “O Lobo que descobriu o país dos contos”, de Orianne Lallemand e Leonor Thuillier); farinha; manteiga sem sal; açúcar; maçãs; ovos; fermento em pó; forma para bolos; forno; taças; batedeira de cozinha.

### **Descrição da atividade:**

No dia 23 de novembro de 2022, realizou-se a atividade “Bolo de Maça da tia Rosete”, no âmbito do desenvolvimento das competências relacionadas com a Área da Formação Pessoal e Social. Para tal, recorreu-se ao trabalho cooperado para implementar a atividade, estimulando assim atitudes de cooperação e partilha. Para este momento, além do trabalho cooperado podemos ainda realçar duas áreas de conteúdo distintas, sendo elas, a Área da Expressão e comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Na Área da Expressão e comunicação importa destacar o Domínio da Matemática, uma vez que esta atividade visava a identificação de quantidades através da contagem de ingredientes e de porções. Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, pretendia verificar se as crianças conseguiam reconhecer elementos do quotidiano, como os alimentos e os utensílios de cozinha utilizados.

A atividade desenrolou-se a partir da leitura da história “O Lobo que descobriu o país dos contos”, de Orianne Lallemand e Leonor Thuillier, ocorrida no dia 22 de novembro. A leitura desta história partiu da sugestão da educadora cooperante em explorar uma história inserida na coleção “O lobo”, sendo esta muito requisitada pelo grupo de crianças. De seguida, efetuou-se um breve reconto em grande grupo, dialogando com as crianças acerca dos principais momentos do conto. Após o reconto foi proposta às crianças a dramatização de alguns momentos da história que poderiam ser selecionados pelas mesmas. As crianças preferiram dramatizar os contos dos “Os três porquinhos” e o do “Capuchinho Vermelho”, uma vez que eram referenciados na história.

A confeção do bolo propriamente dita ocorreu no seguinte, partindo de um diálogo para relembrar o que tínhamos efetuado anteriormente.

### Tabela 19

*Diário de Bordo, 23 de novembro de 2022 (a)*

Após as rotinas, ainda no tapete, dialogamos sobre a história contada no dia anterior e, para apelar à memória, questionei às crianças se sabiam qual era a receita que o Lobo tinha. O G. e a M. responderam, quase que em simultâneo, “A receita da tia Rosete”. Sendo assim, começamos por explorar a receita, desvendando as quantidades e os ingredientes que iríamos precisar para a confeção.

### Figura 25

*Exploração da receita e ingredientes*



A confeção do bolo foi efetuada pelas crianças com a minha orientação. Sendo assim, a L. que correspondia à “Ajudante do dia”, começou por colocar a manteiga e, de seguida, o G.S. colocou o açúcar. Misturamos bem estes dois ingredientes, para que depois o I. colocasse os ovos, enquanto a educadora cooperante se voluntariava para untar a forma com a colaboração do A. A farinha foi adicionada pelo G. e, por fim, o fermento

foi adicionado por mim. As restantes crianças tiveram oportunidade de misturar a massa, com a ajuda da batedeira, mais uma vez sob a minha supervisão. Entretanto, a Técnica de Apoio à Infância cortava e raspava as maçãs que seriam colocadas na massa, para as restantes crianças continuarem a misturar até que conseguíssemos uma massa homogénea.

**Figura 26**

*Colocação da manteiga na mistura da massa*



**Figura 27**

*Mistura da massa com a batedeira*



Concluída a preparação da massa do bolo preparámos o forno para colocar o bolo a cozer para que estivesse pronto a comer no turno da tarde.

### Figura 28

*Bolo pronto a ser degustado*



Efetivamente, o bolo foi degustado no turno da tarde, no qual não estava presente. Contudo, a educadora que estava responsável pelo grupo nesse turno referiu que as crianças ficaram entusiasmadas para provar o bolo e o *feedback* relativo à atividade foi igualmente positivo.

### Tabela 20

*Diário de Bordo, 23 de novembro de 2022 (b)*

Do meu ponto de vista, esta atividade decorreu de forma muito positiva, visto que as crianças estavam entusiasmadas durante a realização da mesma e, até mesmo o G.C. que costuma recusar participar, aderiu à atividade por vontade própria. Além disso, através da confeção do bolo as crianças demonstrar possuir conhecimentos dos alimentos e instrumentos do quotidiano de uma cozinha.

De modo geral, as crianças cooperaram entre si nesta atividade com muita dedicação, de forma a concluir a confeitura do bolo com sucesso, inclusive aquelas que por vezes estão menos dispostas a realizar atividades orientadas. A aprendizagem cooperativa revela-se, portanto, uma “estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 85).

Os objetivos propostos pela estratégia do trabalho cooperado nesta atividade foram alcançados com sucesso, sobretudo, em relação aos comportamentos de apoio e ajuda. Esta atividade, sendo diferente daquelas que concretizam habitualmente, desencadeou alguma curiosidade entre as crianças e o espírito de descoberta, sendo dois fatores favoráveis ao desempenho da atividade.

A nível do Domínio da Matemática o grupo foi capaz de identificar as quantidades referidas na receita e colocá-las em prática, ainda que com algum auxílio, pois a destreza de algumas crianças em verter os alimentos era reduzida. Atualmente, se realizasse esta atividade, teria permitido às crianças envolver os alimentos com as mãos para reconhecerem as texturas. Consequentemente, esta atividade tornar-se-ia ainda mais relevante para o grupo. Ainda assim, tendo em conta o escasso tempo disponível, considero que na sua globalidade a atividade foi bem conseguida.

#### **5.4. Projeto com a Comunidade Educativa**

No âmbito da PP I, foi desenvolvido um PCE, envolvendo a colaboração das crianças das diversas salas de Pré, o pessoal docente e não docente e ainda uma Técnica da Biblioteca Municipal. A colaboração desta técnica visava não só incluir a comunidade, como também dar a conhecer às crianças a existência de uma Biblioteca Municipal e quais os recursos existentes. Esta foi a alternativa encontrada, por não ser possível efetuar a ida de todos os grupos de pré em simultâneo à própria biblioteca. De referir que este projeto foi realizado em conjunto com duas colegas que também se encontravam a estagiar no mesmo estabelecimento de ensino e na mesma valência.

Para a concretização deste projeto foi necessário efetuar uma análise e reflexão, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, na sua generalidade, previamente à definição do tema orientador. De facto, desde o início da nossa observação participante as interações e relações entre crianças causavam alguma inquietação e preocupação a todas nós, pois verificámos que estas deveriam ser mais positivas. Os

conflitos e desentendimentos eram comuns aos três grupos, surgindo a necessidade de apelar à importância dos valores de forma a diminuir estes aspetos menos positivos. Na verdade, as crianças tinham ultrapassado recentemente uma situação pandémica que implicou o isolamento de todos em casa e, por sua vez, limitou as interações entre as crianças, as quais são fundamentais ao desenvolvimento infantil, sobretudo, a nível do desenvolvimento pessoal e social.

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (Silva et al., 2016, p. 33).

Do mesmo modo, o próprio estabelecimento educativo permanecia com algumas regras adotadas durante a pandemia, tal como referido anteriormente aquando da abordagem da organização do estabelecimento educativo, as quais não favoreciam as interações entre os grupos, pois, por um lado, se estas medidas preservavam a saúde das crianças, por outro enfatizavam o afastamento entre as crianças.

Findada a etapa de análise e reflexão, procedeu-se com a definição da temática, considerando as necessidades comuns às diversas salas, verificadas após um debate entre nós, estagiárias, e respetivas educadoras cooperantes. Contudo, importa sublinhar que a temática dos valores implica um desenvolvimento contínuo e não seria apenas este projeto que iria reverter os comportamentos negativos entre as crianças. Porém, era da nossa intenção tornar os valores um aspeto a ser tido com mais consideração pelo próprio estabelecimento, tal como estava previsto pelo próprio PEE.

Para a realização deste projeto foi necessário efetuar um levantamento de recursos, um planeamento de ação e alguns pedidos de colaboração. Como já mencionado, este projeto contou com a colaboração de todas as educadoras cooperantes, respetivas técnicas de apoio à infância, bem como, da professora de Educação Física e da Técnica da Biblioteca Municipal, disponibilizada pela própria Biblioteca e Câmara Municipal.

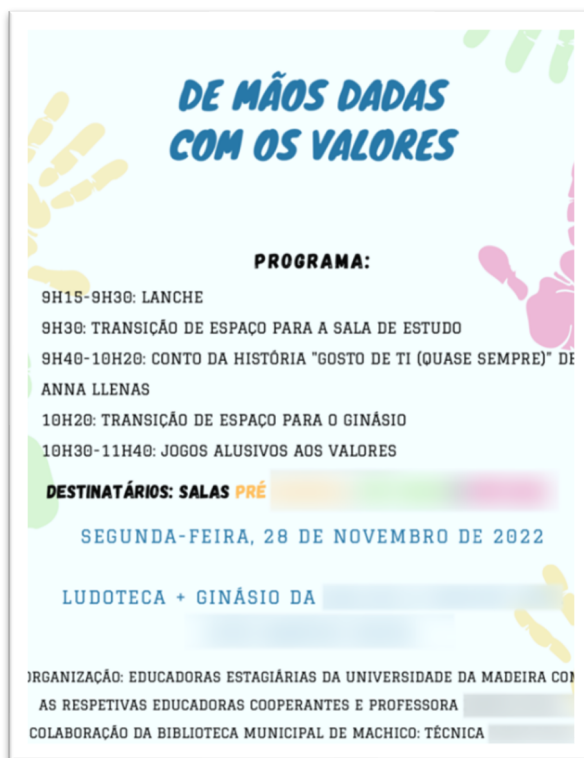
Com o intuito de transmitir a nossa proposta recorreremos a uma breve apresentação, efetuada na reunião do dia 8 de novembro, com a professora de Educação Física e as educadoras cooperantes. Esta reunião foi fundamental, uma vez que as próprias educadoras forneceram algumas sugestões visando o aperfeiçoamento do projeto. Adicionalmente, estabelecemos contacto com a técnica de biblioteca, propondo a sua

colaboração neste projeto. Seguidamente à sua resposta, que foi positiva, concretizámos uma reunião para partilhar ideias e estabelecer alguns pormenores.

Durante a preparação do evento foram necessários vários ajustes prévios, fornecidos através da colaboração da professora de Educação Física, que esteve sempre disposta a colaborar no projeto, tornando-o mais adequado às potencialidades de todas as crianças. Assim sendo, nas aulas de Educação Física a docente, juntamente com a respetiva estagiária da sala, colocou em prática alguns dos jogos previstos para o dia do projeto, com o intuito de verificar se as crianças conseguiam realizá-los facilmente ou se era necessário efetuar alterações, conforme as capacidades dos grupos.

Sendo certo que um Projeto com a Comunidade Educativa deverá envolver, tal como o próprio nome indica, a comunidade, seria fundamental que os encarregados de educação tivessem assistido ao projeto, todavia, uma vez mais as regras do estabelecimento não o permitiram. O envolvimento parental assume um papel fundamental relativamente aos resultados de aprendizagem das crianças e motivações, manifestando-se no inventivo e esforço realizado pela criança (Mata & Pedro, 2021). Deste modo, considero que teria sido ainda mais significativo se os pais e famílias destas crianças tivessem estado presentes. Contudo, os encarregados de educação à data do projeto ainda não estavam autorizados a entrar no estabelecimento, sendo que o acolhimento dos educandos era efetuado com a ida da criança, acompanhada de uma educadora ou técnica, até à porta exterior onde se encontrava o encarregado de educação.

Em alternativa, como forma de divulgação, preparámos uma informação para os encarregados de educação, a constar na caderneta das crianças, bem como um cartaz que foi afixado na escola para que toda a comunidade fosse informada.

**Figura 29***Cartaz de divulgação do projeto*

Após toda a preparação, como previsto, no dia 28 de novembro, realizou-se o Projeto “De mãos dadas com os valores”, aprovado pelas educadoras cooperantes e pela direção da escola. O projeto consistiu num evento que visava a sensibilização para os valores, nomeadamente, através da promoção da cooperação e da partilha. Se considerarmos as OCEPE, neste projeto esteve implícito a componente “convivência democrática e cidadania”, mais precisamente, as competências “desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” e “respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros” (Silva et al., 2016, p. 42).

Para tal, o evento foi organizado em dois momentos, sendo que numa primeira parte a técnica de biblioteca efetuou a leitura da história “Gosto de ti (quase sempre)”, de Anna Llenas. No que concerne à escolha da história, esta foi efetuada por nós, estagiárias, mediante algumas propostas apresentadas pela Técnica de Biblioteca. Na verdade, das obras apresentadas, esta foi a que continha uma mensagem mais adequada ao projeto. Nesta história eram abordadas as diferenças entre dois amigos, sendo estas a razão pela qual surgiam alguns desentendimentos entre eles, até certo dia se aperceberem que poderiam adaptar-se às suas maneiras de ser e respeitar as suas diferenças. Além disso, o

facto de o livro ser em *pop-up* tornou a exploração da história mais apelativa, captando a atenção das crianças, tal como se verificou ao longo da exploração da mesma.

Apesar de o *feedback* das crianças ter sido positivo relativamente a este primeiro momento, considero que a leitura e exploração da história poderia ter sido mais aprofundada. A leitura da própria Técnica foi monótona e pouco expressiva, o que poderia ter tornado este momento pouco interessante para as crianças, no entanto, as ilustrações em *pop-up* e a exploração e diálogo final entre a Técnica e as crianças forneceram um carácter mais dinâmico ao momento.

### Figura 30

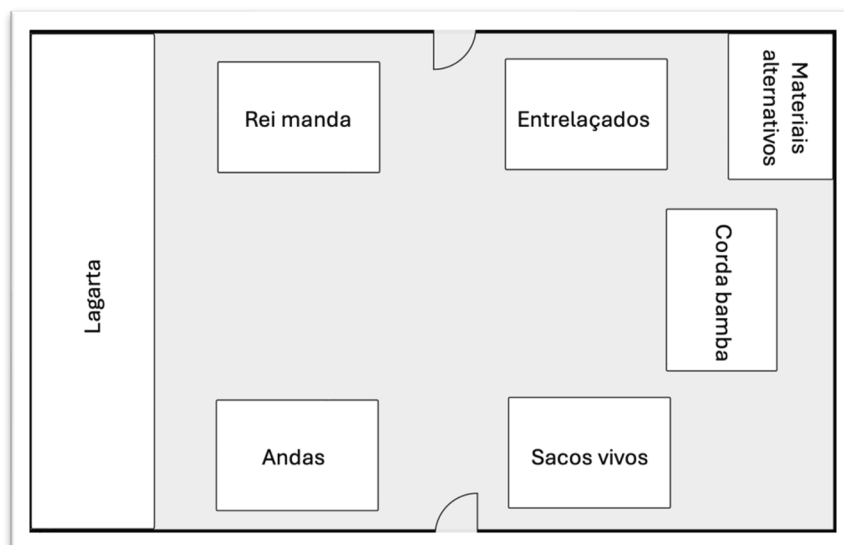
*Momento do conto da história*



Terminada a leitura e exploração da história, transitámos para o segundo momento do projeto, mais precisamente, o circuito de jogos no pavilhão da escola.

**Figura 31**

*Exemplo da organização do circuito no pavilhão*



O circuito de jogos era composto por 6 etapas, sendo que cada uma delas dizia respeito a um jogo e a valores em específico.

**Tabela 21**

*Explicação do percurso de jogos*

Percurso de jogos		
Nome do jogo	Regras do jogo	Competências/ valores a desenvolver
“Corda bamba”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar duas equipas, com o mesmo número de participantes;</li> <li>• As equipas seguram nas duas pontas opostas da corda;</li> <li>• As duas equipas puxam a corda para o seu lado;</li> <li>• Ganha a equipa que conseguir que todos os elementos da equipa adversária ultrapassem a linha vermelha marcada no chão;</li> </ul>	Promover a união/ espírito de equipa.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O jogo termina quando uma das equipas ganhar <b>OU</b> quando tocar o apito de mudança de jogo.</li> </ul>	
“Sacos vivos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formam-se cinco pares <b>OU</b> tantos pares quanto o número de sacos;</li> <li>• Os pares devem ficar dispostos frente a frente;</li> <li>• Cada par contém um saco;</li> <li>• Uma das crianças, de cada par, coloca um dos seus pés no saco e dirige-se até ao par correspondente;</li> <li>• De seguida, após a criança chegar ao pé do seu par, deve dar o saco ao mesmo, para que ele realize o mesmo percurso, no sentido contrário, até ao local em que o amigo estava;</li> <li>• O jogo termina quando todos os pares tiverem realizado o percurso <b>OU</b> quando tocar o apito de mudança de jogo.</li> </ul>	Competição e entreaajuda.
“Entrelaçados”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formam-se cinco pares <b>OU</b> tantos pares quanto o número de sacos;</li> <li>• Cada par deve dar o braço (o chamado “gancho”) ao seu par;</li> <li>• Os pares devem andar/correr até à linha azul;</li> <li>• Após chegarem à linha azul, regressam à meta;</li> <li>• Caso os braços se separem, têm de voltar ao início;</li> <li>• O jogo termina após todas as crianças efetuarem o trajeto <b>OU</b> quando tocar o apito de mudança de jogo.</li> </ul>	Cooperação e solidariedade.

“Andarilhos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada criança possui uma “anda”;</li> <li>• A criança deve colocar a “anda” corretamente no pé que deseja;</li> <li>• Depois de preparada, efetua o trajeto delimitado, regressando à meta, sempre com recurso à “anda”;</li> <li>• O jogo termina após todas as crianças efetuarem o trajeto <b>OU</b> quando tocar o apito de mudança de jogo;</li> <li>• As crianças que esperavam podiam ajudar os colegas.</li> </ul>	Concentração, equilíbrio, entreadajuda e persistência.
“Lagarta”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher uma criança para ser a cabeça da lagarta;</li> <li>• Enquanto as crianças correm pelo espaço, a cabeça da lagarta tenta apanhá-los;</li> <li>• Quando a “cabeça” apanhar um colega, este será a primeira parte do corpo da lagarta;</li> <li>• A cabeça, junto com a primeira parte do corpo da lagarta dão as mãos e juntos tentam apanhar os colegas;</li> <li>• O jogo termina quando o corpo da lagarta estiver completo com todos os participantes <b>OU</b> quando tocar o apito de mudança de jogo;</li> <li>• Os participantes que compõem a lagarta nunca podem largar as mãos.</li> </ul>	União.
“Rei manda”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma das crianças é selecionada pelo grupo para ser o “rei”;</li> <li>• A função do Rei é dar ordens, começando a sua frase com “O Rei manda...”;</li> </ul>	Respeito.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os outros participantes cumprem essas ordens;</li> <li>• Quem cumprir as ordens mais vezes de forma correta é eleito o novo “rei”;</li> <li>• O jogo termina após todas as crianças serem, pelo menos uma vez, o “rei” <b>OU</b> quando tocar o apito de mudança de jogo.</li> </ul>	
--	---	--

Para as crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão adaptámos alguns jogos às suas capacidades e disponibilizamos um espaço com alguns materiais, como cordas e bolas, caso estas crianças não se mostrassem disponíveis a participar no momento.

Neste momento pretendia-se que as crianças, em grupos, efetuassem os jogos de forma cooperativa, respeitando as dificuldades de cada um. Além disso, esperava-se que as crianças fossem capazes de utilizar as suas potencialidades para ajudar aqueles que assim o necessitavam. Na verdade, é nesta “inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Silva et al., 2016, p. 33).

Previamente à concretização deste momento e durante a preparação do mesmo tivemos em consideração que seriam muitas crianças juntas e que iria implicar uma gestão minuciosa dos jogos. Para tal, em cada etapa constava sempre, pelo menos, um adulto a explicar as regras do jogo, a supervisionar e a auxiliar sempre que necessário. De modo geral, apesar de algum receio este momento decorreu de forma positiva, tanto pelo *feedback* das crianças como pela concretização de tudo aquilo que estava planeado.

**Figura 32**

*Concretização dos jogos no pavilhão*



Considero que este projeto decorreu de forma positiva, apesar de alguns receios relacionados com o elevado número de crianças envolvidas nestas atividades. Além disso, as crianças aparentavam alguma satisfação durante o percurso de jogos, sendo que recorremos ao lúdico por ser algo do interesse das mesmas. Desta forma, foi possível articular os interesses dos alunos às suas necessidades.

De salientar que este projeto foi ao encontro do lema defendido no PEE, “Superate”, tendo em conta as metas e objetivos propostos pela escola, bem como, o Projeto de Investigação-Ação, que se centrava na promoção de atitudes de convivência democrática e cidadania positivas entre os pares.

De modo geral, o processo de desenvolvimento e implementação do projeto demonstrou-se desafiante, porém com o apoio de todos os profissionais da escola alcançou-se um resultado positivo e, acima de tudo, gratificante.

### **5.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I**

Desde o início da Prática Pedagógica, em contexto de EPE, procurei adotar uma postura reflexiva de modo a compreender como poderia melhorar a minha intervenção pedagógica. Sendo certo que os aspetos positivos e a melhorar são comuns no processo de aprendizagem, ao longo desta reflexão crítica irei refletir sobre os mesmos, evidenciando as potencialidades da minha prática e os desafios encontrados durante a mesma.

Nos dias relativos à observação participante, surgiu algum receio em não alcançar os objetivos que tinham sido estabelecidos por mim como competências a adquirir, nomeadamente, uma relação afetiva para com o grupo, um à-vontade durante a intervenção, o saber lidar com situações inesperadas e de conflito entre crianças, entre outras. A observação participante foi fundamental para estabelecer um primeiro contacto com as crianças, verificar as rotinas diárias, compreender o grupo como um todo, conhecer cada criança como individual, bem como as suas necessidades e interesses. Por conseguinte, com o passar dos primeiros dias de ação pedagógica o receio foi diminuindo, prevalecendo a motivação e gratificação, estimuladas pela equipa educativa e pelo grupo de crianças.

No que concerne aos aspetos positivos, importa referir a relação estabelecida com as crianças, bem como, com a equipa educativa e toda a comunidade educativa. De acordo com Silva et al. (2016), a relação que o educador estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações. De facto, a minha relação com as crianças surgiu de forma rápida e espontânea, por ter existido uma preocupação acrescida, da minha parte, em participar nas rotinas e atividades durante a semana de observação participante. A meu ver, estas interações iniciais foram fundamentais para que as crianças não ficassem desconfortáveis com a minha presença. Deste modo, as mesmas interações ocorreram de forma gradual, primeiramente, através da minha apresentação, de algumas conversas individuais e, por fim, na minha participação nas brincadeiras e atividades, para que as crianças não se sentissem incomodadas.

Relativamente à equipa educativa e à comunidade do estabelecimento educativo, ambas estiveram sempre disponíveis a ajudar naquilo que eu necessitasse. Na prática, o estabelecimento educativo é responsável por estimular as relações positivas e o trabalho em equipa, fornecendo um ambiente equilibrado entre os profissionais que têm um papel

fundamental na educação das crianças (Silva et al., 2016). A equipa educativa foi fundamental e imprescindível durante toda a minha ação pedagógica. A educadora cooperante esteve sempre disponível em aceitar as minhas propostas e, por vezes, a facultar algumas sugestões para melhorá-las. De igual forma, a Técnica de Apoio à Infância esteve sempre disposta a colaborar nas minhas propostas de atividades, desde a execução à arrumação dos materiais.

No meu parecer e relativamente aos aspetos a melhorar enquanto futura profissional, considero que a nível da gestão do grupo a minha ação pedagógica deveria ter sido mais significativa. Por outras palavras, reconheço que não tive oportunidade de gerir o grupo conforme tinha expectado antes da prática pedagógica ter início. Na verdade, foi-me facultada alguma liberdade para a realização das atividades, interação com o grupo e gestão do mesmo. Todavia, em algumas rotinas era a própria educadora cooperante que acabava por geri-las, nomeadamente, na realização do comboio e na transição dos espaços, de forma imediata. Considero que esta situação deveria ter sido abordada de outra forma, porém, a própria educadora não o fazia com qualquer intenção pejorativa. Esta tomada de iniciativa ocorria de forma natural, por ser algo habitual no seu quotidiano.

Ainda nos aspetos menos positivos, considero que esta prática pedagógica ficou um pouco condicionada pelas regras em vigor na instituição, tendo em conta a situação pós-pandemia. Esta situação acabou por interferir com algumas atividades que gostaria de ter tido oportunidade de implementar nos espaços exteriores, contudo não foi possível, pois, na prática, estes espaços estavam ocupados por determinadas salas e não poderiam ser frequentados por outras em simultâneo. O ideal seria que estas crianças passassem mais tempo no exterior e o mesmo não acontecia. Apesar de ser um estabelecimento com diversos espaços ao ar livre, infelizmente não foi possível tirar proveito dos mesmos nesta PP I tal como desejaria.

Em relação às atividades desenvolvidas ao longo do estágio, estas tiveram sempre por base os interesses, necessidades e potencialidades do grupo da sala. Para a concretização das atividades foi necessário que existisse uma planificação prévia. Através da planificação o/a educador/a planeia não só as prioridades de aprendizagem para o grupo, como também prevê como será a sua intervenção durante o processo educativo, sendo certo que estas aprendizagens dependem também da sua ação (Cardona et al., 2021).

De salientar que as interações entre crianças se assumiram como outro fator a ter em conta durante as planificações das atividades, visto ter sido uma das preocupações desde a minha observação participante e, por sua vez, a temática do meu Projeto de Investigação-Ação desenvolvido durante a minha prática. Na verdade, o desenvolvimento da criança decorre de diversos momentos de aprendizagem, nomeadamente, durante as interações que a criança estabelece com outras crianças e com os adultos, tornando-se fundamental que o educador de infância estimule estas interações (Silva et al., 2016).

As estratégias utilizadas para o desenvolvimento dos momentos de aprendizagem foram diversas, entre as quais posso destacar o trabalho cooperado, as atividades experimentais, o lúdico e o brincar livremente. Evidentemente, o trabalho cooperado foi transversal a diversas atividades, tendo em conta a temática do Projeto de Investigação-Ação: “Atitudes de convivência democrática e cidadania”. “O trabalho cooperado, para além das implicações em termos de ensino/aprendizagem parece também potenciar alguns aspetos no âmbito do desenvolvimento pessoal e social dos alunos que devem ser considerados” (Morgado, 2003, p. 90).

A avaliação das atividades foi sempre tida em consideração ao longo do estágio, de modo a avaliar o desempenho das crianças, a minha ação pedagógica, como também para verificar a pertinência das mesmas para a aprendizagem das crianças. Além disso, pretendia refletir e avaliar os materiais utilizados e as estratégias utilizadas, com o intuito de melhorar as intervenções futuras, tornando as aprendizagens do grupo o mais significativas possível. Neste sentido, tal como afirma Cardona et al. (2021), a “(...) avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se” (p. 15). Na mesma linha de pensamento, este autor refere que a avaliação não deverá servir para escolher as crianças de acordo com o seu grau de adequação ao currículo, mas antes para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, para que esta possa evoluir e aprender. De modo geral, considero que a avaliação foi fundamental à minha ação pedagógica, permitindo melhorar a aprendizagem das crianças, mas também a minha ação pedagógica.

Em suma, ao refletir sobre o meu percurso nesta primeira prática pedagógica, acredito ter conseguido superar os receios iniciais e atingir os objetivos propostos. Apenas devo salientar que, tal como já referido, no que diz respeito à gestão do grupo a minha postura deveria ter sido mais ativa e tentei que assim o fosse ao longo da prática, tal como afirmado nas conversas com a orientadora científica. Todavia, mesmo assumindo este

desejo para com a educadora cooperante continuo a reconhecer que não senti total liberdade para gerir o grupo e que, conseqüente, não consegui fazê-lo. Apesar disso, esta PP I foi concluída com sucesso, revelando-se enriquecedora tendo em conta as diversas competências adquiridas e os objetivos alcançados.

## Capítulo VI | Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino

### Básico

De modo semelhante ao capítulo relativo à prática anterior, ao longo deste capítulo serão aprofundados alguns aspetos relacionados com a minha Prática Pedagógica II (PPII). Esta prática foi desenvolvida no 1.º CEB, mais precisamente no 2.º ano de escolaridade, sob a orientação científica do Professor Doutor Arnaldo Fonseca e da professora cooperante atribuída. No que alude à intervenção pedagógica, esta decorreu entre março e maio de 2023, durante o mesmo período semanal e com a mesma duração.

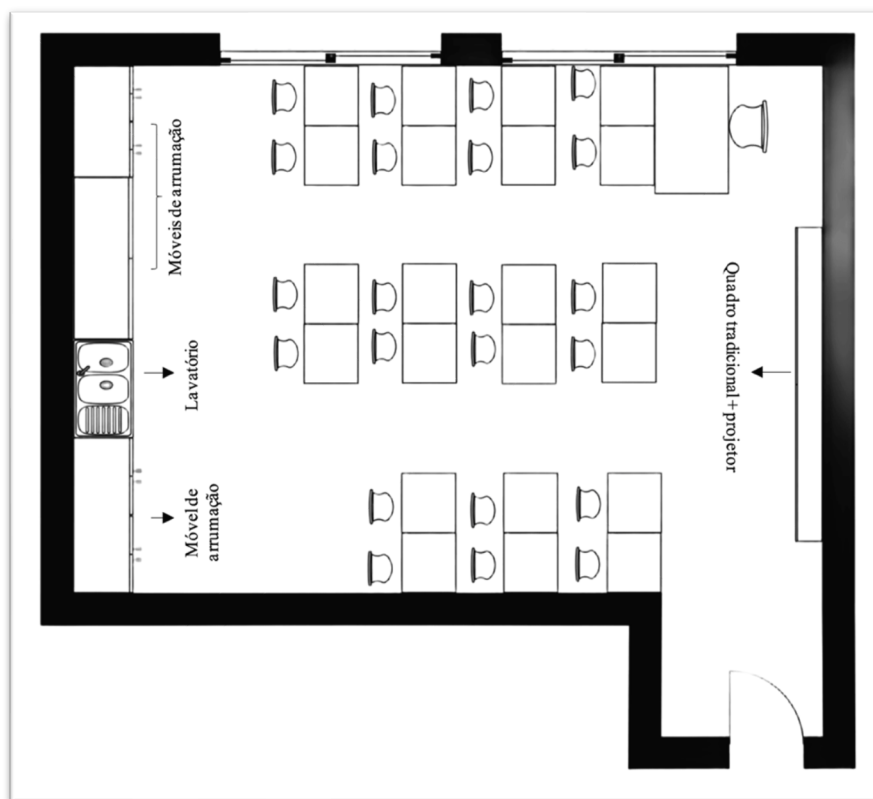
Considerando que esta prática pedagógica ocorreu no mesmo estabelecimento de ensino da PP I, tanto a apresentação do PEE como as caracterizações da instituição e do meio envolvente não irão constar no presente capítulo. Serão apenas caracterizadas a sala de aula, a organização do tempo educativo e a turma do 2.º ano.

Ainda no âmbito desta PP foi desenvolvido um Projeto com a Comunidade Educativa que será também descrito, dando ênfase aos seus objetivos e à apresentação da atividade realizada. Terminando o capítulo será apresentada uma reflexão crítica referente a esta prática pedagógica.

#### 6.1. A Sala do 2.º Ano

Um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante é fundamental para que os alunos se sintam motivados para construir o seu conhecimento. Atualmente, os alunos permanecem na sala de aula por longos períodos e, por isso, é fundamental que estas possibilitem o bom funcionamento das rotinas (Morgado, 2004).

A sala de aula correspondente à turma do 2.º Ano estava disposta de acordo com a organização realizada pela Professora Cooperante. De salientar que a disposição dos móveis e a gestão dos placares foi efetuada em parceria com uma outra docente, uma vez que a sala era partilhada por duas turmas distintas, nomeadamente, pelo próprio 2.º Ano, no turno da manhã, e pela turma de 3.º Ano, no turno da tarde. Esta sala de aula caracterizava-se por ser iluminada, devido às grandes janelas existentes e, sobretudo, por ser ampla e possuir espaço suficiente para a fácil circulação.

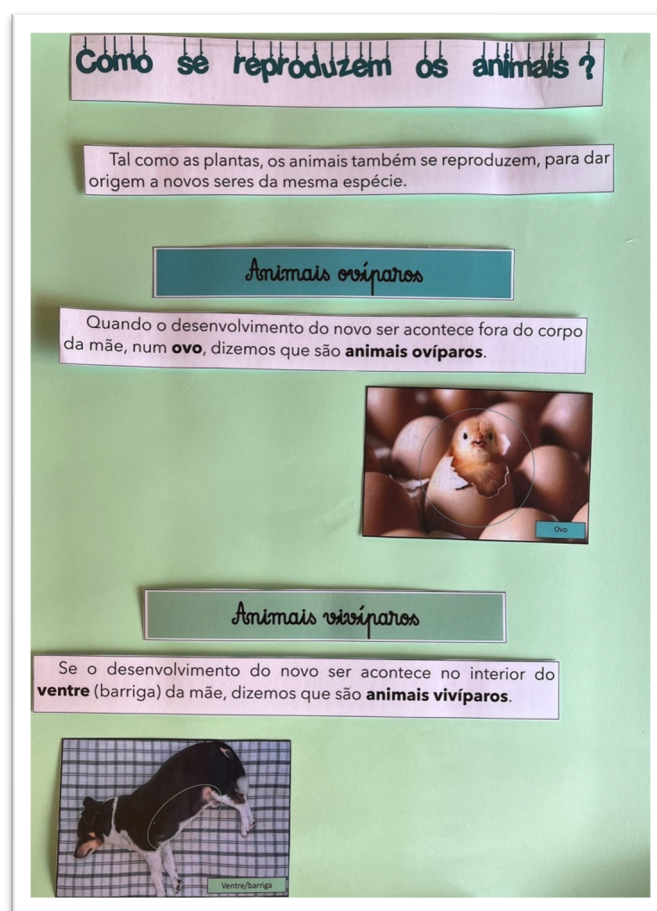
**Figura 33***Planta da sala de aula do 2.º Ano*

No que concerne à sua organização, ao entrarmos era possível verificar de imediato que as mesas estavam agrupadas aos pares, como previsto pelo modelo tradicional. Os alunos com mais dificuldades encontravam-se dispostos nas primeiras filas em frente ao quadro tradicional, aproximando o seu contacto com os docentes, tal como fora do intuito da docente cooperante. De referir que durante as minhas intervenções tinha possibilidade de reorganizar o espaço e a organização das mesas conforme necessário e de acordo com as atividades a realizar. Do meu ponto de vista, seria benéfico para os alunos se as mesas estivessem organizadas em grupos de quatro, permitindo a colaboração entre os alunos ou dispostas em formato de “U”, sendo que a sala, por ser ampla, permitia essa disposição. As mesas quando organizadas de forma a estimular o trabalho cooperativo revelam benefícios no processo de aquisição dos alunos. Esta organização de mesas privilegia o debate e fomenta o espírito de ajuda mútua na turma. O mesmo foi possível verificar sempre que se realizavam atividades com recurso à aprendizagem cooperativa, nas quais os alunos revelavam maior motivação e respeito mútuo.

Relativamente aos móveis, estes encontravam-se ao fundo da sala, disponíveis para a organização dos materiais, bem como para o armazenamento dos manuais e cadernos dos alunos. Além destes móveis, a sala possuía um lavatório, com alguns armários de arrumação de apoio, nos quais constavam alguns utensílios de higiene. O lavatório era essencial às atividades que envolviam atividades experimentais ou as Artes Visuais, uma vez que não era necessário sair da sala para aceder à água, caso necessário, ou até mesmo para assegurar a limpeza dos utensílios. Por fim, as paredes estavam repletas de cartazes alusivos aos conteúdos já abordados e às produções dos alunos. Estes cartazes eram frequentes durante a minha intervenção, muitas vezes realizados por mim ou até mesmo produzidos por toda a turma. Do ponto de vista pedagógico, este é definido como um recurso de apoio criado para ensinar um determinado conteúdo ou consolidar um conteúdo previamente abordado (Matos, 2006).

### Figura 34

*Exemplo de um cartaz de consolidação exposto na sala*



Em termos tecnológicos, no decorrer da prática pedagógica este estabelecimento de ensino recebeu projetores fornecidos pela câmara municipal local para serem

colocados nas salas de aula. Esta sala em questão continua apenas o projetor, sendo que não existia qualquer outro dispositivo eletrônico. Para terminar, importa refletir sobre a escassez de recursos tecnológicos nesta sala de aula. A meu ver, tendo em conta os inúmeros recursos digitais que potencializam a aprendizagem das crianças, os quadros tradicionais poderiam ser substituídos ou acompanhados por quadros interativos. Os quadros interativos dispõem de inúmeras funcionalidades, desde os blocos de notas e manuais digitais até ao acesso à internet para pesquisas pertinentes. Relativamente aos robôs didáticos, a escola compreendia alguns destes recursos, contudo não foi possível ter acesso aos mesmos.

### 6.1.1. Organização do Tempo Educativo

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece a carga horária específica para cada área curricular do 1.º CEB, proporcionando uma orientação precisa para as escolas e os professores, mais precisamente, na organização e planeamento das atividades letivas. Partindo deste decreto, a sala do 2.º Ano usufruía da seguinte matriz curricular que fora organizada previamente ao ano letivo em questão:

**Figura 35**

*Matriz curricular da turma do 2.º Ano*

	Segunda	Terça	Quarta-	Quinta	Sexta
08:30 – 09:00	Português	Educação Artística	Estudo do Meio/ Cidadania e Desenvolv.	Apoio ao Estudo	Matemática
09:00 – 09:30					
09:30 – 10:00		Português/ Educação Literária	Estudo do Meio/ Artes Visuais	Matemática	
10:00 – 10:30					
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 11:30	Estudo do Meio/ TIC	Português/ EMDTD	Matemática	Projeto de “AFC” <sup>1</sup>	Apoio ao Estudo
11:30 – 12:00				Português	
12:00 – 12:30	Matemática	Inglês	Educação Física	Matemática	Português
12:30 – 13:00	Matemática/ Educação Física				
13:00 – 13:00	Matemática				

<sup>1</sup>Projeto de “AFC”: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

A organização curricular privilegiou a monodocência na maioria das áreas curriculares, exceto para Inglês, TIC, Educação Física e Expressões Artísticas, que foram lecionadas por outros professores especializados. Apesar da existência desta matriz curricular, sempre que necessário foi possível ajustar os horários estabelecidos às necessidades/planeamento do momento, o que demonstra o carácter flexível da matriz curricular. Relativamente ao turno da tarde, de modo geral a turma frequentava as AEC, posteriormente ao almoço, entre as 14:20 e as 18:00, uma vez que as componentes curriculares decorriam no turno da manhã.

### **6.1.2. Caracterização da Turma do 2.º Ano**

Conhecer as especificidades de cada aluno é fundamental para a construção de um processo de ensino-aprendizagem de sucesso. Ao compreender as características e os interesses individuais, o professor consegue adequar as suas estratégias pedagógicas, tornando as aulas mais motivadoras e relevantes para os alunos. Esta abordagem permite atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de todos os alunos. Ao articular o currículo com o contexto e as particularidades da turma, os docentes contribuem para uma educação mais significativa, promovendo o bem-estar dos alunos e fortalecendo o sentimento de pertença (Cortesão & Torres, 2018).

No que concerne à turma do 2.º Ano, esta era composta por 21 alunos, dos quais 13 eram do género masculino e 8 do género feminino. Esta turma caracterizava-se por ser heterogénea, devido aos diversos ritmos de aprendizagem e às capacidades dos alunos. Com efeito, existiam quatro alunos acompanhados pela Docente do Ensino Especial, devido aos seus diagnósticos: Síndrome de Asperger; Autismo; Perturbação específica da Aprendizagem da Leitura e da Expressão Escrita (Dislexia e Disortografia) associada à dificuldade de atenção, da motricidade global e fina e da perceção visual e auditiva e Perturbação da linguagem, acompanhada de dificuldades no perfil sensorial e na aprendizagem. Adicionalmente, existiam quatro alunos a serem acompanhados pela Educação Especial que durante a semana usufruíam de horários específicos para trabalharem com uma docente estabelecida para esta função. Relativamente aos alunos de Língua Não Maternal, eram apenas dois alunos, ambos provenientes da Ucrânia.

Esta turma revelou um conjunto de potencialidades interessantes. Apesar do espírito competitivo inerente à idade, os alunos demonstraram grande capacidade de empatia.

Essa combinação, aliada à criatividade e ao interesse pelas Artes Visuais e tecnologias, revela um grupo de alunos com um grande potencial para aprender e colaborar, especialmente quando estimulados e motivados. Uma das principais fragilidades identificadas na turma do 2.º Ano foi a dificuldade de alguns alunos em manter a concentração durante as atividades. Essa característica, mais evidente nos alunos que necessitam de um ritmo mais lento, devido ao acompanhamento permanente da docente de Educação Especial, pode ter impactado a dinâmica geral da turma, exigindo da minha parte uma atenção especial para garantir que todos os alunos fossem acompanhados de forma adequada.

Para concluir, no que alude ao interesse em relação às áreas curriculares, a turma demonstrou um claro interesse pelo Estudo do Meio e Português, revelando uma predisposição para atividades que envolvessem ambas as áreas. No entanto, a Matemática não se revelou tão atrativa para a maioria dos alunos. Essa resistência inicial à disciplina exigiu uma abordagem pedagógica mais criativa, com a utilização de jogos didáticos, recursos tecnológicos e recorrendo ao trabalho cooperativo, visando tornar a aprendizagem mais motivadora e significativa.

## **6.2. Momentos de Aprendizagem**

À semelhança da prática anterior, ao longo da Prática Pedagógica II foram promovidos diversos momentos de aprendizagem, atendendo aos interesses e necessidades do grupo e previamente organizados através da elaboração de planificações.

As atividades e estratégias utilizadas foram selecionadas tendo em consideração as temáticas propostas pela docente cooperante. Os conteúdos a serem abordados eram atribuídos ao final de cada semana de prática, esclarecendo quais os objetivos que deveriam ser atingidos. O acompanhamento do orientador científico foi igualmente indispensável, desde à partilha de *feedback* até à reflexão de como aperfeiçoar a minha ação pedagógica.

Relativamente aos momentos de aprendizagem, estes tiveram em consideração as áreas de conteúdo inseridas nas AE do 1.º CEB, mais precisamente, do 2.º ano de escolaridade, e as informações disponibilizadas no PE e no PAA. De entre as diversas atividades pedagógicas realizadas, serão apresentadas apenas três, cujas estratégias foram o trabalho cooperado, as atividades experimentais, o trabalho cooperado e o lúdico, por irem ao encontro dos interesses e necessidades da turma.

### 6.2.1. Atividade Experimental | A Função do Caule

#### Enquadramento das Aprendizagens Essenciais (2.º Ano):

- **Português → Oralidade → Expressão:**
  - comunicar com clareza, articulando de modo adequado as palavras;
  - utilizar a palavra, esperando pela sua vez com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia, e recorrendo às formas e tratamento adequadas na interação oral.
- **Estudo do Meio → Natureza:**
  - categorização dos seres vivos de acordo com as suas semelhanças e diferenças (plantas: tipo de raiz, tipo de caule, forma da folha, folha caduca/persistente, cor da flor, fruto e semente, etc.);
  - associação das características dos seres vivos (plantas) em relação ao seu habitat.
- **Educação Artística → Artes Visuais → Experimentação e Criação:**
  - demonstrar capacidades a nível expressivo e criativo nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos, como também em utilizar processos de registo de ideias.

**Objetivo:** Exploração da temática de Estudo do Meio relacionada com as funções dos constituintes das plantas, com foco na função do caule. O objetivo primordial da atividade experimental era observar e compreender a função do caule, verificando que este transporta a água (evidenciada por corante) até as pétalas da flor.

**Estratégia:** Atividade experimental: com esta atividade experimental pretendeu-se que explorassem e compreendessem a função do caule nas plantas. Através da observação direta da absorção de água (colorida) pelos cravos brancos, os alunos poderão visualizar e internalizar o conceito de que o caule é responsável por transportar a água e os seus nutrientes para todas as partes da planta, incluindo as pétalas.

**Recurso(s):** Protocolos da atividade experimental; cravos brancos; corante alimentar; água; copos de vidro; sacos.

#### Descrição da atividade:

No dia 8 de março de 2023, exploramos, em grande grupo e oralmente, os novos conteúdos relacionados com as funções dos constituintes da planta, através do manual. Durante a exploração foi necessário realizar uma pequena interrupção, para a realização

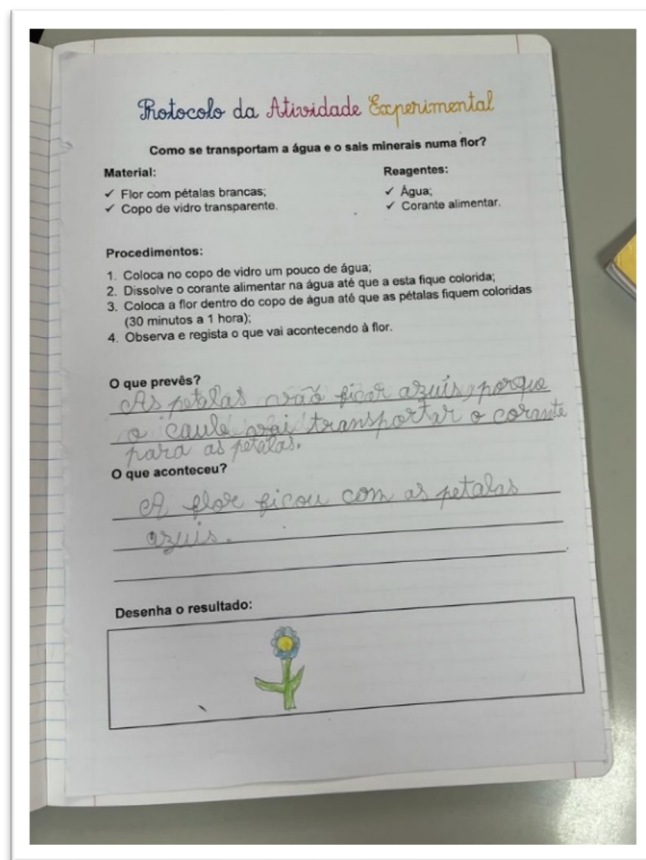
da atividade experimental. Neste sentido analisamos, primeiramente, a função da raiz e do caule, posteriormente, realizamos a atividade experimental e, por fim, retomamos a exploração das funções das folhas, das flores e dos frutos.

A atividade experimental tinha por objetivo observar a função do caule, ou seja, o transporte da água (neste caso, com corante) até às pétalas. Previamente à mesma, os alunos foram organizados em grupos de quatro para que realizassem a atividade de forma cooperativa. Os materiais necessários e os protocolos da atividade foram igualmente distribuídos, para que procedêssemos à análise em grande grupo.

Por conseguinte, iniciamos a leitura do protocolo, com o intuito de verificar se todos os grupos tinham consigo os materiais previstos para podermos passar à fase de concretização. Os alunos desta turma não usufruíam este género de atividades e, naturalmente, não dominavam o conceito de protocolo experimental, bem como os procedimentos que devem ser adotados. Infelizmente, esta é uma situação frequente, quer seja pelo receio dos docentes em implementar atividades experimentais ou pela noção errada de que estas exigem obrigatoriamente a utilização de materiais de laboratório. Estas atividades devem ser valorizadas, sobretudo, pelas competências que são possíveis desenvolver nos alunos através delas. A educação em ciências é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois o conhecimento científico fornece ferramentas para a compreensão de diferentes abordagens na resolução de problemas e incentiva a reflexão sobre as suas soluções (Vieira, 2012).

**Figura 36**

*Registo no protocolo, pré e pós atividade experimental*



De referir que no momento da leitura da questão orientadora da atividade, os alunos identificaram imediatamente qual a função referente ao caule, revelando ter retido a informação durante a análise prévia dos conteúdos presentes no manual. Esta previsão foi registada no protocolo ainda antes da concretização da atividade.

**Tabela 22**

*Diário de Bordo, 8 de março de 2023 (a)*

Na verdade, no início da atividade, a turma identificou facilmente o objetivo da experiência, através da leitura da questão que constava como título: "Como se transportam a água e os sais minerais numa flor?". Deste modo, afirmaram que o caule tem como função transportar a água e os sais minerais, desde a raiz até às restantes partes da flor.

Posteriormente, seguimos com a concretização da atividade. Apesar de os alunos estarem organizados em grupos, os procedimentos foram realizados por todos em

simultâneo, consoante a leitura de cada passo. Com entusiasmo, a turma embarcou nesta aventura científica. Primeiramente, cada grupo, colocou a água no copo de vidro. Em seguida, o corante alimentar de cor azul foi dissolvido na água para posteriormente ser colocada a flor, imergindo o caule da mesma no preparado, para que ficasse a repousar.

### Figura 37

*Realização da atividade experimental*



No final dos procedimentos, refletimos sobre os possíveis resultados da atividade experimental e os alunos registaram no protocolo algumas previsões. A turma aguardou, entre a curiosidade e a paciência, o tempo de repouso necessário para a transformação.

Sendo assim, foi possível dar continuidade à exploração das funções dos constituintes da planta, mais precisamente, das folhas, das flores e dos frutos. Para consolidar estes conceitos, realizaram-se os exercícios previstos no manual "Estudo do Meio "Eureka! – 2.º ano", de Angelina Rodrigues e Luísa Azevedo, mais precisamente, das páginas 85 e 86. Estes exercícios basearam-se em legendas, correspondência e resposta rápida.

**Figura 38**

*Identificação do trabalho de cada grupo*



Mais tarde, antes da aula de Educação Física retomamos a atividade experimental. Ao observarmos as flores, constatamos que as pétalas estavam azuis e, por isso, a água os seus nutrientes tinham sido transportados através do caule para as diversas partes da flor, conforme previsto. Esta conclusão foi registada através de uma pequena frase e de uma ilustração.

**Figura 39**

*Resultado das flores de todos os grupos*

**Tabela 23**

*Diário de Bordo, 8 de março de 2023 (b)*

Do meu ponto de vista, a atividade experimental foi muito positiva, visto que os alunos participaram com muito agrado na mesma e demonstraram gosto em fazê-lo. Além disso, os diversos pedidos para mais momentos como este demonstraram comprovam isso mesmo.

Ainda que os alunos, na sua generalidade, tenham demonstrado desde início ter compreendido a função do caule, achei pertinente avançar com esta atividade para que pudessem visualizar e acompanhar este processo na realidade, tornando a aprendizagem mais significativa.

A atividade requereu maior dedicação e tempo, por se tratar da primeira experiência dos alunos em atividades desta natureza. Por momentos pensei que não iria conseguir cumprir com tudo aquilo que estava previsto, porém, os procedimentos da atividade foram relativamente rápidos de se concretizar e o tempo foi recuperado durante a pausa.

Todavia, a estratégia revelou ter sido eficaz, elucidando para a função do caule no transporte de água nas plantas. A observação da cor das pétalas, consequência da absorção da água pelo caule, permitiu aos alunos visualizar de forma concreta e prática um processo biológico fundamental. A utilização do corante alimentar proporcionou uma visualização clara e direta do transporte de água pelo caule, tornando o processo facilmente compreensível para os alunos. A atividade experimental promoveu a aprendizagem ativa, incentivando os alunos a observar, questionar e tirar conclusões por si mesmos. Em suma, foi possível transformar um conceito abstrato numa experiência concreta e memorável, consolidando os conhecimentos de forma produtiva.

### 6.2.2. O Lúdico | Revestimento dos Animais

#### Enquadramento das Aprendizagens Essenciais (2.º Ano):

- **Português → Oralidade → Expressão:**
  - comunicar com clareza, articulando de modo adequado as palavras;
  - utilizar a palavra, esperando pela sua vez com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia, e recorrendo às formas e tratamento adequadas na interação oral.
- **Estudo do Meio → Natureza:**
  - capacidade de categoriza os seres vivos mediante as suas semelhantes e diferenças (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução) e de relacionar as suas características (animais) com o respetivo habitat.

**Objetivo:** Consolidação de conhecimentos através da manipulação de objetos que simulavam diferentes tipos de revestimentos (pelo, pena, carapaça, pele e escamas). Os alunos foram expostos a diferentes texturas e características, facilitando a compreensão do tema de forma mais intuitiva e envolvente. A "caixa surpresa" criou um elemento de mistério e expectativa, o que estimulou a participação e o envolvimento dos alunos na atividade. A manipulação dos objetos e a descoberta de qual animal está relacionado a cada revestimento desencadeou a curiosidade.

**Estratégia:** O lúdico como meio de aprendizagem: Por meio do lúdico visou-se consolidar conhecimentos sobre os diferentes tipos de revestimento dos animais (pelo, pena, carapaça, pele e escamas) de forma interativa e envolvente. Através da manipulação de objetos que representam esses revestimentos e da utilização de uma

"caixa surpresa", a atividade pretendeu estimular a curiosidade e o interesse dos alunos, facilitando a compreensão do tema de forma mais intuitiva e motivadora. O lúdico serviu como ferramenta para transformar a aprendizagem numa experiência, promovendo a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento de forma inovadora.

**Recurso(s):** Manuais de Estudo do Meio – “Eureka! – 2.º ano”, de Angelina Rodrigues e Luísa Azevedo; “caixa surpresa”; folha de registo suplementar; TAF “caça ao intruso”.

### **Descrição da atividade:**

No dia 19 de abril de 2023, começámos por recordar os conteúdos explorados na aula anterior à pausa letiva, nomeadamente, os conceitos de animais domésticos e animais selvagens, bem como, os ambientes terrestres e os ambientes aquáticos. Considerei pertinente consolidar e relembrar estes conceitos antes de avançarmos com os novos conteúdos. Felizmente, os alunos conseguiram recordar os conceitos como pretendido.

### **Tabela 24**

*Diário de Bordo, 19 de abril de 2023 (a)*

Daquilo que foi possível observar, em geral, os alunos recordavam estes conceitos, uma vez que os referiram corretamente e sem recorrer ao manual. Além disso, no caso dos habitats, os alunos referiram exemplos de animais respetivos a cada um dos ambientes.

Seguidamente, demos início à exploração dos novos conteúdos, iniciando, assim, a temática dos revestimentos dos animais. Esta exploração foi desenvolvida através das sínteses do manual Estudo do Meio – “Eureka! – 2.º ano”, de Angelina Rodrigues e Luísa Azevedo, inseridas na página 100. No meu parecer, as sínteses relativas a este conteúdo eram esclarecedoras e, por este motivo, optei por recorrer ao manual ao invés de realizar novos resumos para o caderno diário. Os alunos demonstraram possuir conhecimentos prévios relativamente aos tipos de revestimento dos animais, por ser uma temática de interesse comum a todos. Alguns alunos afirmavam possuir alguns livros relacionados com animais, nomeadamente enciclopédias infantis, revelando curiosidade em desenvolver o conhecimento em relação a estes temas.

Findada a exploração e com o objetivo de consolidar os conhecimentos procedemos com uma atividade lúdica com recurso a uma “caixa surpresa”. Esta atividade visava a aplicação dos conteúdos aproximando-os à realidade. Na impossibilidade de conseguir os revestimentos reais dos animais, selecionaram-se alguns materiais que se assemelhavam aos mesmos. Os materiais utilizados foram: um tecido com pelo sintético a simular o pelo do cão (exemplo); uma pena semelhante a uma ave; uma concha a representar uma carapaça; um tecido de “napa” a imitar a pele do sapo; e um peixe com escamas em plástico a simular as escamas.

#### **Figura 40**

*Caixa surpresa e os respetivos revestimentos*



Deste modo, a “caixa surpresa” circulou pela sala cinco vezes e, em cada uma das vezes, a caixa continha, no seu interior, um dos objetos acima referidos. Todos os alunos tiveram a oportunidade de colocar a mão no interior da “caixa surpresa” e tentar adivinhar qual o revestimento que nela constava.

**Figura 41***Caixa surpresa a circular pelos alunos*

Após experienciar a textura, pretendia-se que cada um dos alunos registasse a resposta que considerava ser a correta numa folha de registo suplementar, previamente distribuída e colada nos respetivos cadernos.

**Figura 42***Folha de registo da atividade*

Registo do "Jogo da caixa mágica" - Estudo do Meio	
Logotipo da escola	Nome: _____ Data: __/__/__
Ronda 1	• Tipo de revestimento: _____; • Exemplo de um animal: _____.
Ronda 2	• Tipo de revestimento: _____; • Exemplo de um animal: _____.
Ronda 3	• Tipo de revestimento: _____; • Exemplo de um animal: _____.
Ronda 4	• Tipo de revestimento: _____; • Exemplo de um animal: _____.
Ronda 5	• Tipo de revestimento: _____; • Exemplo de um animal: _____.

Terminada cada uma das rodas e depois de todos os alunos terem registado as suas hipóteses era revelado o revestimento que estava no interior. Os alunos colocavam o dedo no ar, aguardando a permissão para responder ao revestimento que tinham colocado em hipótese. Eram também referidos exemplos de animais que possuíssem o revestimento em questão. De referir que sempre que era necessário colocar um revestimento no interior da caixa, os alunos fechavam os olhos e a caixa era colocada estrategicamente fora do alcance ocular dos mesmos.

### **Tabela 25**

*Diário de Bordo, 19 de abril de 2023 (b)*

Terminada a atividade, concluo que a mesma decorreu de forma positiva, pois os alunos demonstraram ter gostado da mesma. Além disso, considero que a mesma tenha sido fundamental, uma vez que permitiu os alunos experienciarem texturas semelhantes ao revestimento dos animais.

Esta atividade foi pensada com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa e enriquecedora, contrariando o método tradicional e expositivo das aulas. O carácter lúdico da atividade motivou os alunos ao longo da consolidação destes conteúdos e, em simultâneo, desencadeou a reflexão durante os momentos de registo. Com efeito, “a ludicidade pode em um primeiro momento tornar o processo de aprender mais suave e agradável. Contudo, só será significativa se for acompanhada por momentos de reflexão, de “pensar sobre” e “falar sobre”” (Kindel & Oliveira, 2017, citado por Cosme et al., 2021, p. 99).

Para esta aula tinha sido solicitado pela docente cooperante que fossem abordados os conteúdos relacionados com a deslocação, a reprodução e a alimentação dos animais, através das sínteses presentes do manual. Contrariamente ao sucedido, estes últimos conteúdos deveriam ter sido abordados de forma didática e repartida, uma vez que, dada a extensão de conteúdos, foi necessário acelerar o ritmo da aula para conseguir cumprir com o planeado. A meu ver, os conceitos abordados requerem tempo para compreender, registar e aprofundar, o que não aconteceu neste dia. Por esta razão, assumo a plena consciência de que os conteúdos não foram retidos e deveriam ser abordados com maior rigor. No momento de reflexão e partilha de ideias com conversa com a professora cooperante, partilhei o meu ponto de vista, solicitando que a semana seguinte fosse planificada e dedicada à consolidação destes conteúdos, de forma mais aprofundada e

com alguns registos no caderno diário dos alunos. A professora acolheu a minha proposta, revelando partilhar da mesma opinião.

Para terminar, os alunos realizaram um “bilhete de identidade” de um animal à escolha, no qual deveriam de referir o tipo de animal, o nome, o habitat, a alimentação, a deslocação e o tipo de reprodução. Mais uma vez, considero que esta atividade deveria ter sido realizada num momento posterior, após uma abordagem mais profunda dos últimos conceitos referidos.

### Figura 43

*Bilhete de identidade do animal*



*Bilhete de identidade - animal*

Tipo de animal: \_\_\_\_\_.

Nome: \_\_\_\_\_.

Habitat: \_\_\_\_\_.

Revestimento do corpo: \_\_\_\_\_.

Alimentação: \_\_\_\_\_.

Deslocação: \_\_\_\_\_.

Reprodução: \_\_\_\_\_.

Em termos de avaliação, estava prevista a realização da TAF “Caça ao intruso”, que optei por não implementar por considerar prematuro, dadas as razões já mencionadas.

Figura 44

TAF "caça ao intruso"

TAF – “Caça ao intruso” Estudo do Meio	
Logotipo da escola	Nome: _____
	Data: __/__/__
<b>Em cada conjunto descobre o intruso e justifica a tua resposta.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelos;</li> <li>• Penas;</li> <li>• Escamas;</li> <li>• Pele nua;</li> <li>• Cabelo.</li> </ul>	<b>Justifica a tua resposta:</b> Falsa: “cabelo”, porque o cabelo não é um tipo de revestimento dos animais.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coala;</li> <li>• Leopardo;</li> <li>• Tubarão.</li> </ul>	<b>Justifica a tua resposta:</b> Falsa: “coala”, porque é um animal herbívoro.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vento;</li> <li>• Água;</li> <li>• Solo;</li> </ul>	<b>Justifica a tua resposta:</b> Falsa: “vento”, o outro tipo de solo é “ar”.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animais ovíparos;</li> <li>• Animais herbívoros.</li> </ul>	<b>Justifica a tua resposta:</b> Falsa: “animais herbívoros”, pois dizemos que não corresponde a um tipo de reprodução. Em contrapartida designamos por animais vivíparos.

Se tivesse oportunidade de implementar estes conteúdos novamente, repensando nos pontos negativos deste bloco de aula, teria optado por abordar apenas o revestimento dos animais, adaptando o “bilhete de identidade” do animal e a TAF apenas a esta categoria. Este dia retrata um exemplo prático de que nem sempre tudo decorre como previsto, revelando que a ação docente é também um processo de constante aprendizagem.

### 6.2.3. Trabalho Cooperado | Aprender a Brincar

#### Enquadramento das Aprendizagens Essenciais (2.º Ano):

- **Português → Oralidade → Expressão:**
  - comunicar com clareza e articularem corretamente as palavras durante as interações do jogo.
- **Português → Oralidade → Compreensão**
  - identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, de forma distinta.
- **Português → Gramática:**
  - Identificar e classificar palavras: determinantes artigo; nome (próprio e comum); adjetivos e verbos.

• **Matemática → Raciocínio Matemático:**

- tomar decisões estratégicas, ao exigir a compreensão de regras e do funcionamento do jogo.

**Objetivo:** Revisão e consolidação de conteúdos gramaticais (nomes, os adjetivos, os verbos, os determinantes e os sinónimos e antónimos), através de um jogo de tabuleiro, proporcionando aos alunos uma aprendizagem lúdica e significativa. O jogo “aprender a brincar” visava o trabalho cooperado, pois ao jogarem em grupos compostos por 4 ou 5 elementos, os alunos tinham oportunidade de interagir uns com os outros, tirar dúvidas e partilhar ideias juntos. De forma indireta, o jogo pretendia ainda estimular o raciocínio lógico, ao exigir a compreensão de regras e do funcionamento do jogo.

**Estratégia:** Trabalho cooperado: recorrendo ao trabalho cooperado proporcionou-se um momento de revisão e consolidação de conteúdos gramaticais (nomes, adjetivos, verbos, determinantes e sinónimos/antónimos) através do jogo de tabuleiro "Aprender a Brincar". Este jogo de tabuleiro permitiu que os alunos interagissem, partilhando ideias e tirando dúvidas, promovendo a aprendizagem colaborativa de forma lúdica.

**Recurso(s):** Tabuleiros do jogo “Aprender a brincar”; sacos respetivos a cada “casa” com as respetivas questões; dados; pins representativos dos jogadores e soluções.

**Descrição da atividade:**

No dia 15 de maio de 2023, realizou-se a leitura, em grande grupo, do texto do livro “O Elmer”, de David Mckee, acompanhada de breves questões de compreensão de texto. A história foi projetada em *PowerPoint*, para que cada aluno à vez procedesse com a leitura em voz alta. A projeção da história, na minha opinião, foi benéfica, pois permitiu que os alunos visualisassem o texto em tamanho ampliado e com as ilustrações referentes a cada parte da história. O registo no caderno é igualmente relevante, para que os encarregados de educação possam acompanhar o trabalho efetuado em aula e os seus educandos, por sua vez, possam rever os conteúdos.

**Figura 45***Exploração do texto "O Elmer", de David Mckee*

## O Elmer

**Autoria:** David Mckee.

Era uma vez uma manada de elefantes. Elefantes novos, elefantes velhos, elefantes altos ou gordos ou magros. Elefantes como estes, aqueles ou aqueles outros, todos diferentes, mas felizes e da mesma cor. Todos à exceção do Elmer.

O Elmer era diferente. O Elmer era feito de retalhos às cores. O Elmer era amarelo e cor de laranja e vermelho e cor-de-rosa e roxo e azul e verde e preto e branco. O Elmer não tinha cor de elefante.

Era o Elmer que mantinha os elefantes felizes. Uma vez brincava com os outros elefantes e, outras, os elefantes brincavam com ele. Mas, na maior parte das vezes, era o Elmer que provocava o primeiro sorriso.

Certa noite, o Elmer estava muito pensativo e não conseguia dormir. Pensava em como estava cansado de ser diferente. "Onde é que já se viu um elefante às cores?" - pensava. "Não admira que se riam de mim" - dizia o Elmer.

Na manhã seguinte, antes de os outros elefantes acordarem, o Elmer foi-se embora sem fazer barulho e sem que ninguém desse por isso. À medida que atravessava a floresta, o Elmer ia encontrando outros animais.

Os outros animais diziam sempre: - Bom dia, Elmer.

E o Elmer sorria e respondia: - Bom dia.

Após uma longa caminhada, o Elmer encontrou o que procurava - um grande arbusto. Um grande arbusto coberto de bagas cor de elefante.

O Elmer pegou no arbusto e sacudiu, sacudiu, sacudiu, até que as bagas caíram ao chão. Quando o chão ficou coberto de bagas, o Elmer rebolou uma e outra vez, até ter a pele toda coberta. No final, ficou parecido com qualquer outro elefante.

Depois disto o Elmer decidiu regressar para junto da manada e, pelo caminho, tornou a passar pelos outros animais, mas desta vez ninguém o reconhecia e diziam apenas: - Bom dia, elefante.

Quando o Elmer se juntou aos outros elefantes, estavam todos muito sossegados. Nenhum deles reparou no Elmer à medida que ele avançava até ao centro da manada.

Mas algo não parecia bem.... Era a mesma selva, o mesmo céu azul e os mesmos elefantes...

Elmer ficou a observá-los, nunca os tinha visto tão sérios. Quanto mais observava os elefantes sérios, silenciosos e quietos, mais vontade tinha de rir.

Até que não aguentou mais. Levantou a sua tromba e gritou o mais alto que conseguiu. Os elefantes deram todos um enorme salto com o susto que apanharam.

- Elmer! - disseram. - Só podia ser o Elmer. E os elefantes começaram a rir como nunca tinham rido.

Enquanto riam, uma nuvem cinzenta rebentou e, quando a chuva começou a cair, reapareceram os retalhos do Elmer.

Os elefantes continuaram a rir à medida que o Elmer ganhava as suas cores habituais. O Elmer! - disse um elefante velhote - já nos pregaste muitas partidas, mas esta foi a melhor. Não demoraste muito a revelar o teu verdadeiro eu. Temos de celebrar este dia todos os anos!

- Este será o dia do Elmer. Todos os elefantes terão de se enfeitar e o Elmer enfeitar-se-á pintando-se de cor de elefante.

E é isto que os elefantes fazem. Todos os anos, no mesmo dia, enfeitam-se e desfilam.

Se, porventura, nesse dia vires um elefante da cor habitual de um elefante, saberás que só pode ser o ELMER.

### Exercícios:

- Qual é o animal que representa a personagem principal?
- O Elmer queria ser de que cor?
- Onde decorre a ação da história?
- Como é que os outros elefantes se aperceberam que o Elmer estava entre eles?
- O que aconteceu para o Elmer voltar a ser colorido?
- Se fosses um elefante e pudesses escolher a tua cor, como serias? E porquê?

Contudo, este momento foi apenas o ponto de partida para a atividade principal. Esta atividade, denominada por “aprender a brincar” foi pensada com o objetivo de serem consolidados alguns conteúdos gramaticais. Deste modo, recorreu-se ao trabalho cooperado e ao lúdico, ainda que de forma indireta, visando tornar a consolidação destes conteúdos mais dinâmica e significativa, promovendo a interação entre os alunos e o desenvolvimento de competências sociais, tais como, a empatia, a solidariedade, o espírito de equipa e a resolução de problemas em grupo. O jogo não é somente uma ferramenta de exploração e desenvolvimento, mas também um recurso pedagógico eficaz para promover a aprendizagem e desenvolver objetivos educacionais específicos. Tal como afirma Wassermann (1990), o jogo, no contexto educativo, “é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e reflectida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios aos pensamentos dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem” (p. 41)

Para a sua concretização, a turma foi organizada previamente em grupos compostos por cinco elementos. Os materiais foram distribuídos, sendo que cada um desses grupos recebeu um tabuleiro de jogo, um dado, 5 “pins” representativos dos jogadores, os sacos com as questões relativas a cada casa e ainda as soluções. Por fim, em grande grupo, analisamos as regras do jogo.

O tabuleiro era composto por 25 casas, incluindo o “início”, o “fim” e as casas de retrocesso. Cada "casa" inserida no tabuleiro estava representada por uma cor relacionada com um conteúdo gramatical que, conseqüentemente, se fazia corresponder a um saco colorido com um conjunto de cartas (o roxo representava os nomes, o rosa dizia respeito aos adjetivos, o verde estava relacionado com os verbos, o azul com os determinantes e, por fim, o amarelo representava os sinónimos e antónimos). O objetivo era que cada aluno, à vez, fizesse o dado girar e, mediante o número que ficasse voltado para cima, teria de andar tantas "casas" quanto esse número, ou seja, se no dado aparecesse o número cinco, o aluno teria de andar cinco "casas". Consoante a cor da "casa", o aluno tinha de recorrer ao saco respetivo à cor e escolher uma carta, aleatoriamente, para responder à questão. A questão era lida para os restantes colegas do grupo. Caso o aluno acertasse a questão mantinha-se na "casa" até onde deslocou o "pin", caso contrário, recuava uma casa para trás. Esta regra foi pensada para incentivar a dedicação dos alunos e a colaboração entre eles, especialmente quando um aluno não soubesse a resposta. As questões estavam numeradas e, por conseguinte, existia uma folha de soluções com as respostas, para que os restantes colegas verificassem se o jogador tinha respondido corretamente.

Antes de iniciarmos o jogo, foi apelado ao espírito de equipa e entreajuda, recordando as regras de comportamento que devem ser obedecidas durante as atividades em grupo.

**Figura 46***Recursos do jogo "aprender a brincar"*

Os procedimentos foram repetidos por todos os jogadores, até que chegassem todos ao “fim”. No que concerne ao desempenho dos alunos, embora a maioria dos alunos tenha demonstrado um bom domínio da maioria dos conteúdos, a compreensão de sinónimos e anónimos ainda requeria maior atenção. A confusão entre esses conceitos, observada em alguns grupos, demonstrou a necessidade de atividades complementares para a consolidação destes conceitos.

**Figura 47***Concretização do jogo de tabuleiro "aprender a brincar"*

**Tabela 26**

*Diário de Bordo, 15 de maio de 2023*

A meu ver, o jogo decorreu de forma positiva, apesar de algum ruído expectável dos jogos e trabalhos em grupo. Além disso, para além dos alunos demonstrarem estar satisfeitos com a atividade, enquanto circulava pela mesma, verifiquei que esta foi pertinente para consolidar e rever estes conteúdos gramaticais.

A atividade desenvolveu-se de forma satisfatória, apesar de algum ruído expectável característico de trabalhos em grupo. Além da satisfação dos alunos, a observação da dinâmica da atividade evidenciou a sua eficácia na consolidação dos conteúdos gramaticais. O trabalho cooperado foi uma estratégia essencial que possibilitou, evidentemente, aos alunos a troca de trocaram ideias e exemplos, permitindo que todos compreendessem melhor a resposta. Um ambiente de cooperação e de partilha de saberes e experiências transforma a sala de aula num espaço de aprendizagem mútua, no qual os alunos desenvolvem valores como a tolerância e respeito e apoio mútuo (Estanqueiro, 2010). O trabalho em equipa foi marcado pela dedicação e entusiasmo de todos os participantes ao longo de toda a atividade.

### **6.3. Projeto com a Comunidade Educativa**

Na PP II foi desenvolvido um PCE, aproximando os conteúdos abordados em sala de aula à realidade local. Este projeto foi desenvolvido através de uma visita de estudo aos estabelecimentos da Proteção Civil da Madeira. A presente visita de estudo surgiu no âmbito do novo conteúdo “Os meios de comunicação e transporte”, inserido na componente de Estudo do Meio e tinha como objetivo possibilitar aos alunos a oportunidade de estar em contacto com diversos meios de transporte, desde o carro da EMIR, os Bombeiros e o Helicóptero, acrescentando a própria ida de autocarro. Consequentemente, a contribuição dos Serviços da Proteção Civil da Madeira é evidente, especialmente no que diz respeito à “segurança, defesa e paz”, tema este abordado no 2.º ano de escolaridade no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento.

A fim de viabilizar a visita de estudo, foi necessário estabelecer um contacto prévio com a Proteção Civil da Madeira, visando verificar a disponibilidade dos seus funcionários para a realização da visita. O contacto foi realizado por *e-mail* e a proposta foi prontamente aceite. Com base nos horários disponíveis da equipa da Proteção Civil da Madeira e dos alunos, a visita foi agendada para o dia 17 de maio entre as 10:30 e as

12 horas. Considerando a necessidade de transportar os alunos até ao Funchal foi necessário realizar um pedido de apoio de transporte à Câmara Municipal de Machico, através da realização de um ofício, com a cooperação dos serviços administrativos da escola. Os encarregados de educação foram devidamente informados, através de uma informação que constava nas cadernetas dos educandos, alertando para a utilização de vestuário e calçado confortável.

### Figura 48

*Informação para os encarregados de educação*

## Informações da escola

Universidade da Madeira  
Faculdade das Ciências Sociais  
Departamento das Ciências da Educação  
Prática Pedagógica II

**Autorização de visita de estudo – Proteção Civil**

Eu, Geórgia Gonçalves, aluna do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em estágio na [REDACTED], mais precisamente, na turma [REDACTED] do 2.º ano de escolaridade, venho por este meio solicitar a autorização da participação do/a seu/sua educando/a na visita de estudo a decorrer no próximo dia 17 de maio, quarta-feira, à Sede da Proteção Civil, no Funchal.

A respetiva visita surge no âmbito do conteúdo “Os meios de comunicação e transporte” e, por conseguinte, vai ao encontro das Aprendizagens Essenciais a serem desenvolvidas na disciplina de Estudo do Meio.

A deslocação até ao estabelecimento acima referido irá acontecer através de um autocarro, cuja saída está prevista para as 9 horas e 45 minutos e o regresso para as 12 horas e 30 minutos.

De salientar que, de forma a disponibilizar o maior conforto do seu educando, é recomendada a utilização de vestuário e calçado confortável, um boné e uma garrafa de água.

Agradeço a vossa colaboração.  
A estagiária,  
(Geórgia Gonçalves)

Autorizo/ não autorizo (assinalar a resposta), o meu educando a participar na visita de estudo.

O(A) Encarregado(a) de educação

---

Com esta, pretendia-se comunicar que iria decorrer a atividade já referida, assim como solicitar a autorização para a saída dos seus educandos. A acompanhar a informação foram distribuídos panfletos com os horários da visita e o enquadramento dos objetivos. Todos os encarregados de educação permitiram a participação dos respetivos educandos.

**Figura 49***Panfleto sobre a visita de estudo*

Previamente à visita concretizou-se um cartaz alusivo à temática, em grande grupo. A turma foi dividida em quatro grupos, compostos por três alunos e distribuíram-se tarefas. Três grupos ficaram responsáveis ilustrações dos transportes, ou seja, uma via de comunicação para cada um. O grupo restante teve como função a escrita das informações no cartaz, relativamente aos meios de transporte em geral. Apesar do ruído habitual que se faz ouvir durante a realização de trabalhos de grupo, os alunos demonstraram estar empenhados nas suas tarefas e, acima de tudo, satisfeitos com aquilo que estavam a fazer.

A atividade de construção do cartaz, realizada antes da visita de estudo ao Funchal, visou a contextualização dos conteúdos aprendidos em sala de aula. A participação ativa dos alunos foi visível desde a recolha de informação até à produção final do cartaz, tendo em conta que estes não só desenharam e escreveram informações, como também pintaram as suas ilustrações, recortaram e colaram na cartolina. O resultado do cartaz foi surpreendente e, no meu parecer, muito bem conseguido. Os alunos conseguiram corresponder e, até mesmo, superar as minhas expectativas, revelando uma boa capacidade de organização da informação, empenho e autonomia.

**Figura 50**

*Cartaz sobre alusiva aos meios de transporte*



Chegado o dia 17 de maio de 2023 realizou-se a visita de estudo como planeado. Contudo, antes da saída da escola e ainda na sala de aula dialogamos sobre o intuito da mesma, apelando à atenção e ao cumprimento das regras durante a visita. Ainda na sala foi implementada a TAF “bilhete à entrada” para verificar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente à visita. Após analisar as respostas a esta TAF, verifiquei que, em geral, os alunos esperavam ver alguns exemplos de meios de transporte, inclusive, um helicóptero.

**Figura 51**

*TAF “Bilhetes à entrada”*

“Bilhetes à entrada”	
Nome:	J. Almeida
Data:	17-05-2023
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escreve uma ou mais coisas que já sabes sobre a Proteção Civil.</li> </ul>	
<p>As Proteção Civil ajuda as pessoas.</p>	
<p> </p>	

A visita à Proteção Civil teve início após o lanche, com os alunos sendo transportados de autocarro para o local, relembrando o tipo de transporte que estávamos a utilizar e a sua via de comunicação.

**Figura 52**

*Alunos reunidos no autocarro*



Já na Proteção Civil fomos recebidos por uma Técnica Superior, que nos orientou durante toda a visita guiada. Primeiramente, fomos recebidos na sala de operações, onde um técnico explicou a função da sala, referindo que esta serve para receber as chamadas de emergência, que podem ser observadas através de um ecrã que descreve a ocorrência. O mesmo ecrã indica quais e quantos veículos estão a ser utilizados, através de via satélite. O técnico adaptou o vocabulário à faixa etária da turma, interagindo com os alunos durante toda a explicação. No fim efetuou algumas questões aos alunos e, por sua vez, a turma também teve oportunidade de esclarecer mais informações e curiosidades.

**Figura 53***Visita à sala de operações*

Após a visita à sala de operações, os alunos foram conduzidos à viatura de emergência, onde uma enfermeira apresentou o interior do veículo, dando a conhecer aos alunos alguns equipamentos de primeiros socorros, como, por exemplo, a caixa de medicamentos e o desfibrilador. A pedido dos alunos foi tocada a sirene que, por sua vez, serviu como ponto de partida para a própria Enfermeira explicar em que casos esta é utilizada, ou seja, em casa de emergência para avisar os restantes condutores que se encontram na estrada. A curiosidade dos alunos os levou a solicitar que a sirene da ambulância fosse acionada. A enfermeira aproveitou a oportunidade para explicar a importância da sirene como um sinal de alerta para os outros condutores, especialmente em situações de urgência.

**Figura 54**

*Observação da viatura da EMIR*



Antes de nos dirigirmos ao helicóptero, visualizámos os veículos danificados que são utilizados para os treinos da equipa, de forma a aperfeiçoar as suas ações em caso de emergência. Enquanto observávamos os veículos identificámos os seus nomes, nomeadamente, os carros, autocarro, camião e o respetivo meio de deslocação.

**Figura 55**

*Meios de transporte danificados*



Para finalizar a visita, dirigimo-nos ao pátio exterior, com o intuito de dialogarmos com a Brigada helitransportada. A equipa que constituía a brigada esclareceu algumas

informações acerca do helicóptero, nomeadamente, qual o seu objetivo em casa de incêndio ou de resgate. Alguns dos alunos demonstraram conhecimentos prévios relativamente às funções do helicóptero em caso de emergência, referindo que o mesmo serve para ajudar no combate aos incêndios. A equipa completou a informação e ainda referiu que este meio de transporte tem capacidade para transportar uma tonelada de água, mas essa quantidade deve ser ajustada consoante a necessidade de cada ocorrência. Por este motivo, sempre que a brigada tem de intervir é necessário todos se pesarem, para ajustar a quantidade de água a ser conduzida.

### **Figura 56**

*Visita à brigada helitransportada*



Como encerramento da visita, foi registada uma fotografia de grupo e foram distribuídos brindes aos alunos, gentilmente oferecidos pela Proteção Civil, como forma de agradecer a participação de todos.

Na sala de aula, após a visita, promovemos um momento de reflexão sobre a experiência, utilizando a TAF “bilhetes à saída” para avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Os “bilhetes à entrada” são uma forma de verificar a compreensão dos alunos relativamente a um determinado conteúdo antes deste ser abordado, enquanto os “bilhetes à saída” são utilizados para verificar a compreensão após os alunos a exploração do mesmo (Lopes & Silva, 2020). As respostas demonstraram que a visita foi muito proveitosa, surgindo afirmações como, por exemplo, “Aprendi que ajudam as pessoas em caso de perigo”, “Aprendi mais informações sobre veículos”, entre outras.

**Figura 57***TAF "Bilhetes à saída"*

The image shows a handwritten form titled "Bilhetes à saída". It has a header section with the title, followed by two rows for "Nome:" and "Data:". The "Nome:" field contains the name "J. S. ...". The "Data:" field contains the date "17-05-2023". Below these are two bullet points. The first bullet point is "Uma coisa que aprendi hoje foi:" followed by the handwritten text "Aprendi para que serve o helicóptero e muito mais.". The second bullet point is "Uma coisa que não compreendi hoje foi:" followed by the handwritten text "Nada.".

Como forma de registo das aprendizagens adquiridas com a visita foi proposta aos alunos a construção de um livro com produções dos alunos, a ser entregue à Proteção Civil da Madeira. Cada um dos alunos ilustrou um momento representativo da visita, acompanhado com uma pequena frase.

As produções dos alunos foram todas reunidas em formato de livro para serem enviadas para a Sede da Proteção Civil, como forma de agradecimento pelo trabalho prestado. É fundamental que seja dada continuidade à visita de estudo na sala de aula, complementando aquilo que foi visto ou até mesmo refletindo sobre a aprendizagem. Este trabalho pós visita de estudo pode ser concretizado, por exemplo, através de um diálogo acompanhado de um trabalho alusivo ao mesmo, consolidando aquilo que foi abordado na visita.

**Figura 58**

*Trabalho realizado após a visita*



A realização da visita de estudo revelou-se ter sido enriquecedora e significativa para os alunos. Apesar dos desafios iniciais na organização do transporte, a importância de envolver a comunidade em projetos escolares é indiscutível, pois permite relacionar os conteúdos abordados na sala de aula à realidade dos alunos. Os intervenientes deste projeto, relativos à Proteção Civil, estiveram sempre disponíveis em colaborar. A visita de estudo foi adequada à faixa etária dos alunos, cativando a sua atenção e satisfazendo a questões ao longo de toda a visita. A experiência proporcionada pela visita foi extremamente enriquecedora para todos os envolvidos.

## 6.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II

A prática pedagógica desenvolvida no 2.º ano consistiu num processo de constante aprendizagem. Durante este período, foi possível aprofundar os meus conhecimentos, desenvolvendo competências que um docente do 1º CEB precisa dominar. Os desafios encontrados foram essenciais para o meu crescimento profissional, evidenciando a importância da formação contínua na carreira docente.

Inicialmente, senti-me um pouco apreensiva diante da responsabilidade de orientar uma turma do 2.º ano. No entanto, à medida que me fui relacionando com os alunos, estabelecendo vínculos de confiança e conhecendo as suas individualidades, o meu à-vontade foi-se desenvolvendo.

A procura pelo equilíbrio entre afetividade e assertividade revelou-se um processo de aprendizagem contínuo e por vezes árduo. Nas primeiras intervenções tive dificuldade em equilibrar a assertividade necessária para conduzir a turma com a afetividade e o acolhimento que considero fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, com o tempo, consegui encontrar um ponto de equilíbrio entre esses dois aspetos, através do diálogo, da compreensão e o respeito às individualidades de cada aluno.

A gestão do tempo adequada foi igualmente desafiante, sendo um fator negativo desta prática, por considerar não ter atingido os objetivos propostos. Apesar de ter-me esforçado em planear as aulas de forma organizada e coerente, assumo que nem sempre foi possível cumprir com toda a planificação. A meu ver, por vezes, fui ambiciosa e julguei que iria conseguir realizar diversas tarefas num curto espaço de tempo. A planificação, nesse contexto, adquire relevância, tendo em conta o seu carácter flexível. Esta flexibilidade permite que os imprevistos sejam contornados com mais eficiência, adaptando o planeamento inicial às circunstâncias a serem vividas no momento.

Por conseguinte, a planificação, etapa fundamental do processo ensino-aprendizagem, permitiu-me traçar metas claras, definir objetivos de aprendizagem e organizar as atividades de forma coerente e sequenciada. Ao planear cada aula, tive em consideração as características da turma, as necessidades individuais dos alunos e os recursos disponíveis. A planificação proporcionou-me segurança, permitindo preparar as aulas de forma adequada, bem como um sentido de orientação, garantindo que o ensino era focado nos objetivos de aprendizagem dos alunos. A planificação confere flexibilidade à ação docente, permitindo que este articule os conteúdos a serem explorados com o contexto de aprendizagem dos alunos. Além disso, possibilita a escolha

de estratégias e metodologias que podem ser adaptadas ao longo do processo (Silva & Lopes, 2015).

A seleção de estratégias de aprendizagem para esta turma foi planejada tendo como base a observação atenta dos interesses e necessidades dos alunos ao longo da prática pedagógica. Neste contexto, a atividade experimental emergiu como uma estratégia inovadora e enriquecedora. Para a turma, esta foi a primeira oportunidade de vivenciar a aprendizagem por meio de uma atividade experimentação. Esta abordagem permitiu o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a aplicação prática de conceitos teóricos. O lúdico, por sua vez, revelou-se uma ferramenta poderosa para dinamizar o processo de aprendizagem. Ao introduzir elementos de diversão e jogos, foi observado um aumento significativo na motivação e no envolvimento dos alunos. Esta estratégia, que não fazia parte do cotidiano da turma, demonstrou o potencial do lúdico para tornar a aprendizagem mais prazerosa e eficaz. Por fim, o trabalho cooperado foi implementado como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de competências sociais. Ao promover a colaboração e a interação entre os alunos, incentivou-se à prática da empatia, do respeito mútuo e do trabalho em equipa. Essas competências são cruciais para o sucesso pessoal e profissional dos alunos, preparando-os para os desafios do século XXI.

Considero que a utilização de diferentes recursos pedagógicos, como jogos, livros, vídeos e materiais manipuláveis, enriqueceu a minha prática e, em simultâneo, as aprendizagens dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas. Os materiais didáticos compreendem uma variedade de recursos que, por meio da manipulação, cooperam no desenvolvimento de capacidades, atitudes e competências dos alunos. Esses materiais fomentam experiências significativas, que os conduzem a compreender, representar e idealizar o saber de forma eficaz (Caldeira, 2009). A diversidade de materiais permitiu que os alunos explorassem o conhecimento de diferentes formas, estimulando a curiosidade e a participação ativa nas atividades. Contudo, embora tenha tentado integrar as TIC na minha ação pedagógica, gostaria de ter tido a oportunidade de explorar outros recursos, como, por exemplo, os robôs didáticos, que acredito que poderiam ser eficazes no desenvolvimento de habilidades como o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Além disso, apesar de ter conhecimento de que a escola possuía os materiais mencionados, a falta de liberdade para utilizá-los impedia-me de explorar todo o seu potencial de ensino e de oferecer aos alunos experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas.

Ao longo da prática a modalidade de avaliação privilegiada foi a formativa, sendo esta uma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Fernandes (2021), a “avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 3). Esta modalidade de avaliação foi utilizada de forma diversificada, o que permitiu obter uma visão mais completa do desenvolvimento dos alunos, identificando as suas potencialidades, bem como as áreas que necessitavam de mais atenção. As informações recolhidas a partir das TAF foram utilizadas para refletir e reorganizar as aulas, ajustando as estratégias de ensino e oferecendo *feedback* aos alunos. De salientar que durante a prática foram implementados diversos instrumentos de avaliação formativa. Contudo, após refletir sobre todo o percurso desta prática verifico que as TAF mais complexas como, por exemplo, a “Tirar do saco” ou “Os cartões coloridos” eram utilizadas após momentos de aprendizagem menos dinâmicos, devido ao tempo exigido por estes instrumentos. Por conseguinte, as TAF menos complexas como as grelhas ou os “bilhetes à entrada/saída” eram utilizados após atividades mais dinâmicas e demoradas.

Concluída esta prática pedagógica, posso afirmar que foi uma experiência enriquecedora, na qual tive a oportunidade de desenvolver competências tanto a nível profissional como pessoal. Ao longo do percurso foi necessário assumir uma postura reflexiva, sobretudo nos momentos em que me deparei com desafios, a fim de encontrar soluções e estratégias para os superar. Terminei esta etapa grata por ter a oportunidade de colaborar com alunos tão especiais e dedicados, que demonstraram constantemente empatia e respeito pelo meu trabalho.

## **Capítulo VII | Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino**

### **Básico**

A última prática pedagógica foi desenvolvida no 1.º CEB, com uma turma do 3.º ano de escolaridade, sob a orientação científica do Professor Doutor Arnaldo Fonseca e da professora cooperante atribuída. No que alude à intervenção pedagógica, esta decorreu entre outubro e dezembro de 2023, durante o mesmo período semanal e com a mesma duração que as restantes práticas.

A PP III foi realizada num estabelecimento de ensino distinto das práticas anteriores e, conseqüentemente, neste capítulo serão desenvolvidos alguns tópicos, tais como: o meio envolvente; o estabelecimento educativo; a sala do 3.º ano; a organização do tempo educativo e a caracterização da turma.

O PEE foi devidamente considerado ao longo da minha intervenção pedagógica e, por conseguinte, será abordado neste capítulo de modo a contextualizar a sua relevância para a prática. O trabalho desenvolvido será apresentado através de três exemplos de momentos de aprendizagem, relativos às estratégias mencionadas no enquadramento teórico. Adicionalmente, foi elaborado um Projeto com a Comunidade Educativa, que enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem. Para finalizar este capítulo, será apresentada uma reflexão crítica referente a esta prática pedagógica.

### **7.1. Organização do Ambiente Educativo**

#### **7.1.1. O Meio Envolvente**

O meio envolvente, tanto a nível físico como a nível social e cultural, exerce uma influência significativa no ambiente escolar, afetando o desempenho, o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos. O estabelecimento de ensino relativo à PP III fica situado na freguesia de São Martinho, pertencente ao concelho do Funchal. A freguesia de São Martinho faz fronteira a Norte com a freguesia de Santo António, a Este a São Pedro e Sé, a Oeste o concelho de Câmara de Lobos e a Sul o Oceano Atlântico.

A freguesia em questão possui uma variedade de instituições de ensino, desde creches até ao ensino secundário e profissional. Além disso, conta com outras infraestruturas importantes, como o recém-construído Hospital Particular da Madeira. A área litorânea sul da freguesia concentra maioria das unidades hoteleiras, sendo esta a região com maior fluxo turístico. Com alta densidade populacional, a freguesia é

composta por diversos bairros, incluindo áreas residenciais, comerciais e sociais. No que se refere ao comércio, destaca-se a presença de um supermercado, lojas de diversos segmentos (restauração, vestuário, decoração, etc.), farmácias e um grande centro comercial, atendendo às necessidades da população local e dos visitantes.

No perímetro da freguesia subsistem várias elevações conhecidas como picos, que adornam a paisagem local. Dentre eles, destacam-se o Pico da Cruz, o Pico do Funcho, o Pico da Arruda, o Pico da Igreja e o Pico da Lombada, cada um com a sua singular beleza e imponência.

Uma das atrações desta freguesia são as zonas de lazer e balneárias, nomeadamente Ponta Gorda, Gavinas, Lido, Clube Naval e Praia Formosa, a maior zona balnear da ilha, sendo em tempos, local de desembarque dos Franceses (1566). A freguesia também possui vários fontanários característicos da cultura da região. Os fontanários da Vitória, da Lombada, do Poço Barral, das Quebradas e do Pico do Funcho são exemplos da riqueza cultural e histórica, cada um deles, com a sua arquitetura e história singular.

### 7.1.2. O Estabelecimento Educativo

O estabelecimento de ensino, situado em São Martinho, é uma das várias instituições de ensino presentes na freguesia. Com fácil acesso, o estabelecimento é composto por três edifícios interligados por dois corredores espaçosos, possuindo estes, salas de ambos os lados.

Adicionalmente, existe um edifício anexo que contém duas salas, nomeadamente, a sala de modalidades artísticas e a sala de apoio, que foi devidamente equipada para possuir funções de “sala do futuro”. Em funcionamento desde o ano letivo de 1996/1997, a escola opera em regime de Tempo Inteiro, proporcionando um ambiente de aprendizagem integral para os alunos.

#### Tabela 27

*Estrutura do Estabelecimento Educativo da PP III*

<b>Interior</b>	
<b>Corredor I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas de Aula Curricular (3)</li> <li>• Salas de Pré-Escolar (2)</li> <li>• Sala de Professores (1)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secretaria (1)</li> <li>• Gabinete da Direção (1)</li> <li>• Gabinete de Apoio (1)</li> <li>• Reprografia (1)</li> <li>• Arrecadação do material de Educação Física (1)</li> <li>• Arrecadação de arrumos (1)</li> <li>• Casas de banho de alunos (2)</li> <li>• Casas de banho de adultos (1)</li> <li>• Despensas (2)</li> </ul>
<b>Corredor II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas de Aula Curricular (4)</li> <li>• Sala TIC (1)</li> <li>• Sala de Modalidades Artísticas (expressão plástica) (1)</li> <li>• Sala de apoio especializado (1)</li> <li>• Biblioteca (1)</li> <li>• Casas de banho de alunos (2)</li> <li>• Casas de banho de adultos (1)</li> <li>• Despensa (1)</li> </ul>
<b>Edifício central</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refeitório (1)</li> <li>• Cozinha (1)</li> <li>• Espaço de convívio para funcionários (1)</li> </ul>
<b>Anexos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de Modalidades Artísticas (Expressão Musical e Dramática) (1)</li> <li>• Sala de apoio (1)</li> </ul>
<b>Exterior</b>	
<b>Rés do chão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo descoberto (1)</li> <li>• Recinto desportivo semicoberto (1)</li> <li>• Parque Infantil (1)</li> </ul>

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Estacionamentos e áreas ajardinadas (1)</li></ul> |
|--|---|

De forma semelhante ao estabelecimento de ensino das PP I e II, nesta instituição os encarregados de educação não acompanhavam os seus educandos à sala de aula, tanto no acolhimento como na receção ao final da tarde. Na valência de 1.º CEB, na qual efetuei a PP II, verifiquei que cada uma das salas contém um respetivo espaço exterior, que os alunos frequentam durante os intervalos. No caso particular da turma na qual efetuei a prática, a respetiva sala estava situada num local cujo espaço exterior era fechado. Neste caso, esta turma não interagiu de forma alguma com as restantes turmas e, por sua vez, anos de escolaridade. No contexto de pandemia esta organização poderá ter sido valiosa, porém, terminado este período considero um fator negativo. O isolamento desta turma, apesar de compreensível, limita as interações entre diferentes turmas, que são tão valorizadas na pedagogia contemporânea, restringindo oportunidades de partilha de aprendizagens e de desenvolvimento de competências sociais.

### **7.1.3. Projeto Educativo de Escola**

De acordo com as diretrizes estabelecidas no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, no contexto da sua autonomia e flexibilidade curricular, o conselho escolar da instituição, no início de cada ano letivo, estabeleceu a gestão da carga horária semanal do trabalho interdisciplinar e transversal para o desenvolvimento dos Domínios de Autonomia Curricular. Do mesmo modo, para assegurar também as aprendizagens das crianças dos três aos cinco anos o conselho escolar regeu-se pelas OCEPE para definir metas a serem atingidas.

O PEE teve como ponto de partida a análise efetuada aos questionários aos docentes, não docentes, encarregados de educação e alunos, no âmbito do Relatório de Autoavaliação de Escola com base no Referencial Comum para as Escolas da Região Autónoma da Madeira e do Relatório de Avaliação do PEE do último quadriénio. Visando cumprir os objetivos e metas delineados no PEE do quadriénio 2020-2024, e em consonância com o compromisso de promover uma escola inclusiva, a instituição tem investido em metodologias ativas e significativas, relacionadas com o desenvolvimento da cidadania e das aprendizagens dos alunos. Tal iniciativa é resultado de um trabalho colaborativo entre toda a comunidade educativa, que procura, em conjunto, construir um ambiente de ensino mais significativo e eficiente.

Em consonância com a análise do PEE do último quadriênio e, de acordo com o relatório de Autoavaliação da Escola, foram identificados alguns pontos vulneráveis que a instituição ambiciona superar.

**Tabela 28**

*Planeamento estratégico do PEE referente à PP III*

<b>Planeamento Estratégico</b>	
<b>Pontos Fracos</b>	<b>Objetivo Estratégico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências da Comunicação Oral e Escrita dos Aluno</li> </ul>	Consolidar e desenvolver o trabalho pedagógico iniciado no último PEE, visando aprimorar as competências de comunicação oral e escrita dos alunos, através da parceria ativa com os pais e encarregados de educação, conscientizando-os sobre a importância fundamental do domínio da comunicação para o sucesso pessoal e profissional dos seus educandos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de Cidadãos Ativos e Responsáveis</li> </ul>	Consolidar e divulgar o trabalho desenvolvido no último PEE, promovendo a autonomia, a solidariedade, o respeito, o cumprimento de regras e normas de conduta, o desenvolvimento de hábitos de convivência e a cooperação com toda a comunidade escolar.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento de todos os agentes educativos na vida escolar e na partilha de saberes</li> </ul>	Fortalecer a interação entre docentes e pais/encarregados de educação, promovendo a partilha de saberes e experiências pedagógicas através de momentos regulares de discussão e reflexão.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgação das atividades desenvolvidas</li> </ul>	Fortalecer a imagem positiva da escola, evidenciada no Relatório de Autoavaliação e no

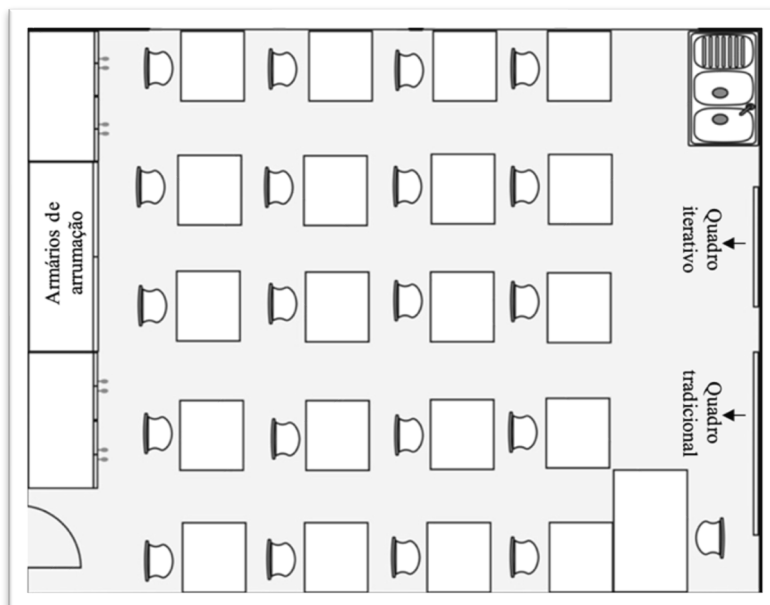
	inquérito realizado com alunos e pais/encarregados de educação, intensificando a divulgação das atividades desenvolvidas para a comunidade educativa.
--	---

De referir que ao longo da PP III, à semelhança das anteriores, procurei contribuir para o sucesso do PEE, elaborando as planificações de modo a potencializar os objetivos estratégicos anteriormente mencionados. Com efeito, foi necessário selecionar as estratégias pedagógicas mais adequadas para atender às necessidades gerais dos alunos.

#### **7.1.4. A Sala do 3.º Ano**

A organização da sala de aula influencia diretamente o clima da aula. Um ambiente acolhedor e estimulante é um dos fatores mais importantes para o sucesso da aprendizagem (Sanches, 2001).

A sala de aula do 3.º ano, que outrora correspondeu a um anexo da escola, constituía um espaço iluminado e amplo, adequado para atender às necessidades dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem favorável. A disposição das mesas, inicialmente agrupadas aos pares, foi ajustada pela professora cooperante no decorrer da minha prática, com o intuito de promover a concentração dos alunos, pois anteriormente estavam constantemente em conversas paralelas. A reorganização, com as mesas separadas, embora tenha restringido um pouco o espaço de circulação, pareceu ter um impacto positivo na concentração dos alunos com o conteúdo da aula. Contudo, continuo a privilegiar a organização da sala de aula que favoreça o trabalho cooperado, mesmo tendo consciência que poderá implicar mais ruído e mais conversas entre os alunos. Relativamente a este fator existem outras estratégias direcionadas a solucionar esta questão, desde as regras de sala de aula que devem ser estabelecidas e negociadas no início do ano letivo às técnicas e atividades de respiração e relaxamento.

**Figura 59***Planta da sala de aula do 3.º Ano*

No fundo da sala, destacavam-se os móveis de organização de materiais, nos quais contavam os "porta-livros" de cada um dos alunos. Este sistema permitia que os alunos transportassem os seus próprios materiais para as mesas, no início de cada dia, incentivando a responsabilidade, a autonomia e a organização.

**Figura 60***Vista frontal da sala de aula*

A parte frontal da sala concentrava alguns recursos direcionados para o ensino, desde o quadro branco ao quadro interativo que oferecia diversas funcionalidades. Para que a aprendizagem seja significativa, é fundamental promover uma interação

colaborativa entre os conteúdos, a pedagogia e a tecnologia, utilizando esta última como ferramenta para aprimorar as metodologias de ensino e avaliação (Rodrigues, 2019). Este recurso enriqueceu significativamente as aulas, proporcionando oportunidades para a utilização de diferentes funcionalidades e ferramentas interativas. Ainda nesta zona constava móvel com um lavatório que, além de ser útil para a higiene dos alunos, poderia servir de apoio às atividades práticas e experimentais.

### **Figura 61**

*Vista traseira da sala de aula*



As paredes apresentavam alguns cartazes, repletos de informações e ilustrações, relativos aos conteúdos abordados nas aulas, servindo como um reforço visual constante para os alunos. As paredes também incluíam os projetos desenvolvidos pela professora cooperante, demonstrando a variedade de atividades e a criatividade presente na sala de aula.

Em resumo, a sala de aula do 3.º Ano era um espaço adaptado às necessidades dos alunos, combinado por diversos recursos, como, por exemplo, os porta-livros individuais, e tecnológicos, como o quadro interativo.

### **7.1.5. Organização do Tempo Educativo**

Em conformidade com a prática anterior, partindo da matriz curricular estabelecida pelo Decreto-Lei nº 55/2018 foi organizado o horário para a turma do 3.º Ano.

**Figura 62***Matriz curricular da turma do 3.º Ano*

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:15 – 08:45	Matemática	Português/ Educação Literária <sup>1</sup>	Estudo do Meio	Matemática	Apoio ao Estudo/ Português
08:45 – 09:15					
09:15 – 09:45*					
09:45 – 10:15	Educação Física	Matemática	Português	Inglês	Matemática
10:15 – 10:45					
10:45 – 11:15	Intervalo				
11:15 – 11:45	Português	TIC	Matemática	DAC Estudo do Meio	Música
11:45 – 12:15					
12:15 – 12:45		Inglês		DAC Expressão Plástica	Estudo do Meio/ Português
12:45 – 13:15					
*Projeto “Minuto da energia”, no qual os alunos fazem uma pausa para comer fruta. Este horário poderá ser flexível, caso os alunos estejam a concretizar uma atividade. <sup>1</sup> As sessões de Educação Literária são orientadas pela docente técnica de biblioteca, de 15 em 15 dias. Nas semanas intercalares, esta atividade era orientada por mim.					

De salientar que todos os dias, pelas 9 horas e 45 minutos era efetuada uma pausa para que os alunos comessem fruta, no âmbito do projeto escolar “minuto de energia”. Este projeto visava reforçar a alimentação dos alunos a meio da manhã, favorecendo o seu desempenho escolar.

A gestão da carga horária era feita de forma flexível, respeitando as horas semanais de cada componente curricular, mas também considerando as necessidades específicas da turma. Posto isto, sempre que necessário o horário foi utilizado de forma flexível, sendo adaptado segundo os objetivos e conteúdos a serem lecionados. Esta dinâmica visava garantir a fluidez da aprendizagem, evitando interrupções desnecessárias e promovendo a interligação coerente entre os temas abordados.

### 7.1.6. Caracterização da Turma do 3.º Ano

A turma do 3.º Ano era composta por 19 alunos, dos quais 12 eram do género masculino e 7 do género feminino, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos.

Contudo, no decorrer do estágio foi transferida de escola em virtude da sua mudança de localidade para Portugal Continental. A turma caracteriza-se por ser heterogénea, devido aos diversos ritmos de aprendizagem e às capacidades dos alunos. Por conseguinte, existiam três alunos que apresentam medidas universais, três alunos com medidas universais e seletivas e um aluno que tem apoio à língua não materna por possuir nacionalidade russa. Estes alunos eram acompanhados por uma docente do ensino especial que colaborava diariamente na sala de aula.

Os alunos do 3.º Ano apresentava um conjunto de potencialidades e fragilidades que moldavam a dinâmica e o processo de aprendizagem da turma. No que concerne às potencialidades, destacava-se a curiosidade inerente à faixa etária, que desencadeava nos alunos a necessidade de procura constante por novos conhecimentos e novas experiências. A empatia, presente nas relações interpessoais, facilitava a criação de um ambiente colaborativo e afável. Adicionalmente, a criatividade manifestava-se na capacidade de produzir ideias originais em todos os trabalhos concretizados, sendo as Artes Visuais um interesse evidente da turma. Por fim, a dedicação, demonstrada por cada um dos alunos, por sua vez, contribuía para o desenvolvimento académico e pessoal. Em contrapartida, a turma apresentava como fragilidade a falta de concentração e atenção, resultante das conversas paralelas que, conseqüentemente, dispersavam o foco dos alunos. Esta dificuldade exigiu da minha parte a implementação de estratégias pedagógicas específicas que promovessem a gestão da atenção e a participação ativa nas atividades propostas.

Curiosamente, assim como na turma PP II, o Estudo do Meio e o Português eram as componentes curriculares preferidas desta turma. Relativamente à Matemática, esta também era apreciada pela maioria, mas alguns alunos não se sentiam tão entusiasmados por assumirem ter dificuldades nesta componente curricular. Tendo em consideração esta realidade, a procura por estratégias de ensino que concedessem à Matemática um carácter mais dinâmico e estimulante tornou-se imprescindível, visando uma aprendizagem mais eficiente para todos os alunos.

## **7.2. Momentos de Aprendizagem**

Ao longo da PP III existiram diversos momentos destinados à aprendizagem, planificados com o intuito de atender aos interesses e necessidades da turma. Os conteúdos das atividades foram propostos pela docente cooperante, sendo atribuídos no início de cada semana de intervenção pedagógica.

Nesta prática, os momentos de reflexão com o orientador científico foram fundamentais, permitindo o aperfeiçoamento constante da minha intervenção pedagógica.

Relativamente aos momentos de aprendizagem, estes tiveram em consideração as áreas de conteúdo inseridas nas AE do 1.º CEB, mais precisamente, do 3.º ano de escolaridade, e as informações disponibilizadas no PE e no PAA. Do conjunto de atividades pedagógicas efetuadas, serão apresentadas três, cujas principais estratégias de ensino foram o lúdico, as expressões artísticas e as TIC, por irem ao encontro dos interesses e necessidades da turma.

### 7.2.1. Expressões Artísticas | Caixa de Primeiros Socorros

#### **Enquadramento das Aprendizagens Essenciais (3.º Ano):**

- **Português → Oralidade → Expressão:**
  - comunicação clara e articulada, da gestão da tomada de vez e do respeito pelos princípios da cooperação e cortesia.
- **Estudo do Meio → Natureza:**
  - procedimentos adequados em diversas situações de emergência, como queimaduras, hemorragias, distensões, fraturas, mordeduras de animais e hematomas.
- **Educação Artística → Artes Visuais → Experimentação e comunicação:**
  - integração da linguagem das artes visuais e de diversas técnicas de expressão, incentivando a escolha de materiais e técnicas adequadas à intenção expressiva e promovendo a manifestação de capacidades expressivas e criativas nas produções plásticas dos alunos

**Objetivo:** Introdução do tema “primeiros socorros”, utilizando como estratégia as expressões artísticas, de forma a tornar a aprendizagem dinâmica e motivadora e, por sua vez, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos para a temática. A construção de uma caixa de primeiros socorros, atividade central da aula, visava consolidar os conteúdos recentemente explorados e desenvolver competências práticas nos alunos. A proposta da caixa de primeiros socorros, que relacionava os conteúdos relativos aos materiais, a construção da própria caixa e a reflexão sobre os procedimentos de segurança e saúde pública, possibilitava a integração o de diferentes disciplinas, como Estudo do Meio, Artes Visuais e Cidadania.

**Estratégia:** Expressões artísticas: a estratégia de expressões artísticas nesta atividade teve como intuito explorar o tema dos primeiros socorros de forma dinâmica e motivadora, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos. A proposta de construção de uma caixa de primeiros socorros, atividade central da aula, visou consolidar os conteúdos explorados e desenvolver competências práticas, como a criatividade.

**Recurso(s):** Folhas para o desafio de descoberta do tema; quadro iterativo; caixa de primeiros socorros real; registo dos materiais necessários à caixa de primeiros; materiais para a caixa de primeiros socorros (caixa de sapatos, cartolinas, folhas brancas, caixas de cereais, embalagens cilíndricas, entre outros); Grelha de Observação Direta.

### **Descrição da atividade:**

Na quarta-feira, dia 25 de outubro de 2023, exploramos um novo conteúdo de Estudo do Meio, mais precisamente, os primeiros socorros em situações de emergências. Para introduzir o conteúdo de forma distinta, foi proposto um pequeno desafio: verificar o que estava no tampo da mesa, debaixo da mesma, de modo a despertar a curiosidade e o interesse pela temática a ser abordada. De salientar que as imagens tinham sido colocadas previamente ao início da aula, antes da entrada dos alunos. A turma até então não sabia o intuito daquele momento, porém, ainda assim os alunos foram capazes de se empolgar com algo que parecia tão simples.

### **Tabela 29**

*Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023*

Os alunos, com algumas expressões de admiração, começaram a encontrar as folhas com imagens ou palavras na parte inferior às suas mesas. Após desvendarem o que tinham nas suas mesas, rapidamente as suas reações de admiração se tornaram em entusiasmo.

Partindo da curiosidade dos alunos, expliquei que as imagens e as palavras que observavam faziam parte de uma dinâmica para introduzir o tema da aula de Estudo do Meio. Incentivei a turma a observar cada detalhe, de forma a descobrirem a temática. Cada aluno compartilhou o conteúdo da sua folha com a restante turma, criando uma algum suspense. Aos poucos, os alunos pareciam ter encontrado a resposta ao desafio e

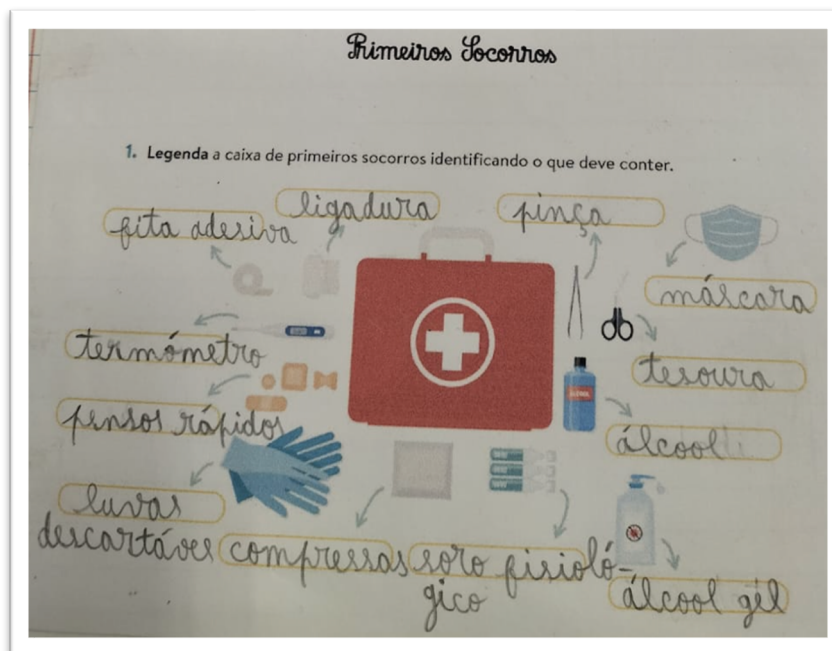
várias mãos se levantaram ansiosas para respondê-la. No entanto, foi dada a um aluno que costuma ser mais reservado. Para nossa surpresa e satisfação, ele não só aceitou o desafio, como também acertou precisamente: “São os primeiros socorros!”.

A fim de explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre primeiros socorros, questionei os alunos sobre o que entendiam por primeiros socorros. Duas respostas destacaram-se: “É a ajuda que temos quando nos magoados” e “É quando a ambulância vem ajudar alguém”. Embora a maioria da turma não tenha se manifestado, observei que alguns alunos pareciam ter uma compreensão básica do assunto, o que pude constatar mais tarde.

De referir que foi analisada uma síntese de consolidação a constar nos cadernos dos alunos e explorado um vídeo da plataforma Leya, os quais abordavam o tema dos primeiros socorros e as diversas situações de emergência. Durante a visualização, fizemos algumas pausas para analisar o conteúdo em conjunto, incentivando a participação ativa e pertinente dos alunos. Neste momento um dos alunos referiu que no dia anterior tinha feito uma ferida e precisou do apoio da funcionária que colocou “betadine”.

### Figura 63

*Registo no caderno sobre os primeiros socorros*



Aproveitando esta afirmação, que serviu de transição para a atividade central, perguntei à turma se sabiam onde se dirigir numa emergência e se conheciam os materiais disponíveis na caixa de primeiros socorros. Embora os alunos demonstrassem

saber a quem recorrer em caso de necessidade, mostraram-se inseguros quanto à localização da caixa e desconheciam o conteúdo da mesma. Posto isto, direcionei os alunos até à caixa de primeiros socorros da instituição. Para garantir que todos os alunos pudessem explorar o material com atenção, dividimos a turma em três grupos. Enquanto um grupo explorava a caixa, os demais permaneciam na sala, sob a supervisão da professora cooperante, dedicando-se à atividade de legendar alguns materiais de primeiros socorros do manual.

**Figura 64**

*Exploração da caixa de primeiros socorros da escola*



Por ter conhecimento de que a caixa de primeiros socorros da escola não continha todos os materiais necessários, forneci uma caixa completa de casa. Dessa forma, os alunos puderam ter contacto com todos os materiais que uma caixa de primeiros socorros deve conter. A exploração da caixa de primeiros socorros foi uma experiência enriquecedora para muitos alunos, que nunca haviam tido contacto com alguns dos materiais ali presentes. Para tornar a aprendizagem significativa, é crucial que o docente invista em recursos e materiais didáticos diversificados, que cativem o interesse dos alunos e fomentem um ambiente de aprendizado estimulante e eficaz. Afinal, a máxima de que “uma imagem vale mais que mil palavras” ecoa com a mais pura verdade no

contexto educacional. O mesmo comprova Cardoso (2013), ao defender que o aluno retém muito mais daquilo que vivencia visualmente do que através de meras explicações.

**Figura 65**

*Exploração da caixa de primeiros socorros de casa*



**Figura 66**

*Exploração dos materiais*



A atividade central da aula de hoje consistiu na construção de uma caixa de primeiros socorros, marcando um momento significativo de aprendizado e colaboração. Para tal, a turma foi dividida em três grandes grupos, cada um com responsabilidades específicas: a criação do manual de recursos, a seleção e ilustração dos materiais essenciais e a decoração da caixa. Essa divisão permitiu que os alunos trabalhassem de

forma integrada, compreendendo a importância de cada etapa na montagem de um *kit* de primeiros socorros completo e eficiente. A Educação Artística, com as suas diversas manifestações como as artes visuais, a música, a dança e o teatro, possui conteúdos próprios e deve ser valorizada como pilar fundamental na formação dos alunos, ao lado das áreas como as ciências, a literatura e a matemática (Santos, 2007). Contudo, embora a estratégia central da aula tenha sido a Expressão Artística, a construção da caixa de primeiros socorros proporcionou um momento de trabalho cooperativo, no qual os alunos, unidos por um objetivo comum, colaboraram para a criação da caixa, compartilhando ideias e esforços.

### Figura 67

*Alunos a realizar as tarefas para a construção da caixa*



Durante a realização da tarefa, tanto eu quanto a professora cooperante circulamos pela sala, oferecendo suporte e orientação para garantir que todos os grupos atingissem os objetivos. O empenho e a dedicação dos alunos foram notáveis, evidenciando o entusiasmo pela atividade e a compreensão de que estavam contribuindo para um propósito comum: a criação de um recurso fundamental para a segurança e o bem-estar de todos.

**Figura 68**

*Resultado da caixa de primeiros socorros*



Os trabalhos realizados pelos alunos na construção da caixa de primeiros socorros foram surpreendentes, superando as minhas expectativas iniciais. A caixa finalizada refletia o esforço, dedicação e criatividade de cada grupo, e a alegria dos alunos ao verem o resultado era contagiante. A expressão artística, cada vez mais relevante na educação, proporciona aos alunos um desenvolvimento progressivo em diversas áreas, como criatividade, inovação, imaginação e senso estético, capacitando-os para um futuro promissor (Miguel, 2018). O resultado do trabalho da turma comprovou a eficácia desta estratégia na aprendizagem dos alunos.

A fim de avaliar o progresso dos alunos durante a atividade de construção da caixa de primeiros socorros, utilizei como instrumento de avaliação uma Grelha de Observação Direta. As Grelhas de Avaliação promovem *feedback* ao docente quanto à eficácia da sua intervenção e promovem a melhoria contínua da aprendizagem dos alunos (Lopes & Silva, 2020). Através dessa ferramenta, busquei analisar o comportamento dos alunos em quatro domínios principais: autonomia, empenho, cooperação e conhecimentos adquiridos.

**Figura 69***Grelha de Observação Direta*

"Grelha de Observação Direta"	
Situação/contexto: Estudo do Meio → primeiros socorros → atividade prática	
Observação visual: autonomia, empenho, trabalho cooperado, conhecimentos adquiridos.	
Data: outubro de 2023	
Nome do aluno: [redacted] (C)	Nome do aluno: [redacted]
Empenhado, demonstrou conhecimentos adquiridos, autônomo	Empenhado, possuiu conhecimentos e, por isso, os comp. foram adquiridos facilmente
Nome do aluno: [redacted]	Nome do aluno: [redacted]
Empenhado, autônomo, demonstrou conhecimentos adquiridos	Empenhado, trabalhou cooperadamente e demonstrou conhecimentos adquiridos
Nome do aluno: [redacted]	Nome do aluno: [redacted]
Empenhado, demonstrou conhecimentos adquiridos	Empenhado, autônomo demonstrou conhecimentos adquiridos
Nome do aluno: [redacted]	Nome do aluno: [redacted]
Empenhado, autônomo, demonstrou conhecimentos adquiridos	Empenhado, autônomo, demonstrou conhecimentos adquiridos
Nome do aluno: [redacted]	Nome do aluno: [redacted]
Empenhado, pouco autônomo	Empenhado, autônomo demonstrou conhecimentos adquiridos e [redacted]
Nome do aluno: [redacted]	Nome do aluno: [redacted]
Empenhado, autônomo, demonstrou conhecimentos adquiridos	Empenhado, autônomo, demonstrou conhecimentos adquiridos
Nome do aluno: [redacted]	Nome do aluno: [redacted]
Empenhado, autônomo, demonstrou conhecimentos adquiridos	Empenhado, autônomo, demonstrou conhecimentos adquiridos
Nome do aluno: [redacted]	Nome do aluno: [redacted]
Empenhado, autônomo, demonstrou conhecimentos adquiridos	Empenhado, autônomo demonstrou conhecimentos adquiridos

De modo geral, os alunos demonstraram ser empenhados, autônomos e colaborativos durante a atividade. A maioria participou ativamente, trocando ideias, auxiliando os colegas e demonstrando interesse em aprender mais sobre o tema. No entanto, foi possível identificar que dois alunos apresentaram dificuldades em relação à autonomia. Estes necessitaram de maior auxílio e orientação na realização das tarefas, acompanhado de reforços positivos.

Em suma, considera que a atividade proporcionou uma aprendizagem interdisciplinar. De acordo com Pombo et al. (1994), a interdisciplinaridade constitui-se numa forma de integração de duas ou mais disciplinas, com o objetivo de analisar um objeto sob diferentes visões e construir uma compreensão abrangente e unificada. Os alunos puderam relacionar os conhecimentos de Estudo do Meio, ao aprender sobre os materiais e situações de uso da caixa, das Artes Visuais, ao expressarem a sua criatividade na decoração da caixa, e da Cidadania, ao desenvolverem conhecimentos sobre a saúde pública, promovidos pela ENEC.

### 7.2.2. As Tecnologias | Exploração dos Robôs

#### Enquadramento das Aprendizagens Essenciais (3.º Ano):

- **Português → Oralidade → Expressão:**
  - comunicação clara e articulada, da gestão da tomada de vez e do respeito pelos princípios da cooperação e cortesia.
- **Matemática → Relações entre frações:**
  - conceito das frações, consolidando o seu significado como representação parte-todo e quociente, além de desenvolver a capacidade de comparar e ordenar frações com o mesmo denominador, utilizando diferentes modelos de representação.

#### Matemática → Orientação espacial:

- descrever posições e identificar coordenadas, habilidades cruciais para a compreensão do espaço.

**Objetivo:** Consolidação de conteúdos relacionados com as frações, de forma lúdica e interativa, proporcionando aos alunos uma revisão prática e divertida do tema, recorrendo aos robôs educacionais *mTiny* e *cubetto*. Através de jogos e atividades com os robôs, os alunos exploraram os conceitos de frações de maneira mais dinâmica e envolvente, desenvolvendo competências como a resolução de problemas, o raciocínio lógico e as noções de orientação espacial. Além disso, a atividade promoveu o contacto com diversos recursos tecnológicos, familiarizando os alunos com *tablets* e robôs e, em simultâneo, estimulando a colaboração e a troca de conhecimentos.

**Estratégia:** As TIC como recurso de aprendizagem: as TIC visaram a consolidação dos conteúdos matemáticos relacionados com frações de forma lúdica e interativa. Através da utilização de robôs educacionais como o *mTiny* e o *cubetto*, os alunos puderam explorar e aplicar os conceitos de frações de maneira prática e divertida, desenvolvendo competências como resolução de problemas, raciocínio lógico e orientação espacial. A atividade também visou familiarizar os alunos com o uso de tecnologias como *tablets*, promovendo a colaboração e a troca de conhecimentos entre alunos.

**Recurso(s):** Robôs (*mTiny* e *cubetto*), tapete para o *cubetto*; tapete para o *mTiny* (cores); tapete para o *mTiny* (imagens); Grelha de Observação Direta.

**Descrição da atividade:**

No dia 31 de outubro de 2023, como estratégia de aprendizagem, recorremos às TIC para consolidar conteúdos de Matemática relacionados a frações. Para que a tecnologia seja uma mais-valia, no contexto educativo, “tem de ser utilizada de uma forma refletida e ponderada, para constituir uma ferramenta e não um enfeite na aprendizagem” (Lopes, 2016, p. 6).

No caso concreto desta atividade, o objetivo principal era reforçar os conhecimentos dos alunos sobre as frações, utilizando ferramentas digitais, os robôs educativos, para tornar a aprendizagem mais de forma interativa e dinâmica. Este momento de aprendizagem foi motivado pela necessidade de consolidar os conteúdos recentemente explorados. No decorrer das aulas verifiquei que os alunos precisavam de uma revisão e de atividades práticas para fortalecer a compreensão e o domínio sobre este tema.

A atividade foi realizada na sala do futuro, um espaço de aprendizagem inovador que permitiu organizar a turma de forma dinâmica. Os alunos foram distribuídos em quatro grupos, e cada grupo explorou as quatro estações dispostas na sala à vez. Cada estação foi cuidadosamente estruturada para abordar diferentes aspetos do conteúdo, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais completa. Antes de iniciar as atividades, todas as estações foram apresentadas à turma, garantindo que os alunos compreendessem o propósito de cada uma.

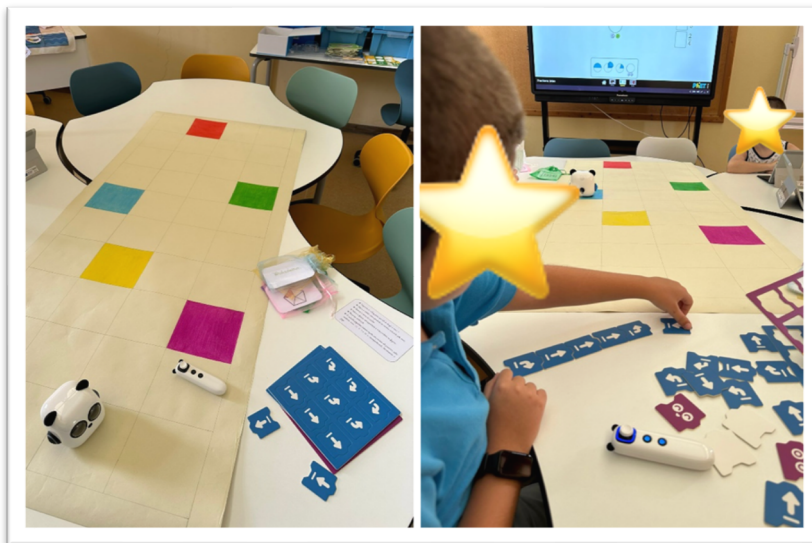
Na primeira estação, os alunos possuíam *tablets* para a realização um jogo, disponível numa plataforma online, relacionados com a representação e comparação de frações. O jogo dispunha de diversos níveis que iam aumentando a exigência gradualmente. De modo geral, este foi efetuado por todos os alunos facilmente, sendo que os níveis compreendidos entre o 1 e o 6, inclusive, os mais adequados, uma vez que o nível 7 e 8 exigia o conhecimento dos conceitos de “frações equivalentes”, bem como uma abordagem com frações cujo numerador é superior ao denominador. No entanto, um dos alunos tentou jogar ao nível 7 e, com a sua ambição e dedicação, consegui resolvê-lo ([https://phet.colorado.edu/sims/html/fractions-intro/latest/fractions-intro\\_en.html](https://phet.colorado.edu/sims/html/fractions-intro/latest/fractions-intro_en.html)).

**Figura 70**

*Concretização dos jogos no tablet*



Na segunda estação, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com o robô *mTiny* com recurso a um tapete com "casas" coloridas. Numa fase inicial, é essencial que alunos conheçam as linguagens de programação em ambientes pedagogicamente mais fáceis, como a programação por blocos, a qual foi utilizada na presente atividade, com caráter mais simples e visual. Esta turma já tinha tido possibilidade de explorar este género de programação e, conseqüentemente, já detinham conhecimentos sobre a utilização deste recurso. De acordo com Martins e Fernandes (2016), a programação por blocos (arrastar blocos de código para a área do programa) é muito intuitiva, uma vez que “é feita de uma forma visual, evita-se erros de sintaxe, constituindo uma boa ferramenta para alunos que não possuam grandes conhecimentos de programação.” (p. 132).

**Figura 71***Estação do tapete colorido*

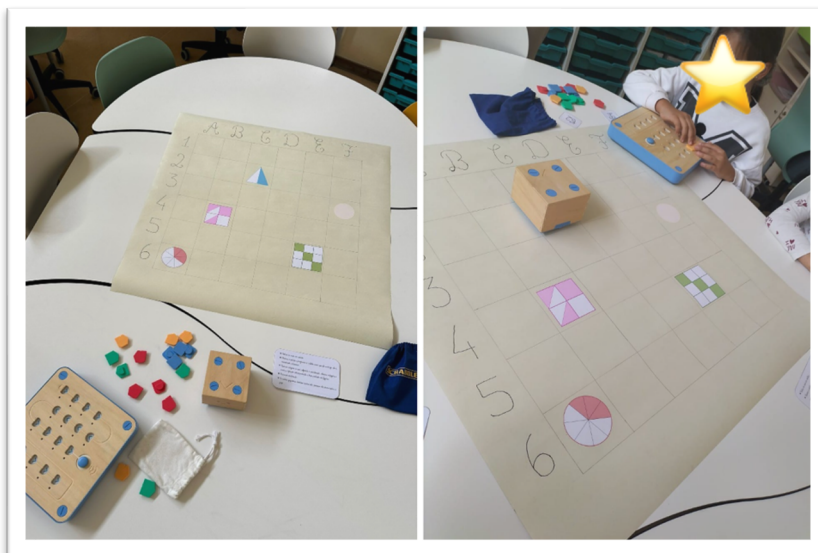
Nesta estação, objetivo era que cada jogador, à vez, programasse o robô para que este se deslocasse até à “casa” desejada. Ao chegar à “casa”, o aluno verificava a sua cor, que estava associada a um saco com a respetiva cor. Em seguida, retirava um cartão do saco e lia a afirmação contida nele para o grupo, determinando se esta era verdadeira ou falsa. Para os alunos confirmarem, no verso do cartão estava apresentada a solução. Nesta estação, os alunos não enfrentaram dificuldades significativas.

Posteriormente, na estação 3, os alunos tinham à disposição um robô *Cubetto* e um tapete com coordenadas representadas. O objetivo era que cada aluno, à vez, retirasse um cartão do saco e observasse a respetiva coordenada. Após identificar a casa correspondente a essa coordenada, o aluno deveria programar o *Cubetto* para se dirigir até à mesma. Ao chegar à casa pretendida, o aluno tinha de verificar qual a figura presente e identificar a fração correspondente à parte colorida da mesma. Os procedimentos deveriam ser repetidos por todos os jogadores, garantindo que cada um praticasse a identificação de coordenadas, a programação do robô e o reconhecimento de frações.

**Tabela 30***Diário de Bordo, 31 de outubro de 2023*

Daquilo que foi possível verificar nesta estação, apesar da programação ser feita de forma distintas dos outros robôs, os alunos compreenderam rapidamente o processo de programação e conseguiram efetuá-la com sucesso. Contudo, existem alguns alunos com alguma dificuldade em analisar coordenadas.

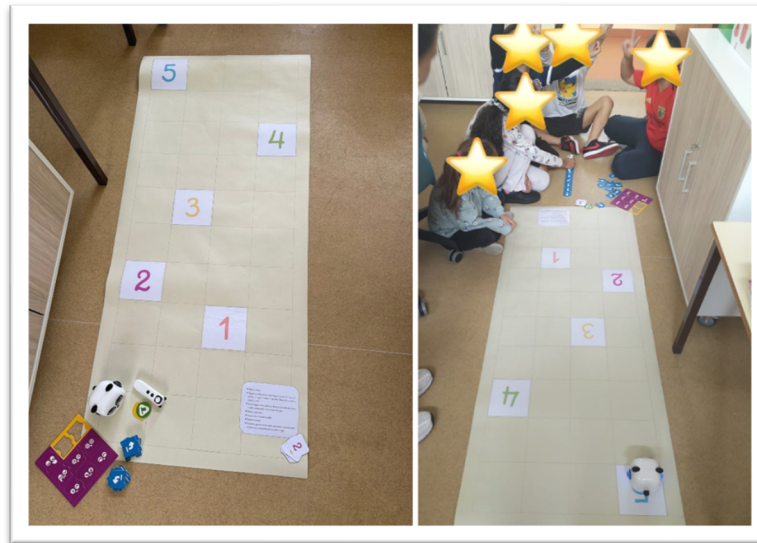
A nível da programação, em geral, os alunos de demonstraram capacidades, conseguindo colocar o robô em movimento, contudo, a maior dificuldade está relacionada com a análise de coordenadas.

**Figura 72***Robô cubetto e tapete coordenadas*

Na última estação, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com o robô *mTiny* com recurso a um tapete numerado. O objetivo era que cada aluno, à vez, programasse o robô para se deslocar até uma casa com um número específico, nomeadamente. Ao chegar à casa, o aluno retirava o cartão correspondente ao número e verificava a figura que constava no seu verso. Após observar a figura, o aluno deveria indicar a fração correspondente à parte pintada. Em geral, esta estação foi realizada com sucesso pela maioria dos grupos.

**Figura 73**

*Robô mTiny e tapete com números*



Durante a atividade efetuaram-se registos de forma a preencher uma Grelha de Observação para a Avaliação da Matemática e verificar quais as dificuldades que persiste, entre os alunos.

**Figura 74**

*Grelha de Observação Direta de Matemática*

**Grelha de Observação Direta de Matemática**

Escola Básica do \_\_\_\_\_

Data: 31/10/23 Atividade: Jogos das estações – aula de TIC

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Matemática → Frações	Reconhecer a fração como representação de uma relação parte-todo e de quociente, sendo o todo uma unidade discreta, e explicar o significado do numerador e do denominador em contextos de resolução de problemas.	5	3	4	5	4	5	3	4	4	5	5	5	3								
	Comparar e ordenar frações com o mesmo denominador em contextos diversos, recorrendo a representações múltiplas.	5	4	5	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4								
Matemática → Geometria e medida → Orientação espacial	Descobrir posições recorrendo à identificação de coordenadas, comunicando de forma fluente.	5	4	5	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4								

Escala: 1: Não consegue 2: consegue, mas com muitas falhas 3: consegue com algumas falhas 4: consegue habitualmente sem falhas 5: consegue plenamente

A análise da grelha revela que alguns alunos ainda apresentavam dificuldades no reconhecimento de frações, especialmente na distinção entre numerador e denominador durante as representações. Quanto à identificação de coordenadas, de modo geral, os alunos demonstraram conseguir fazê-lo sem falhas. Por conseguinte, o conteúdo foi retomado e consolidado nas aulas seguintes a este dia.

Na minha perspectiva, este momento de aprendizagem foi essencial, pois permitiu abordar a orientação espacial através dos robôs e, simultaneamente, as frações, devido aos desafios presentes em cada estação, tornando a aprendizagem mais dinâmica. Os alunos mostraram-se igualmente satisfeitos com a atividade, solicitando que repetíssemos mais vezes este tipo de atividades.

### 7.2.3. O Lúdico | O Relógio Humano

#### **Enquadramento das Aprendizagens Essenciais (3.º Ano):**

- **Matemática → Geometria e Medida:**
  - leitura e representação de medidas de tempo em horas e minutos, tanto em relógios analógicos quanto digitais, bem como o estabelecimento de relações entre horas, minutos e segundos.
- **Educação Física → Área das atividades físicas:**
  - participação ativa dos alunos em jogos que exigem o ajuste da iniciativa própria e das qualidades motoras em função das possibilidades oferecidas pela situação de jogo e os seus objetivos, realizando habilidades básicas.

**Objetivo:** Consolidação das medidas de tempo (horas e minutos), através do lúdico de modo a proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem enriquecedora. Ao simular um relógio, os alunos foram desafiados a representar determinadas horas, através do trabalho em equipa, uma vez que a atividade foi realizada aos pares. Do mesmo modo, estimulou-se a coordenação motora dos alunos ao se movimentarem para representar as horas corretamente.

**Estratégia:** O lúdico como meio de aprendizagem: através do lúdico nesta atividade foi possível consolidar conhecimentos relacionados com as medidas de tempo (horas e minutos) de forma interativa e dinâmica. Ao simular um relógio humano, os alunos foram desafiados a representar horas específicas através do trabalho em equipa, promovendo a coordenação motora e a compreensão prática do conceito de tempo. O lúdico serviu como ferramenta para transformar a aprendizagem numa experiência satisfatória, incentivando a participação ativa dos alunos e a aplicação de conteúdos

**Recurso(s):** Números para a atividade e cartões com horas.

#### **Descrição da atividade:**

No dia 28 de novembro de 2023, realizou-se uma atividade lúdica intitulada “relógio humano”, no campo sintético da escola, com o intuito de consolidar as medidas

de tempo (horas e minutos) no âmbito da Matemática. A escolha e a implementação de recursos lúdicos devem ser intencionais e planejadas, visando objetivos pedagógicos específicos. Quando utilizados de forma adequada, os recursos lúdicos permitem que os alunos explorem conceitos, desenvolvam competências e construam uma aprendizagem mais concreta e consciente. De acordo com Pinto e Cardoso (2019), os recursos lúdicos constituem ferramentas de aprendizagem que englobam diversas potencialidades, nomeadamente, ao nível de motivação, promoção da autonomia, resolução de problemas e trabalho em equipa, além de estimularem as capacidades cognitivas e emocionais dos alunos.

Esta atividade foi previamente preparada com a colocação de número do 1 ao 12, estrategicamente colocados no chão do campo, simulando um relógio gigante sem ponteiros. Os alunos foram organizados aos pares formando equipas de jogadores para esta atividade.

### **Figura 75**

*Representação do relógio*



Já no campo foram esclarecidas as regras do jogo. Primeiramente, cada par deveria escolher um cartão aleatoriamente, que no seu verso continha um exemplo de uma hora. Seguidamente, os alunos deveriam decidir quem iria representar o ponteiro das horas e quem iria, por sua vez, reproduzir o ponteiro dos minutos. Depois de organizados os papéis de cada elemento, estes deveriam proceder com a representação. Enquanto o

par representava as horas, a restante da turma, com olhares curiosos, conferia se a dupla estava no caminho certo. Os procedimentos foram repetidos por todos os pares.

### Figura 76

*Realização do "relógio humano"*



Esta atividade, em geral, decorreu de forma positiva, demonstrando as capacidades dos alunos, bem como as suas fragilidades. Os alunos aparentavam satisfação ao longo da atividade e estavam, sobretudo, motivados.

### Tabela 31

*Diário de Bordo, 28 de novembro de 2023*

A meu ver, esta atividade foi muito bem conseguida, tanto pela sua dinâmica, como pelo sucesso dos alunos na mesma. Apesar de os alunos estarem aos pares, era possível verificar facilmente quais deles ainda apresentavam dúvidas e hesitavam.


É natural que alguns alunos se adaptem melhor ao trabalho cooperativo do que outros. Enquanto alguns demonstram à-vontade na colaboração e valorizam a troca de conhecimentos, outros preferem trabalhar de forma individualizada, mostrando resistência em aceitar a ajuda dos colegas. Observamos, por exemplo, o caso de um aluno que, apesar da insistência do colega em auxiliá-lo, preferiu seguir o seu próprio método, ignorando as orientações oferecidas. Com este exemplo prático, tornou-se evidente a importância de atividades como essa, que visavam desenvolver habilidades de cooperação e respeito mútuo. O jogo é um instrumento poderoso no desenvolvimento social da criança, promovendo competências essenciais como a gestão da frustração, o respeito mútuo, a cooperação, a procura pela melhoria, o senso de justiça e a perseverança (Neto, 2012). Ao promover a interação e o trabalho em equipa, os alunos são incentivados a construir um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e enriquecedor.

### **7.3. Projeto com a Comunidade Educativa**

No âmbito da PP III foi desenvolvido um PCE, com o intuito de aproximar os conteúdos de Estudo do Meio, na altura recentemente explorados, à realidade local.

Os conteúdos de Estudo do Meio diziam respeito ao “passado local” e aos “costumes e tradições” e, conseqüentemente, foram abordados aspetos como a gastronomia, os locais de interesse, os instrumentos musicais e os transportes. De acordo com estes conteúdos surgiu a atividade com a comunidade que consistiu na confeção de bolos de mel, em parceria com a Dona Márcia Pereira, fundadora da página “Tradições da mãe”. A iniciativa visou promover a valorização da cultura madeirense e, simultaneamente, estabelecer contacto com a comunidade local. A formação integral dos alunos passa pela experiência cultural. A escola, ao promover o contacto com diferentes manifestações culturais, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do senso crítico dos alunos (Fernandes, 1990).

Com o objetivo de preparar os alunos para a atividade, previamente à mesma, realizou-se uma pequena introdução com o apoio de um guião informativo, para que os alunos ficassem informados sobre o que iria acontecer ao longo da atividade. Neste momento, o entusiasmo por parte dos alunos foi notório, revelando interesse e motivação para a realização da atividade. A dona Márcia foi apresentada à turma e um dos alunos conhecia já o seu trabalho, visto que a mesma fazia parte do meio local da instituição e a encarregada de educação do respetivo aluno era sua cliente.

**Figura 77***Guião da atividade para os alunos*


**Atividade com a comunidade:  
Confeção de bolos de mel**

**Programa da atividade:**

**08:20** - chegada prevista da dona Márcia Pereira;  
**08:25** - apresentação da atividade;  
**08:30** - ida para a cantina;  
**08:35** - confeção dos bolos;  
**09:30** - regresso à sala;  
**09:35** - realização da decoração dos autocolantes para os sacos.

**Objetivos da atividade:**

A presente atividade surgiu no âmbito dos novos conteúdos "O passado local" e "Costumes e tradições", na disciplina de Estudo do Meio.

Em relação às tradições da Ilha da Madeira nas aulas de Estudo do Meio, surgiu a oportunidade da turma confeccionar bolos de mel, típicos da Ilha da Madeira, em parceria com a Dona Márcia Pereira, fundadora e responsável pela página "Tradições da mãe", na qual partilha as suas iguarias.

Com esta atividade pretende-se que os alunos tenham a oportunidade de estar em contacto com as tradições da Ilha da Madeira, tendo oportunidade de serem os próprios a fazer os seus bolos de mel.

Seguidamente, já na cantina e com a higienização realizada, os alunos tiveram oportunidade de aprender a confeccionar bolos de mel. A Matemática foi integrada à atividade através da necessidade de medir e pesar com precisão os ingredientes do bolo de mel, garantindo a proporção correta na receita. No âmbito da Cidadania, a atividade promoveu a interculturalidade ao apresentar aos alunos a riqueza da cultura local, especialmente para um aluno proveniente da Rússia que não conhecia os bolos de mel. A experiência permitiu-lhe não apenas conhecer, mas também apreciar a tradição gastronómica da Ilha da Madeira. A atividade também abordou a diversidade cultural, mostrando como cada cultura é única e rica em tradições, com destaque para a gastronomia madeirense. Em relação às Artes Visuais, previa-se que os alunos confeccionassem autocolantes de identificação para os sacos dos bolos de mel, mas devido à extensão da atividade, essa parte não foi realizada. Inicialmente, a atividade estava prevista para durar 60 minutos, conforme planeado com a Dona Márcia. No entanto, a atividade mostrou que o tempo estimado era insuficiente, estendendo-se até o intervalo.

Como a receita do bolo de mel exige um período de descanso de três dias, a Dona Márcia trouxe uma porção já preparada para iniciarmos a atividade. Enquanto os bolos eram cozidos no forno da cantina, preparamos uma nova receita com os alunos, explicando que, devido a essa particularidade, começaríamos o processo pelo fim.

### Figura 78

*Preparação da massa previamente feita*



Após a demonstração inicial, os alunos tiveram a oportunidade de preparar a massa do bolo de mel. A participação ativa dos alunos, embora tenha implicado tempo de atividade superior ao previsto, enriqueceu significativamente a atividade. A curiosidade dos alunos também contribuiu para a extensão da atividade, especialmente quando demonstraram interesse em provar a massa antes de ser cozida. Essa ação espontânea, apesar de não estar planejada, evidenciou o entusiasmo e o envolvimento da turma na atividade. Desde o início, a proposta da atividade foi centrada nos alunos, com o objetivo de proporcionar uma experiência prática e participativa, e não apenas uma demonstração. Este fator foi compartilhado com a Dona Márcia, que apoiou a ideia desde o princípio.

**Figura 79**

*Confeção dos bolos de mel*

**Figura 80**

*Prova da massa pelos alunos*



Em seguida, os alunos foram levados à cozinha para acompanhar o processo de cozimento dos bolos de mel. A colaboradora, com a sua habitual atenção, demonstrou cada etapa da confeção, proporcionando um momento de aprendizagem completo.

**Figura 81**

*Visualização dos bolos no forno*



Após o trabalho na cozinha, chegou o momento de deixar os bolos a repousar e arrefecer para serem embalados posteriormente. Os alunos, orgulhosos dos seus bolos de mel, agradeceram à Dona Márcia pela sua presença e pela partilha de conhecimentos, com a certeza de que a experiência seria partilhada com as famílias, através do saboroso bolo de mel que cada um dos alunos levou para casa. Depois de repousados, os bolos foram embalados.

**Figura 82**

*Bolos para os alunos levarem para casa*



Concluída a atividade, a avaliação da mesma positiva, evidenciando a pertinência de atividades desenvolvidas com a comunidade local. A colaboração da Dona Márcia revelou-se um contributo precioso, desde a preparação prévia da massa, possibilitando aos alunos levar consigo uma porção para partilhar em contexto familiar, até ao vocabulário acessível e à sua postura afável, que cativaram os alunos. A sua generosidade, ao disponibilizar a maioria dos ingredientes, merece ser igualmente destacada.

De referir que considerei a partilha dos bolos pertinente, uma vez que envolvimento dos familiares enriquece a experiência de aprendizagem, tornando-a mais significativa e impactante para os alunos. A partilha e exposição dos trabalhos dos alunos à comunidade educativa e aos pais é uma forma eficaz de comunicar o desenvolvimento e o progresso dos alunos, além de fortalecer os laços entre a escola e a comunidade (Pereira, 2016).

Os alunos manifestaram consideração pela atividade, evidenciando particular interesse na confeção do bolo de mel. A turma, de modo geral, demonstrou-se surpreendida com a diversidade de ingredientes necessários à elaboração da receita. Durante a explicação, os alunos mostraram-se empenhados e atentos, colocando questões pertinentes que revelavam a sua vontade em aprender. Não obstante, importa referir que um dos alunos manteve uma postura menos adequada, com intervenções desnecessárias,

sendo necessário efetuar diversas chamadas de atenção, conforme registado na Grelha de Observação Direta.

**Figura 83**

*Grelha de Observação Direta*

"Grelha de Observação Direta"	
Situação/contexto: Estado do Meio → Costumes e tradições Observação visada: autonomia, empenho, trabalho cooperado novembro de 2023	
Nome do aluno: [redacted] Empenhada, atenta e curiosa ao longo da atividade.	Atento, porém sempre a falar mesmo quando era desnecessário.
Nome do aluno: [redacted] Empenhada, atenta e fez questões pertinentes.	Atento, empenhado, curioso, porém, pouco paciente, queria ver o resultado.
Nome do aluno: [redacted] Atento, mas fazia comentários desnecessários.	Atento, empenhado, curioso, por ter algo desconhecido.
Nome do aluno: [redacted] Muito atenta e empenhada, ofereceu sempre ajuda, surpreendeu pela positividade.	Atenta, empenhada, como habitual.
Nome do aluno: [redacted] Atento, empenhado e espantado, com vontade de aprender.	Muito atento e empenhado, surpreendeu pela positividade.
Nome do aluno: [redacted] Atento, porém, pouco empenhado, nos aspetos de ver o resultado da atividade.	Atento, empenhado e com vontade de aprender.
Nome do aluno: [redacted] Muito atenta, empenhada e prestável para com a senhora.	Atenta, empenhada ao longo de toda a atividade.
Nome do aluno: [redacted] Atenta, empenhada, um pouco tímida em participar.	Empenhado, curioso, não se deixou levar pela distração dos colegas.
* comum à patologia (autismo)	

No término da atividade, verificou-se a existência de alguns bolos de mel excedentes, os quais foram distribuídos por elementos da direção da escola, nomeadamente a diretora e o vice-diretor, pelo docente de música que colabora no projeto de Natal, pelos funcionários da cantina, que gentilmente cederam as suas instalações e mostraram-se sempre disponíveis para prestar auxílio, e por outros colaboradores. Desta forma, foi possível partilhar o resultado do trabalho desenvolvido com Dona Márcia, fomentando, simultaneamente, a divulgação da sua atividade e, eventualmente, a angariação de novos clientes, contribuindo, assim, para o sucesso do seu negócio.

#### 7.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III

A prática realizada na turma do 3.º Ano constituiu um percurso de constante aprendizagem, com aspetos positivos e outros que necessitam de reflexão e aprimoramento. A reflexão, no contexto do desenvolvimento profissional docente, capacita o professor a analisar criticamente a sua prática pedagógica, os seus valores e as

suas crenças, com o objetivo de aprimorar o seu desempenho em sala de aula e promover um ensino mais eficaz e significativo para os alunos (García, 1999).

Quanto aos aspetos positivos, começo por ressaltar a receptividade por parte da docente cooperante e dos alunos, facilitando a intervenção pedagógica e a adaptação à turma. A abertura da docente permitiu a troca de experiências e a construção de um trabalho conjunto em prol da aprendizagem dos alunos. Esta receptividade possibilitou, ainda, um maior à-vontade da minha parte durante as intervenções pedagógicas. A mediação entre a afetividade e a assertividade, nesta prática, foi efetuada de forma equilibrada. Acredito que a postura afetiva foi primordial para o ambiente de aprendizagem, facilitando os primeiros contactos com os alunos e a relação existência entre ambos. A qualidade do ambiente de aprendizagem, moldado pela atuação dos professores, exerce uma influência significativa na motivação e no desempenho dos alunos (Tapia & Fita, 2015). Dessa forma, se o docente pretende despertar o interesse e o empenho dos alunos, é imprescindível que reflita sobre como a sua prática pode melhorar o ambiente de aprendizagem, de modo a promover a motivação e o esforço dos alunos.

No que concerne à sala de aula, apesar de a disposição das mesas ter apresentado desafios, esta contava com recursos materiais e tecnológicos diversificados e favoráveis à aprendizagem, como o quadro interativo. A disponibilidade de materiais variados possibilitou a criação de atividades dinâmicas e enriquecedoras, sendo este um fator relevante.

Relativamente às estratégias de aprendizagem, estas foram variadas, deste as atividades experimentais, o trabalho cooperado, as expressões artísticas, o lúdico e as TIC. Nesse contexto, importa refletir sobre a sua eficácia nas intervenções pedagógicas e, por isso, irei salientar aquelas que foram apresentadas nos momentos de aprendizagem. As expressões artísticas revelaram-se uma estratégia particularmente eficaz. Ao relacionar as atividades com os interesses da turma, verifiquei que os alunos realizaram as atividades com mais motivação e entusiasmo. Do mesmo modo, as TIC desempenharam um papel crucial no desenvolvimento de diversas competências. Já do conhecimento dos alunos e integradas no quotidiano da turma, especialmente nas aulas dedicadas a essa área, as TIC permitiram a exploração de novas formas de aprendizagem, o desenvolvimento de competências digitais e a promoção da autonomia. De acordo com Pocinho e Gaspar (2012), as tecnologias estimulam a criatividade e promovem atividades mais dinâmicas. Nesta prática considero que a abordagem às TIC foi mais frequente, devido aos recursos tecnológicos disponíveis neste estabelecimento de ensino, facilitando

a sua implementação. Por fim, no que concerne ao lúdico, este demonstrou ser uma ferramenta preponderante para a dinamização do processo de aprendizagem. Embora não fosse uma estratégia comum ao cotidiano da turma, a introdução de jogos e atividades lúdicas transformou o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e motivador. Com a diversificação de estratégias de aprendizagem, os momentos de aprendizagem foram enriquecidos. Esta diversidade de abordagens atendeu às diferentes necessidades e aos ritmos de aprendizagem da turma.

No que diz respeito aos aspetos a aprimorar, saliento a gestão do tempo, apesar de ter apresentado melhorias ao longo da prática, ainda necessita de maior atenção. Embora as planificações tenham sido sempre estruturadas de forma minuciosa, é necessário organizar as atividades com mais precisão, prevendo tempo suficiente para cada etapa e para possíveis imprevistos. Esta otimização do tempo permitirá um melhor aproveitamento das aulas e evitará a sensação de correria que muitas vezes assoberbou a minha ação pedagógica.

Em suma, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica é fundamental para o desenvolvimento profissional. O processo reflexivo possibilita o desenvolvimento contínuo do docente. Terminada esta prática, consigo afirmar que experiência adquirida foi significativa para a minha formação, motivando-me a melhorar os aspetos menos positivos da prática. A colaboração com a docente cooperante e o orientador científico, juntamente com a procura por novas estratégias pedagógicas, foram essenciais para a consolidação de uma prática docente de qualidade.

## Considerações Finais

Aos poucos fui caminhando para alcançar esta etapa. Agora, perto de concretizar mais um objetivo, é tempo de realizar uma introspeção.

Há cinco anos iniciei o meu percurso ao entrar na licenciatura em Educação Básica. Na altura, as inseguranças eram maiores e o receio de não conseguir chegar até agora era avassalador. Com pequenos passos fui-me apercebendo que o esforço e dedicação me poderiam levar longe. Concluir este relatório simboliza concretizar um sonho. Aliás, iniciar um sonho, pois o meu percurso ainda será longo.

Partindo da minha afetividade característica procurei tornar-me uma profissional cada vez mais eficiente, estabelecendo uma relação positiva tanto com as crianças/alunos, como perante a comunidade escolar.

Inicialmente, reconheço que o receio foi evidente, face à responsabilidade de implementar estratégias pedagógicas eficazes, que promovessem aprendizagens significativas para as crianças e alunos. Com o decorrer das práticas considero superadas as dificuldades iniciais, resultado do esforço e dedicação, e motivada pela vontade constante em progredir enquanto futura docente.

As práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas distintas foram cruciais, proporcionando uma compreensão abrangente dos múltiplos contextos educativos e das abordagens de trabalho das diversas docentes. Com efeito, esta oportunidade permitiu-me verificar que, na prática, a aprendizagem dos alunos ocorre de formas diversificadas, com ritmos individuais distintos. Nem todas as estratégias pedagógicas se revelam adequadas para turmas heterogéneas, sendo crucial refletir constantemente e, por sua vez, adaptar as práticas às necessidades específicas de cada grupo. A reflexão crítica, neste sentido, revelou ser um instrumento crucial para o meu desenvolvimento profissional. Ao refletir sobre as minhas ações, decisões e ideias pedagógicas, consegui identificar tanto as minhas potencialidades como as minhas fragilidades. Do mesmo modo, o planeamento foi encarado como uma ferramenta fundamental para a minha prática. Ao repensar as minhas estratégias de ensino com base na reflexão crítica, o planeamento tornou-se um processo dinâmico e flexível, adaptado às necessidades e aos interesses dos meus alunos. Posto isto, considero a reflexão crítica e o planeamento consciente são elementos essenciais para a construção de uma prática docente de qualidade.

Concluo esta etapa formação inicial com um sentimento de gratidão pelas aprendizagens proporcionadas e com a convicção de que os conhecimentos adquiridos

serão pertinentes para o meu futuro profissional. Sinto-me motivada para enfrentar os desafios inerentes à profissão docente e capaz de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos.

A docência é uma profissão em constante evolução, que exige estudo e trabalho árduo para a melhoria das práticas pedagógicas. Acredito que um docente com gosto pela sua profissão ensina com o coração pode fazer a diferença na vida dos alunos. “Não há educação sem amor” (Freire, 2003, p. 15). A educação envolve a formação de pessoas. É um processo que promove o desenvolvimento de competências, valores e atitudes. Quando educamos com amor, estamos cultivando sementes que irão florescer ao longo da vida dos nossos alunos. Perante estas reflexões, espero ter contribuído significativamente na educação das crianças e alunos com os quais colaborei, da mesma forma que contribuíram para a minha formação. E é com este afeto e determinação que me proponho a seguir neste percurso.

## Referências

- Afonso, J. D. (2006). . *A evolução do processo de constituição dos agrupamentos: os seus benefícios e o grau de participação da comunidade educativa* . Universidade Portucalense - Infante D. Henrique.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* . Cortez Editora.
- Alves, M. G., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 35-61.
- Alves, S. M. (2021). *A importância das atividades práticas como promotoras de aprendizagens em Estudo de Meio*. Escola Superior de Educação de Lisboa: Politécnico de Lisboa.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de ciências da educação (n.º 8)*, 75-86.
- Bento, A. M. (2011). *As etapas do processo de investigação : do título às referências bibliográficas*. Universidade da Madeira. Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. V. (2015). *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Asa.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a Matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar: Na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro: valorizar os professores, melhorar a educação*. Editora Guerra & Paz.
- Carreira, S. M. (2021). *Ensino das ciências: da didática à literacia*.
- Carreira, S. M., & Kotecki, A. F. (2022). *CURRÍCULO DE CIÊNCIAS – Para uma (educ) ação transformadora em comunidade*.
- Catarino, S. R. (2022). *A educação artística enquanto metodologia dinamizadora da língua portuguesa*. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Cortesão, L. (1996). *Avaliação formativa: que desafios? - Cadernos Pedagógicos*. Edições ASA.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (2018). *Apesar de Tudo... Que Podemos nós, Professores, Fazer?* Edições Afrontamento.

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na Educação: O professor como agente transformador*. Santillana.
- Costa, H. (2014). *Inovação pedagógica: A tecnologia ao serviço da educação*. Chiado Editora.
- Costa, S. M. (2009). *Atividades experimentais para o primeiro ciclo: Um guia prático para professores e pais*. Areal editores.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Em *Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 355-380). Universidade do Minho.
- Coutinho, M. P. (2005). *As novas tecnogias e a educação. Brotéria: Cristianismo e cultura*, 257-274.
- Educação, C. N. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e perspectiva (Vol. 1)*.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores*. Editorial Presença.

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Instituto Universitário de Lisboa. Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, R. (1990). Cultura e Ensino. Em *Ler Educação* (Vol. 1, pp. 9-18). Revista da Escola Superior de Educação de Beja.
- Ferreira, M. M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» - *Relações sociais em tre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Fino, C. N. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista europeia de etnografia da educação*, 3, 107-118.
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação – Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência - Revista Científica Portuguesa*.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, perspectivas e prática*. Instituto Piaget.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Afrontamento.
- Freire, P. (2003). *Educação e Mudança*. (27.<sup>a</sup> ed.) Paz e Terra.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Gedeão, A. (1949). Pedra Filosofal. Em *Movimento Perpétuo*.

- Gouveia, F., & Pereira, G. (2023). Escola e comunidade: uma parceria essencial a uma educação de qualidade. Em L. Rodrigues, & J. M. Sousa, *Educação e Desenvolvimento Comunitário* (pp. 255-270). Imprensa Académica.
- Hassenforder, J. (1974). *A Inovação do Ensino*. Livros Horizonte.
- Henriques, A. C. (1996). *Aspectos da teoria piagetiana e pedagogia*. Instituto Piaget.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. Instituto Piaget.
- Kelly, A. V. (1981). *O currículo: Teoria e Prática*. Harbra.
- Kishimoto, T. M. (2011). *O jogo e a educação infantil*. Cengage Learning.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Edições ASA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Manuscrito.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativana na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.

- Lopes, P. C. (2016). *Aprender Matemática com Recurso a Tecnologias: Robots na sala de aula*. [Tese de Doutoramento]. Universidade da Madeira.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Mano, A. F. (2013). *As expressões integradas como estratégia motivadora no processo de ensino/aprendizagem*. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . S, M. T. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, S., & Fernandes, E. (2016). A Aprendizagem da Matemática num Projecto de Robots. Em F. Gouveia, & G. Pereira, *Didática e Matética* (pp. 128-138). Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa. Universidade da Madeira.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, J. C. (2006). *Cartaz didáctico. Cadernos de Estudo*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Mendes, G. (2020). Crianças, Cultura(S) e Educação Artística: Reflexões sobre as Artes Visuais na EI. *Educação, artes, cultura: discursos e práticas*, 128-138.
- Miguel, C. J. (2018). “*Aprender com as Expressões*”. Instituto Politécnico de Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Moll, L. C. (1996). *Vygostky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Artes Médicas.

- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., . . . Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moreira, M. A., & Valadares, J. A. (2009). *Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação*. Almedina.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Neto, T. J. (2012). *A importância do lúdico na educação da criança*. Alpiarça .
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Pacheco, M. J. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem*. Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede: Ultrapassando a barreira digital entre gerações*. Relógio D' Água.

- Peixoto, T. M. (2014). *A importância das atividades experimentais no Ensino das Ciências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Universidade do Minho: Instituto de Educação .
- Pereira, A. C. (2016). *A importância do desenho infantil para o desenvolvimento das crianças em jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Piaget, J. (1986). *A linguagem e o pensamento da criança*. Editora Martins Fontes.
- Pinto, J., & Cardoso, T. (2019). Aprendizagem baseada em jogos, um caminho de gamificação na era da inteligência artificial? Em A. J. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente, *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial, Artificial Intelligence Challenges*. (1.ª ed. pp. 713-721). Universidade do Minho.
- Pires, E. L. (1998). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Edições Asa.
- Pocinho, R. F., & Gaspar, J. P. (2012). O uso das TIC e as alterações no espaço educativo. *Exedra: Revista Científica n.º 6*, pp. 143-154.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência* . Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editores.
- Rodrigues, A. L. (2019). *Aprendizagem ativa: Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.

- Rodrigues, B. C. (2016). *A importância da Educação e Expressão Físico-Motora no 1º Ciclo do Ensino Básico segundo a perspectiva das raparigas*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de atuação na sala de aula*. Porto Editora.
- Santos, M. D. (2023). *O Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico: Contributos para a Aprendizagem*. Escola Superior de Educação: Politécnico de Coimbra.
- Santos, M. N. (2007). *As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma Abordagem à Luz da Inovação Pedagógica; Um Estudo de Caso numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Região Autónoma da Madeira (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira)*. Repositório Científico Digital da Madeira.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Pactor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE): <https://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Silva, R. V. (2005). *Educação, aprendizagem e tecnologia: Um paradigma para Professores do Século XXI*. Edições Sílabo.

- Solé, M. d. (1992). *O jogo infantil [organização de ludotecas]*. Instituto de apoio à criança.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Instituto Piaget.
- Tapia, J. A., & Fita, E. C. (2015). *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. Edições Loyola.
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação. Em A. Traqueia, C. Euzébio, D. Soares, E. Pacheco, E. Taveira, I. Bernardo, . . . T. Soares, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (pp. 33-49). Universidade de Aveiro.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, Flexibilidade e Gestão Curricular: Relatos de práticas*. Leya.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto Editora.
- Vieira, C. S. (2012). *Ensino das ciências na educação pré-escolar e no ensino básico, numa perspetiva IBSE - Energia*. Universidade do Minho.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Wasserman, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Instituto Piaget.
- Zabalza, M. Á. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Edições ASA.

## Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5569 – 5572. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 200-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho. Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira. Diário da República n.º 118/2006 – Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/21-2006-371038>

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I. Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/11-2020-139052181>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, N.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 28 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, N.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 5220/1997 (2.ª Série), de 4 de agosto. Aprova, publicando em anexo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano letivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano letivo de 2001-2002. Diário da República n.º 178/1997, Série II. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho\\_5220\\_97.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf)

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Criou o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC) com o objetivo de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania. Diário da República, n.º 95, II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Diário da República n.º 137/2016, Série II, pp. 22107 – 22107. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, n.º 143 - II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), constantes dos anexos I a III do Decreto-Lei n.º

55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 138 – II série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34/1997 - I Série – A. Assembleia da República.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>