

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cláudia Daniela Silva Santos

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2024

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cláudia Daniela Silva Santos
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano letivo 2023/2024

Cláudia Daniela Silva Santos

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

Orientação: Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

Funchal e Uma, julho de 2024

"Professor não é o que ensina,
mas o que desperta no aluno
a vontade de aprender."

Jean Piaget

Agradecimentos

A conclusão desta etapa representa a realização de um sonho e o culminar de um longo percurso repleto de desafios e aprendizagens. Deste modo, não poderia deixar de expressar a minha gratidão a todos aqueles que me acompanharam e que, de alguma forma, fizeram a diferença.

Agradeço profundamente aos meus pais pelo apoio incondicional e por sempre me incentivarem a correr atrás dos meus sonhos. À minha mãe, o meu grande pilar que esteve sempre ao meu lado, que me confortou nos momentos mais difíceis e celebrou comigo cada conquista. Ao meu pai, que apesar da distância, nunca deixou que eu sentisse a falta do seu apoio. Eu sei que não há dia em que vocês não torçam pelo meu sucesso. Sem vocês, nada disto seria possível!

Ao meu irmão, o meu grande orgulho e a minha inspiração. Obrigada, por todas as vezes que me fizeste acreditar no meu potencial e por me mostrares que, com determinação e coragem, tudo é possível.

Ao meu namorado, cujo apoio e a compreensão foram essenciais. Sou grata por todos os desafios que me ajudaste a superar, por todos os desabafos e por sempre encontrar nas tuas palavras o conforto e a confiança que precisava. Esta conquista é também graças a ti!

Às minhas avós e avô, que sempre torceram por mim. Sou eternamente grata por toda a ternura e sabedoria que me proporcionaram. Agradeço-vos por me ensinarem o verdadeiro significado de fé. Vocês são o amor que nunca envelhece e a luz que me guia em cada etapa da minha vida.

Agradeço a todos os meus familiares e amigos por todo o apoio, em particular ao David, à Cátia e à Miriam. A vossa presença e o vosso incentivo foram importantes para alcançar este objetivo. E àqueles que já não estão entre nós, mas que continuam a iluminar o meu caminho.

Às minhas colegas de curso, em especial à Melissa e à Vanessa, por todos os momentos que serão sempre lembrados com carinho e por todas as memórias que tornaram estes anos ainda mais especiais. É com orgulho que olho para todo o percurso que percorremos até aqui e para a amizade que construímos.

A todos os docentes da Universidade da Madeira por todos os conhecimentos partilhados, em especial aos meus orientadores das Práticas Pedagógicas, à Professora Doutora Ana Isabel Gouveia e ao Professor Doutor Arnaldo Fonseca.

Quero expressar os meus agradecimentos à Orientadora Científica deste relatório, a Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotcki, pela sua disponibilidade e por todos os seus bons conselhos. Agradeço de coração a sua orientação e todo o tempo que dedicou às reuniões presenciais, que não só enriqueceram o meu trabalho, como também me proporcionaram momentos de clareza e tranquilidade. Obrigada por, ao longo destes anos, mostrar o lado empático que todo o professor deve nutrir.

A todas as crianças que passaram por mim, pelos momentos felizes que propiciaram e que enriqueceram o meu percurso. Obrigada por todo o carinho, por toda a energia que me transmitiram e por todos os sorrisos que alegraram os meus dias e que deram vida a este sonho.

Expresso a minha gratidão à Educadora Cooperante pelo acolhimento caloroso e pela partilha de saberes que foram relevantes para o meu estágio. Às Professoras Cooperantes que sempre situaram e orientaram o meu percurso. A confiança e o suporte que me proporcionaram foram essenciais para explorar novas abordagens pedagógicas e enriquecer a minha experiência profissional. Quero deixar o meu agradecimento a todas as instituições pelas quais tive a oportunidade de passar. Sou grata pela forma que me integraram na vossa comunidade e pelo ambiente acolhedor apoiado por todos os intervenientes.

A todos vós, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta uma análise reflexiva sobre toda a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo dos estágios. O quadro teórico e metodológico que sustenta este relatório fornece as bases necessárias para a compreensão das Práticas Pedagógicas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nas Práticas Pedagógicas I e II, adotou-se uma abordagem investigativa que permitiu analisar de forma sistemática e reflexiva os desafios referentes ao desenvolvimento da motricidade fina e à motivação dos alunos. A implementação dos projetos de investigação-ação seguiu um ciclo contínuo de planeamento, ação, observação e reflexão. Acredita-se que esta dimensão reflexiva e adaptativa é crucial para assegurar uma educação de qualidade. O conhecimento disponibilizado pela investigação-ação é uma fonte crucial de informação que auxilia o professor na sua intervenção pedagógica.

Na Prática Pedagógica III, optou-se por aplicar um conjunto diversificado de estratégias para incentivar a participação ativa dos alunos, estimular o pensamento crítico e facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares. Estas tiveram sempre em conta as necessidades e interesses dos alunos.

Ao longo da componente prática, são apresentados alguns momentos de aprendizagem que descrevem as estratégias implementadas. Os dados adquiridos evidenciam as potencialidades formativas do Ensino Experimental das Ciências, da Educação Artística, da aprendizagem cooperativa, dos jogos educativos, dos recursos didáticos e da interdisciplinaridade para o desenvolvimento das crianças.

Mais do que um relatório de estágio, este documento constitui um testemunho sobre o processo de formação inicial para a docência. É um documento que revela um percurso de crescimento pessoal e profissional e que enfatiza a importância da formação contínua.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Estratégias Pedagógicas; Processo Reflexivo

Abstract

This report, prepared within the scope of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, presents a reflective analysis of the entire pedagogical intervention developed throughout the internships. The theoretical and methodological framework that supports this report provides the necessary bases for understanding the Pedagogical Practices developed in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education.

In Pedagogical Practices I and II, an investigative approach was adopted that allowed a systematic and reflective analysis of the challenges relating to the development of fine motor skills and student motivation. The implementation of action research projects followed a continuous cycle of planning, action, observation and reflection. It is believed that this reflective and adaptive dimension is crucial to ensuring quality education. The knowledge provided by action research is a crucial source of information that helps the teacher in formulating alternative hypotheses for action.

In Pedagogical Practice III, it was decided to apply a diverse set of strategies to encourage the active participation of students, stimulate critical thinking and facilitate the understanding of curricular content. These always considered the needs and interests of students.

Throughout the practical component, some learning moments are presented that describe the strategies implemented. The data acquired highlights the formative potential of Experimental Science Teaching, Artistic Education, cooperative learning, educational games, teaching resources and interdisciplinarity for the development of children.

More than an internship report, this document constitutes a testimony about the initial training process for teaching. It is a document that reveals a path of personal and professional growth and that emphasizes the importance of continuous training.

Keywords: Pedagogical Practice; Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Action Research; Pedagogical Strategies; Reflection

Sumário

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos | IV |
| Resumo | VI |
| Abstract..... | VII |
| Índice de Figuras | XI |
| Índice de Tabelas | XIII |
| Índice de Conteúdos do CD-ROM..... | XIV |
| Lista de siglas..... | XV |
| Introdução..... | 1 |
| PARTE 1..... | 4 |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO..... | 4 |
| Capítulo 1 Discurso Oficial da Prática Pedagógica..... | 5 |
| 1.1 Lei de Bases do Sistema Educativo..... | 5 |
| 1.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar | 7 |
| 1.3 Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 11 |
| 1.4 Autonomia e Flexibilidade Curricular | 13 |
| 1.5 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória..... | 15 |
| 1.6 Aprendizagens Essenciais..... | 18 |
| Capítulo 2 O Papel do Educador/Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico | 19 |
| 2.1 O Papel do Educador de Infância | 19 |
| 2.2 O Papel do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 21 |
| 2.3 A Essência do Professor/Educador como Pessoa | 23 |
| 2.4 Opções e Decisões Pedagógicas: O Papel do Professor | 25 |
| Capítulo 3 Estratégias de Intervenção inerentes à Prática Pedagógica..... | 27 |
| 3.1 A Interdisciplinaridade como estratégia promotora de Aprendizagens Significativas | 27 |
| 3.2 A Aprendizagem Cooperativa para o crescimento coletivo..... | 28 |
| 3.3 As Expressões Artísticas para uma Educação mais completa | 31 |
| 3.4 Os Recursos Didáticos como ponte para o conhecimento prático..... | 33 |
| 3.5 O Jogo como fonte de motivação | 35 |
| 3.6 O Ensino Experimental para a construção do conhecimento científico | 36 |
| 3.7 A Avaliação Formativa para o sucesso escolar | 38 |
| Capítulo 4 – Metodologia de Investigação-Ação em Contexto Pedagógico..... | 40 |
| 4.1 Metodologia de Investigação-Ação..... | 40 |
| 4.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados | 43 |
| 4.2.1 Observação Participante | 43 |
| 4.2.2 Diários de Bordo | 44 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2.3 Registos Fotográficos | 46 |
| 4.2.4 Artefactos Produzidos pelas Crianças..... | 47 |
| 4.3 Métodos de Análise e Tratamento de Dados | 48 |
| PARTE 2..... | 49 |
| INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | 49 |
| Capítulo 5 Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar | 50 |
| 5.1 Caraterização do Meio Envolverte | 50 |
| 5.2 Caraterização do Estabelecimento Educativo..... | 50 |
| 5.3 Caraterização da Sala | 52 |
| 5.4 Organização e Gestão do Tempo | 57 |
| 5.5 Caraterização do Grupo..... | 58 |
| 5.6 Projeto de Investigação-Ação em Contexto Pré-Escolar..... | 60 |
| 5.6.1 Enquadramento do Problema | 60 |
| 5.6.2 Questão de Investigação-Ação | 62 |
| 5.6.3 Fases do Projeto..... | 62 |
| 5.6.4 Estratégias de Intervenção..... | 63 |
| 5.6.5 Avaliação do Projeto..... | 64 |
| 5.7 Momentos de Aprendizagem..... | 65 |
| 5.7.1 Festejando o São Martinho | 65 |
| 5.7.2 Descobrimo as nossas diferenças | 70 |
| 5.7.3 Conhecendo o Corpo Humano | 74 |
| 5.8 Projeto desenvolvido com a Comunidade Educativa | 79 |
| 5.9 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar..... | 86 |
| Capítulo 6 Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 90 |
| 6.1 Caraterização do Meio Envolverte | 90 |
| 6.2 Caraterização do Estabelecimento Educativo..... | 90 |
| 6.3 Caraterização da Sala do 2.º ano | 92 |
| 6.4 Organização e Gestão do Tempo | 94 |
| 6.5 Caraterização da Turma..... | 95 |
| 6.6 Projeto de Investigação-Ação..... | 96 |
| 6.6.1 Enquadramento do Problema | 96 |
| 6.6.2 Questão de Investigação-Ação | 97 |
| 6.6.3 Fases do Projeto..... | 97 |
| 6.6.4 Estratégias de Intervenção..... | 98 |
| 6.6.5 Avaliação do Projeto..... | 99 |
| 6.7 Momentos de Aprendizagem..... | 100 |
| 6.7.1 O ar existe? Tem peso?..... | 100 |

| | |
|---|------------|
| 6.7.2 “Vamos decorar um aquário?” | 105 |
| 6.7.3 Escrita Criativa | 108 |
| 6.8 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica II no 2.º ano de Escolaridade..... | 111 |
| Capítulo 7 Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 115 |
| 7.1 Caraterização do Meio Envolverte | 115 |
| 7.2 Caraterização do Estabelecimento Educativo..... | 115 |
| 7.3 Caraterização da Sala | 117 |
| 7.4 Organização e Gestão do Tempo | 119 |
| 7.5 Caraterização da Turma..... | 119 |
| 7.6 Momentos de Aprendizagem..... | 120 |
| 7.6.1 São Martinho: Do palco ao campo | 120 |
| 7.6.2 Explorando as Medidas de Comprimento | 124 |
| 7.6.3 “Nadadorzinho”: Uma jornada de aprendizagem..... | 126 |
| 7.7 Projeto desenvolvido com a Comunidade Educativa | 130 |
| 7.8 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica III no 3.º ano de Escolaridade | 133 |
| Considerações Finais..... | 137 |
| Referências..... | 140 |
| Referências Normativas | 146 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 Organização das OCEPE..... | 10 |
| Figura 2 Matriz Curricular-base para o 1.º CEB..... | 12 |
| Figura 3 Esquema Concetual do PASEO..... | 16 |
| Figura 4 Esquema Concetual referente às competências..... | 17 |
| Figura 5 Escolhas das Estratégias de Ensino | 25 |
| Figura 6 Questões fundamentais na elaboração da planificação | 26 |
| Figura 7 Esquema metodológico de uma I-A..... | 42 |
| Figura 8 O espaço Corredor | 53 |
| Figura 9 Planta da sala onde decorreu a PPI | 54 |
| Figura 10 Áreas da sala | 56 |
| Figura 11 Exploração dos ouriços | 66 |
| Figura 12 Crianças a abrir o ouriço com o pé | 66 |
| Figura 13 Pintura com berlindes | 68 |
| Figura 14 Contagem e partilha das castanhas assadas | 69 |
| Figura 15 Saboreando as castanhas | 69 |
| Figura 16 Comparação entre os tamanhos das crianças | 71 |
| Figura 17 Descobrimo a identidade da criança..... | 72 |
| Figura 18 A criação do retrato das crianças | 73 |
| Figura 19 Recorte e colagem de materiais..... | 73 |
| Figura 20 Retratos finais..... | 74 |
| Figura 21 Jogo do dado (corpo humano)..... | 75 |
| Figura 22 Contornos das crianças | 76 |
| Figura 23 Montagem do puzzle (Corpo humano)..... | 77 |
| Figura 24 Modelagem do corpo humano..... | 78 |
| Figura 25 Decoração dos postais de Natal..... | 81 |
| Figura 26 Decoração da caixa de Natal..... | 82 |
| Figura 27 Retoques finais da decoração da caixa de Natal..... | 83 |
| Figura 28 Carta do Pai Natal para as crianças | 83 |
| Figura 29 Registo das receitas das broas | 84 |
| Figura 30 Confeção das broas | 84 |
| Figura 31 Momento de partilha..... | 85 |
| Figura 32 A sala de aula do 2.º ano..... | 93 |
| Figura 33 A planta da sala de aula do 2.º A..... | 93 |
| Figura 34 Organização da sala em U | 101 |
| Figura 35 Experiência “O ar existe?” | 102 |
| Figura 36 Bilhetes à Entrada | 102 |
| Figura 37 Pesagem dos balões vazios | 103 |
| Figura 38 Experiência “O ar tem peso?” | 104 |
| Figura 39 Bilhetes à Saída | 104 |
| Figura 40 Enchendo o aquário | 106 |
| Figura 41 Os níveis da água | 107 |
| Figura 42 Decoração do aquário | 107 |
| Figura 43 Os “story cubes” | 109 |
| Figura 44 O texto de um grupo | 110 |
| Figura 45 Apresentação da história | 110 |

| | |
|---|-----|
| Figura 46 Planta da sala do 3.º ano..... | 118 |
| Figura 47 Dramatização da Lenda de São Martinho | 122 |
| Figura 48 Análise sobre a distribuição geográfica do castanheiro na ilha da Madeira..... | 122 |
| Figura 49 Preenchimento da tabela de Frequência Absoluta | 123 |
| Figura 50 Medição e comparação de alturas dos alunos | 124 |
| Figura 51 Conversão de medidas de comprimento | 125 |
| Figura 52 Jogo "Pensa Rápido" | 126 |
| Figura 53 Exercício referente à Tabuada do 8 | 128 |
| Figura 54 Brainstorming sobre a Diversidade Cultural | 128 |
| Figura 55 Guião de Investigação..... | 129 |
| Figura 56 Apresentação dos trabalhos..... | 130 |
| Figura 57 Ostinatos rítmicos | 131 |
| Figura 58 Festa de Natal | 132 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 Espaços e recursos físicos do infantário | 51 |
| Tabela 2 Recursos humanos | 52 |
| Tabela 3 Materiais das áreas de interesse da sala | 55 |
| Tabela 4 Rotina da sala onde decorreu a PPI..... | 57 |
| Tabela 5 Cronograma com as fases do Projeto de I-A da PPI | 63 |
| Tabela 6 Espaços Físicos da Escola onde decorreu a PPII..... | 91 |
| Tabela 7 Recursos humanos da Escola onde decorreu a PPII | 92 |
| Tabela 8 Horário do 2.º ano | 95 |
| Tabela 9 Cronograma com as fases do Projeto de I-A da PPII | 98 |
| Tabela 10 Espaços Físicos da Escola onde decorreu a PPIII..... | 116 |
| Tabela 11 Recursos Humanos da Escola onde decorreu a PPIII..... | 117 |
| Tabela 12 Horário da turma do 3.º ano | 119 |

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em Formato Word

Relatório de Estágio em Formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 | Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 2 | Planificações semanais

Apêndice 3 | Diários de Bordo

Pasta C – Prática Pedagógica II | 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 4 | Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 5 | Planificações semanais

Apêndice 6 | Diários de Bordo

Pasta D – Prática Pedagógica III | 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 7 | Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 8 | Planificações semanais

Apêndice 9 | Diários de Bordo

Lista de siglas

- AE** – Aprendizagens Essenciais
- AFC** – Autonomia e Flexibilidade Curricular
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- EA** – Expressão Artística
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- I-A** – Investigação-Ação
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PA** – Perfil dos Alunos
- PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEE** – Projeto Educativo de Escola
- PPI** – Prática Pedagógica I
- PPII** – Prática Pedagógica II
- PPIII** – Prática Pedagógica III
- TAF** – Técnica de Avaliação Formativa
- TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira, tem como objetivo descrever e analisar as experiências vivenciadas durante as intervenções pedagógicas realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). É um documento que reflete a minha trajetória académica e a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos, ao longo do curso.

Quanto à estrutura, o relatório encontra-se organizado em duas grandes partes: a Parte 1) Enquadramento Teórico e Metodológico e a Parte 2) Intervenção Pedagógica. A Parte 1 apresenta um referencial teórico e metodológico que sustenta as práticas pedagógicas e encontra-se dividida em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresenta-se uma abordagem referente ao discurso oficial da prática pedagógica, pretendendo-se esclarecer os fundamentos e as diretrizes educativas que orientam o trabalho pedagógico dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB. Desta forma, analisa-se a organização curricular e a flexibilidade concedida às escolas para adequar o currículo às necessidades dos alunos, bem como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais, que se assumem como documentos de apoio às decisões dos professores.

No Capítulo 2, procura-se clarificar a importância do papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB, enquanto promotores de aprendizagem, através de uma abordagem dinâmica entre a razão e a emoção. Este capítulo reforça a dimensão humana do professor, destacando as suas qualidades intrínsecas, que sustentam o aspeto técnico da profissão. A discussão que aqui se apresenta revela como é que a identidade do professor influencia a prática pedagógica e como pode contribuir para a construção de um ambiente acolhedor e estimulante. Esta reflexão justifica a necessidade de uma análise sobre as decisões pedagógicas, que não se devem restringir apenas às preferências pessoais dos professores.

No Capítulo 3, são apresentadas algumas das estratégias que contribuíram para a superação de desafios inerentes às práticas pedagógicas I, II e III. Em larga medida, estamos perante uma abordagem que coloca em destaque as potencialidades da

Interdisciplinaridade, da Aprendizagem Cooperativa, das Expressões Artísticas, dos Recursos Didáticos, dos Jogos Educativos, do Ensino Experimental das Ciências e da Avaliação Formativa.

O Capítulo 4 desenrola-se em torno da Investigação-Ação, uma metodologia que envolve um ciclo sistemático de planeamento, ação, observação e reflexão e que permite aos professores identificar problemas, implementar estratégias, avaliar resultados e ajustar as suas práticas com base em evidências. Neste cenário, é essencial explorar algumas técnicas e instrumentos que podem ser utilizados para a recolha de dados, bem como os métodos de análise e tratamento desses dados.

A Parte 2), Intervenção Pedagógica, integra uma dimensão analítica e reflexiva sobre as experiências, as aprendizagens, os desafios, as conquistas e as propostas implementadas nas diferentes práticas pedagógicas. Esta é composta por três capítulos, sendo que cada um deles retrata as experiências práticas vivenciadas em diferentes contextos de estágio. O Capítulo 5 diz respeito à Prática Pedagógica I (PPI) na EPE, o Capítulo 6 à Prática Pedagógica II (PPII) no 2.º ano do 1.º CEB e o Capítulo 7 à Prática Pedagógica III (PPIII) que ocorreu no 3.º ano do 1.º CEB. Importa referir que estes capítulos seguem uma estrutura semelhante. Num primeiro momento, começo por apresentar uma contextualização do ambiente educativo, evidenciando algumas particularidades dos estabelecimentos educativos, das salas, dos grupos de crianças e da organização tempo. Posteriormente, são destacados três momentos de aprendizagem que ilustram as estratégias aplicadas e o seu impacto no desenvolvimento dos alunos. Na PPI e na PPII, essas estratégias advêm de um projeto de Investigação-Ação que foi planeado com o objetivo de colmatar alguns desafios referentes ao desenvolvimento da motricidade fina e à motivação dos alunos. De salientar que, ao final de cada capítulo, é elaborada uma reflexão sobre as experiências vivenciadas nas diferentes práticas pedagógicas.

Para finalizar, as considerações finais oferecem uma análise abrangente sobre toda a experiência académica, tanto teórica quanto prática. É um espaço dedicado à reflexão sobre o meu crescimento profissional e sobre as competências adquiridas ao longo deste percurso. De um modo geral, este proporciona uma visão crítica e reflexiva sobre o estágio na formação profissional e enfatiza a importância da formação contínua na prática docente.

PARTE 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1 | Discurso Oficial da Prática Pedagógica

Desenvolvido a partir de uma revisão documental e normativa, o presente capítulo constitui um alicerce indispensável para a compreensão das orientações e dos princípios que sustentaram as Intervenções Pedagógicas realizadas ao longo do curso. Num primeiro momento, apresentar-se-á uma análise minuciosa em torno da Lei de Bases do Sistema Educativo, com o intuito de compreender a organização do sistema educativo português. Este ponto proporcionará uma perceção abrangente sobre as diretrizes e estruturas que delinham o panorama educativo do país.

Em seguida, após uma abordagem alusiva às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas em 2016 pelo Ministério da Educação e aos objetivos inerentes a esta etapa, seguir-se-á uma revisão referente à organização curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como aos documentos orientadores, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE). Estes documentos curriculares desempenham um papel fundamental na definição dos objetivos educativos e são destacados, sobretudo, por contribuírem para uma educação de qualidade, assim como o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) que surge enquanto oportunidade de mudança das práticas pedagógicas.

1.1 | Lei de Bases do Sistema Educativo

O sistema educativo em Portugal tem como principal referência a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) (LBSE). Ao longo dos anos, esta legislação sofreu várias alterações, revelando um compromisso contínuo em regular e aperfeiçoar o sistema educativo do país. Assim como em 1986, a mais recente revisão, a 5.ª versão, aprovada a 10 de abril de 2023, reconhece o acesso à educação como um direito fundamental e a igualdade de oportunidades como uma necessidade para o sucesso escolar (Lei n.º 16/2023, de 10 de abril).

O diploma em análise é sustentado por princípios que definem a estrutura e o funcionamento do sistema educativo. Estes enfatizam sobretudo o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade, a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários; bem como a promoção do espírito democrático e pluralista (Lei n.º 16/2023, 10 de abril, artigo 2.º). No seguimento do referido, entende-se que o sistema educativo está organizado de forma a promover uma educação mais completa, procurando equilibrar a teoria e a prática e preparando os educandos para aplicação do conhecimento adquirido.

No que concerne à Organização Geral do Sistema Educativo, esta integra três etapas basilares, a EPE, a Educação Escolar e a Educação Extraescolar (Lei n.º 16/2023, 10 de abril, artigo 4.º). Contudo, ao longo do relatório, só irei fazer referência à EPE e ao 1.º CEB, o qual se encontra inserido na Educação Escolar.

A EPE atua de forma complementar à ação educativa da família. Esta “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.” (Lei n.º 16/2023, 10 de abril, artigo 5.º). Os seus objetivos são delineados, de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças, nos seus diferentes níveis cognitivo, social, emocional e físico.

A educação escolar integra os ensinamentos básico, secundário e superior. Relativamente ao Ensino Básico, este assume um caráter universal, obrigatório e gratuito (Lei n.º 16/2023, 10 de abril, artigo 6.º). Durante esta formação, é essencial promover a descoberta e o desenvolvimento de interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética. Para além destes aspetos, a LBSE realça a importância da formação de cidadãos civicamente responsáveis e capazes de participar democraticamente na vida da comunidade (Lei n.º 16/2023, 10 de abril, artigo 7.º).

A aprovação desta lei representa, no contexto educativo, um período de viragem, marcado sobretudo por uma mudança na estrutura curricular e na organização administrativa do sistema educativo português. No que diz respeito à Administração do Sistema Educativo, a LBSE estabelece o princípio da gestão democrática, procurando envolver a participação da comunidade escolar e promover a autonomia (Lei n.º 16/2023, 10 de abril, artigo 46.º). A autonomia escolar consiste na capacidade que as escolas possuem para tomar decisões e implementar iniciativas que promovam uma educação de qualidade. No entanto, importa esclarecer que este conceito não deve ser desprovido de sentido político substantivo, uma vez que os professores devem agir, em conformidade com as políticas educacionais e as diretrizes curriculares estabelecidas pelas respetivas autoridades.

Nestes respetivos termos, a LBSE define dois níveis de administração, nomeadamente, o central e o regional. À administração central são atribuídas as funções de conceber, planear, definir normas, de coordenação e avaliação global da execução das medidas da política educativa, entre outras. Estas responsabilidades apontam para uma

abordagem mais centralizada da administração da educação. Por outro lado, na administração regional, as funções consistem em integrar, coordenar e acompanhar as atividades educativas (Lei n.º 16/2023, de 10 de abril, artigo 47.º). Estas funções indicam uma descentralização para o nível regional, que possibilita uma gestão mais próxima das realidades locais e uma maior adequação às necessidades específicas de cada região.

Em síntese, a LBSE “estabelece não só a estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, bem como os objetivos de cada nível de ensino, incluindo a organização curricular em termos de territorialidades administrativas (central, regional e local)” (Pacheco, 2008, p.11). Esta base sólida, conforme definida pela lei, concebe os fundamentos sobre os quais são desenvolvidos alguns documentos de organização curricular. No contexto da EPE, são as OCEPE que apoiam a construção e gestão do currículo no jardim de infância.

1.2 | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

De acordo com a LBSE, a EPE é direcionada para crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, não abrangendo a educação em creche (Lei n.º 16/2023, 10 de abril, artigo 5.º). No entanto, é importante garantir uma abordagem unificada em toda a pedagogia para a infância, no sentido em que o trabalho profissional com crianças antes de ingressarem na escolaridade obrigatória seja fundamentado por princípios comuns e orientado da mesma perspetiva (Silva, et al., 2016).

Neste âmbito, o sistema educativo português homologou a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que se destina sobretudo a apoiar a reflexão do educador relativamente à sua intencionalidade educativa. De acordo com a legislação, a EPE representa

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

Esta tem como principais objetivos: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; favorecer a inserção em grupos sociais diversos; contribuir para a igualdade de oportunidades; estimular o desenvolvimento individual; desenvolver a expressão e comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proceder à despistagem de inadaptações; deficiências e precocidades; garantir o bem-estar e segurança das crianças; e incentivar a participação das famílias no processo educativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Assim como todo o texto curricular, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar sofreu algumas alterações, refletindo a necessidade de uma atualização periódica para manter-se relevante e eficaz diante as mudanças sociais, educacionais e culturais. “As OCEPE de 1997 e as de 2016 adotam uma perspectiva curricular comum que se traduz na designação de «orientações curriculares»” (Oliveira, et al., 2021, p. 21). Contudo, apresentam algumas diferenças a nível da sua estrutura, como dos conteúdos.

As OCEPE (2016) que se encontram atualmente em vigor, apresentam uma estrutura organizada em três secções, o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições. No Enquadramento Geral, são delineados fundamentos e princípios da pedagogia para a infância que destacam sobretudo a necessidade de interligar o desenvolvimento e a aprendizagem; de reconhecer a criança como sujeito ativo; de garantir respostas a todas as crianças; e de promover a construção articulada do conhecimento. O segundo tópico refere-se à intencionalidade educativa que deve ser refletida de forma consciente pelo educador e adaptada, em função do conhecimento que este tem do meio e da criança. No que diz respeito à organização do ambiente educativo, reconhece-se que as “organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva, et al., 2016, p.21).

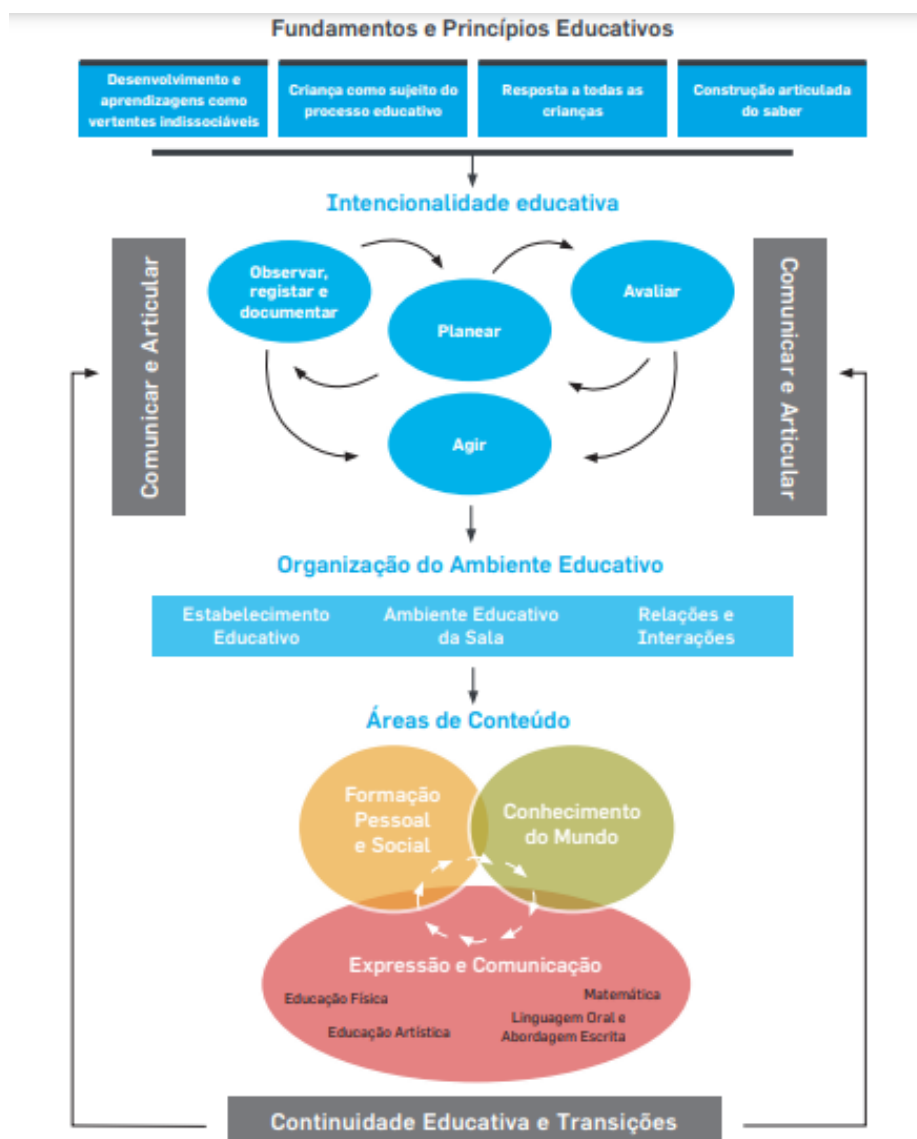
Na segunda seção, as Áreas de Conteúdo são caracterizadas por uma estrutura própria, abrangendo diversos tipos de aprendizagem que vão mais além do conhecimento, englobando também atitudes, disposições e competências práticas. De um modo geral, são “referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva, et al., 2016, p.31).

A área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal que assenta no desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, elementos estes que formam as bases para a construção de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. Relativamente à área de Expressão e Comunicação, esta inclui diferentes domínios, sendo estes o domínio da Educação Física; o domínio da Educação Artística; o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática. É uma área que constitui “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva, et al., 2016, p.43). Por fim, a área do Conhecimento do Mundo tem como objetivo promover as bases da estruturação do pensamento científico e proporcionar experiências e aprendizagens que estimulem a curiosidade das crianças.

Por fim, a terceira seção, a Continuidade Educativa e Transições aborda um conjunto de transições que fazem parte do quotidiano das crianças e que devem ser conduzidas de forma suave, para que a criança consiga lidar com elas de forma positiva. Por um lado, temos a transição horizontal que diz respeito à transição diária do ambiente familiar para o contexto da organização educativa. E, por outro, temos a transição vertical, em que a idade da criança determina a sua passagem para uma nova etapa, muitas vezes envolvendo a transição para outra instituição educacional.

De um modo geral, “O percurso das crianças na educação pré-escolar situa-se entre duas transições: o seu início corresponde a uma transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim de infância, e o seu final a uma transição para a escolaridade obrigatória” (Silva, et al., 2016, p. 97). O educador deve apoiar estas transições, não antecipando as metodologias e estratégias de aprendizagem, mas sim, proporcionando, em cada fase, experiências de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, para que tenha sucesso na etapa posterior. No seguimento do referido, apresenta-se um quadro referente à organização geral das OCEPE (Figura 1).

Figura 1 | *Organização das OCEPE*



Nota. Retirado de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.17)

Analisando o gráfico, entende-se que este documento é fundamentado por princípios que visam o desenvolvimento integral da criança. Princípios esses que direcionam a intencionalidade educativa do educador, que se baseia em ciclos contínuos de observação, planificação, ação e avaliação. A sua organização em áreas e domínios é “intencional e voluntária, procurando responder às especificidades da educação pré-escolar, mas sem esquecer a necessidade de continuidade educativa com o 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Oliveira, et al., 2021, pp. 31-32).

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

Segundo consta na LBSE, o Ensino Básico é constituído por três ciclos sequenciais, que perfazem um total de nove anos. O 1.º CEB abrange o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade; o 2.º Ciclo corresponde ao 5.º e 6.º ano de escolaridade; e o 3.º Ciclo é composto pelo 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade (Lei n.º 16/2023, 10 de abril, artigo 8.º). A transição entre os diferentes ciclos no ensino básico segue uma progressão sequencial, onde cada ciclo tem a função de complementar, aprofundar e expandir os conhecimentos adquiridos no ciclo anterior (Lei n.º 16/2023, de 10 de abril).

Os quatros anos inerentes ao 1.º CEB são atribuídos a um único professor, também conhecido como professor titular de turma. Este é responsável por lecionar todas as componentes do currículo, porém pode ser coadjuvado em áreas especializadas, como a Educação Artística e a Educação Física. Os objetivos específicos dos diferentes ciclos são adequados às necessidades e capacidades particulares de cada faixa etária.

Relativamente ao 1.º CEB, importa trabalhar o desenvolvimento da linguagem oral, assim como a introdução e domínio progressivo da leitura e escrita. Para além disso, são abordadas as noções fundamentais de aritmética e do cálculo, a compreensão do meio físico e social e a exploração das expressões plásticas, dramática, musical e motora (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Este trabalho, alicerçado no trabalho colaborativo entre docentes, deve ser orientado, em consonância com as diretrizes educacionais definidas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Essas diretrizes englobam uma matriz curricular-base (Figura 2) que integra várias componentes curriculares e ainda uma carga horária semanal prevista para cada uma delas.

Figura 2 | Matriz Curricular-base para o 1.º CEB

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

(a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal de cinco horas, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.

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

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

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

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

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

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

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

Nota. Retirado de Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Antes de mais, importa frisar que as medidas de política educativa atuais conferiram às escolas a possibilidade de participar ativamente no desenvolvimento curricular e de assumir decisões que melhor se adequem às necessidades dos seus alunos. Sendo assim, no âmbito AFC, os docentes, ainda que de forma parcial, passam a ter oportunidade de organizar a matriz curricular-base, ao nível das áreas curriculares e da sua carga horária (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho). Neste sentido, entende-se que a

matriz curricular-base outorgada ao 1.º CEB é flexível e encontra-se sujeita a alterações, assim como a carga horária semanal que é atribuída a cada área curricular.

No seguimento do referido, é fundamental que os professores assumam o currículo enquanto instrumento de compromisso, de promoção de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pelos alunos. Com uma gestão flexível do currículo, estes têm a liberdade de experimentar novas abordagens de ensino e de explorar métodos que promovam uma aprendizagem mais eficaz e completa.

Neste contexto, é importante destacar o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece os princípios e normas da educação inclusiva, em Portugal. Este decreto reforça a necessidade de um compromisso coletivo por parte dos professores, escolas e comunidades educativas para garantir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças possam ter acesso a uma educação de qualidade.

1.4 | Autonomia e Flexibilidade Curricular

As escolas e os professores, nos últimos anos, têm-se cercado de um ambiente de constante reforma, onde se verificam vários confrontos entre a centralização e descentralização, bem como discrepâncias entre os discursos relativos à autonomia e a realidade das práticas heterónomas. Importa salientar que a autonomia representou um elemento central na primeira edição da gestão democrática, uma vez que atribuía uma maior liberdade às escolas. Todavia, essa autonomia nem sempre era seguida de uma real descentralização do poder e de uma mudança organizacional das escolas (Lima, 2011).

Em Portugal, os modelos de gestão escolar foram seriamente influenciados pelo poder político e económico. Atualmente, ainda se vive num contexto de administração centralizada, porém numa perspetiva mais desconcentrada, no sentido em que existe uma maior preocupação com a descentralização e a autonomia das escolas.

Foi a partir do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que o Ministério de Educação promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Este projeto confere às escolas e aos professores uma gestão mais flexível do currículo e uma maior autonomia, para que possam assumir decisões curriculares e implementar iniciativas que promovam uma educação de qualidade (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Esta é uma condição essencial para a gestão escolar sendo que possibilita, às escolas, estabelecerem medidas, em função das suas necessidades e particularidades.

Enquanto projeto-piloto, este permitiu explorar e compreender o impacto que esta abordagem possui na aprendizagem dos alunos. O período experimental envolveu diversos estabelecimentos de ensino e destinou-se exclusivamente a turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, e 6.º ano de escolaridade), de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) e de 1.º ano de formação de cursos. Esta adesão voluntária das escolas foi importante, não só para testar a viabilidade do projeto, como também para construir uma base rica em experiência e aprendizagem.

Em 2018, após esta fase inicial, é homologado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. A legislação instiga-nos a refletir sobre os desafios subjacentes a um projeto que propõe uma mudança profunda na própria estrutura e dinâmica da educação. Foi, sem dúvida, um registo importante no cenário educacional que contribuiu para alargar e institucionalizar o PAFC. É com este decreto que as escolas passam a gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base. Mais tarde, em 2019, a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, vem ampliar esta autonomia, implementando “uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário” (p.2954).

Esta abordagem assume extrema importância, na medida em que concede aos professores a oportunidade de adotarem novas formas de organizar os espaços e os tempos de trabalho. Deste modo, espera-se que estes sejam capazes de propor “outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (Cosme, 2018, p.7).

Posto isto, pode-se admitir que a reforma educativa em Portugal tem vindo a reforçar a autonomia das escolas, favorecendo assim uma maior flexibilidade na gestão de recursos e na definição das políticas educativas. Todavia, a descentralização do poder nem sempre tem revelado uma verdadeira autonomia das escolas. Os estabelecimentos de ensino, muitas vezes, são condicionados pela falta de recursos financeiros e humanos, impedindo-as de implementar as suas próprias políticas educativas, além de que, as diretrizes a seguir também influenciam a autonomia e a capacidade de inovação.

No entanto, importa esclarecer que apesar das políticas educacionais e das mudanças estruturais serem relevantes, é sobretudo a ação do professor que pode realmente proporcionar um impacto positivo na aprendizagem dos alunos e promover alterações significativas. Esta temática das reformas educativas “têm gerado nos

professores a ideia de que as mudanças lhes são externas ou de que lhes compete apenas o papel de atores secundários.” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 207), quando estes são considerados agentes principais do desenvolvimento do currículo.

Em suma, “neste mundo em mudança, parece-nos que a AFC surge como uma janela de oportunidades para a escola (e seus atores)” (Cohen & Fradique, 2018, p.20), na medida em que proporciona a mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem. A apropriação deste projeto permite sintetizar e incorporar no currículo boas práticas, capazes de promover uma melhoria das aprendizagens. Neste enquadramento, espera-se que os docentes adotem os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos consigam adquirir conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no PASEO (Cohen & Fradique, 2017).

1.5 | Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Em Portugal, os documentos de orientação curricular, nomeadamente os programas curriculares foram alvo de diversas críticas. A ausência de uma abordagem integrada entre os programas curriculares das diferentes disciplinas e a extensão dos mesmos vieram legitimar a preocupação dos docentes em relação à sua implementação. Como resposta às respetivas críticas, surge um Referencial Curricular, constituído pelo PASEO e pelas AE (Cohen & Fradique, 2018).

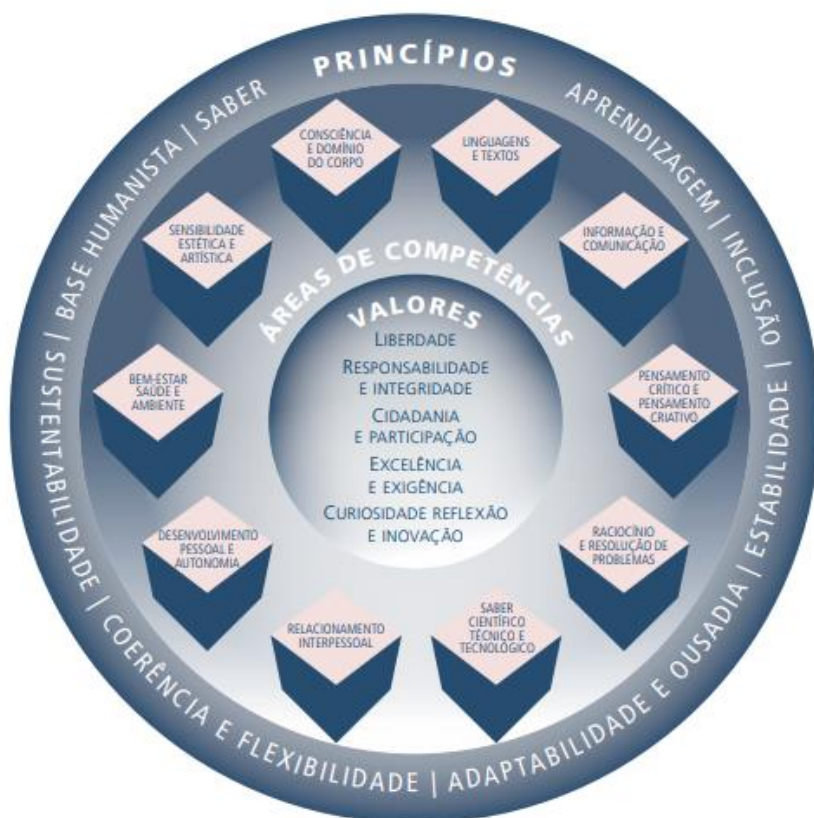
Aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, o PASEO constitui um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo. É uma matriz comum para todas as escolas que procura contemplar os diferentes trajetos educacionais e conferir um propósito significativo à escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017).

A sua abordagem incide sobre um grande desafio que consiste em “dotar todos os alunos, no final de 12 anos de escolaridade, das ferramentas cognitivas, emocionais e sociais que lhes permitam prosseguir, com sucesso, os estudos ou integrar o mercado de trabalho.” (Cohen & Fradique, 2018, p.25). De um modo geral, ele estabelece uma proposta educacional que procura contribuir para a formação de cidadãos mais completos e resilientes, capazes de enfrentar qualquer adversidade.

“O documento assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva.” (Martins et al., 2017, p. 8). É abrangente, uma vez que não apresenta uma visão restrita da educação, mas sim uma abordagem inclusiva que reconhece o desenvolvimento holístico dos alunos em diversas dimensões; transversal porque cada área contribui para o desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos (PA) e recursivo, visto que pode ser aplicado continuamente, ano após ano.

Para além disso, é “um documento onde se definem os princípios, os valores e as dez áreas de competências que permitem regular o trabalho educativo a desenvolver ao longo dos anos em que os alunos deverão permanecer nas escolas” (Cosme, 2018, p.17). Todos estes aspetos organizam-se num esquema concetual, o qual sintetiza a organização do PA (Figura 3).

Figura 3 | *Esquema Concetual do PASEO*



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

No que diz respeito aos Princípios, estes desempenham um papel essencial, na medida em que justificam as ações referentes à gestão curricular. No PA são definidos

oito princípios orientadores, a saber: (A) Base humanista; (B) Saber; (C) Aprendizagem; (D) Inclusão; (E) Coerência e flexibilidade; (F) Adaptabilidade e ousadia; (G) Sustentabilidade; (H) Estabilidade (Martins et al., 2017).

Subjacente a estes princípios, temos a Visão do aluno que nos revela o que é esperado dos jovens, enquanto cidadãos, à saída da escolaridade obrigatória. Esta “íntegra desígnios que se complementam, se interpenetram e se reforçam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática” (Martins et al., 2017, p.15). Uma perspectiva cujo objetivo é formar cidadãos defensores da dignidade humana e detentores de múltiplas literacias, livres, autónomos, responsáveis e conscientes de si e do mundo; capazes de pensar crítica e autonomamente (Martins et al., 2017).

O PASEO compreende ainda um conjunto de Valores, como: Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação; Liberdade (Martins et al., 2017). São, sobretudo, valores que ajudam a determinar o que é considerado adequado e desejável que emerja no contexto em comunidade.

No que concerne às Áreas de Competências, estas representam “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p.19) que capacitam os alunos a agir de maneira eficaz em diferentes situações. A Figura 4 realça esta ideia, destacando a interligação destas três dimensões.

Figura 4 | *Esquema Concetual referente às competências*



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

Importa sublinhar que nenhuma dessas competências estão associadas a uma área curricular específica, visto que cada área curricular reúne múltiplas competências, a nível teórico e prático. No seguimento do referido, as dez áreas de competências explícitas no PA são as seguintes: linguagem e textos; pensamento crítico e pensamentos criativo;

informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017).

Posto isto, com o propósito de tornar mais acessível a análise curricular por parte dos professores, foi formulado outro documento, designado por Aprendizagens Essenciais. Enquanto o PASEO define as competências a desenvolver pelos alunos ao longo da escolaridade obrigatória, as AE identificam a forma como essas competências podem ser alcançadas nas diferentes áreas curriculares.

1.6 | Aprendizagens Essenciais

Segundo o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, os documentos curriculares adotados para o ensino básico e o ensino secundário, ao longo das últimas décadas, careciam de uma atualização, visto que não apresentavam articulação entre si. Neste sentido, ao divergirem da abordagem do currículo, tornou-se iminente uma reorganização curricular em consonância com o PA. Com o objetivo de colmatar estas adversidades e de promover uma gestão mais flexível do currículo, foram estabelecidas as AE.

Decorrentes de uma assunção unânime da extensão dos documentos curriculares, as AE dizem respeito a um conjunto de conhecimentos, de capacidades e de atitudes a adquirir pelos alunos nas diversas componentes do currículo. Estas incluem o racional específico de cada disciplina, bem como um conjunto de descritores que visam a promover as áreas de competências previstas no PA. O racional de uma disciplina é caracterizado sobretudo por uma combinação de ideias organizadoras e de conceitos nucleares. Para além disso, integram alguns exemplos de operacionalização para que o aluno se aproprie das AE. De acordo com Cosme (2018), “assumem-se assim, como um documento de apoio às decisões curriculares dos professores que visa favorecer a autonomia do processo em questão e potenciar a flexibilização das mesmas” (p.19).

De um modo geral, as AE constituem uma base estruturada que auxilia os professores durante o processo de planificação, de realização e de avaliação do ensino e da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo n.º 17). São documentos que procuram fortalecer eficazmente o conhecimento, promover a diferenciação pedagógica e ainda

estimular o desenvolvimento de competências que requerem momentos de pesquisa e de reflexão.

Face ao exposto, é relevante esclarecer que as AE permitem um trabalho articulado com outros documentos curriculares. Através destas, é possível aprofundar temas e desenvolver diversos projetos interdisciplinares. São, essencialmente, documentos que transcendem a estrutura disciplinar convencional e que procuram integrar e alinhar o conhecimento das diferentes disciplinas. Esta articulação visa a construção de uma base educacional que proporcione aos alunos uma compreensão mais abrangente e significativa do conhecimento.

Capítulo 2 | O Papel do Educador/Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O educador/professor do 1.º CEB desempenha um papel fundamental na formação inicial das crianças, sendo responsável por proporcionar um ambiente educacional estimulante, inclusivo e enriquecedor. Neste capítulo, serão apresentados vários aspetos que compõem o papel do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No decorrer do mesmo, procura-se evidenciar as competências necessárias para promover o desenvolvimento holístico das crianças, assim como a importância da reflexão e da formação contínua na busca pela excelência profissional.

Por fim, pretende-se compreender o que faz do professor um ser único e singular. Ao longo do texto, percebe-se como a sua personalidade e as suas experiências influenciam a forma como o professor ensina, interage e se desenvolve profissionalmente.

2.1 | O Papel do Educador de Infância

A educação pré-escolar constitui uma etapa fundamental que marca o início do processo educacional de uma criança e que estabelece as bases para futuras aprendizagens. O educador de infância desempenha um papel crucial ao criar um ambiente estimulante e seguro, capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças. Ele “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Neste contexto, as crianças participam ativamente na organização do seu dia, circulando entre atividades propostas, escolhidas e imaginadas.

Desta forma, são desafiadas a desenvolver habilidades de nível mais elevado, como a comunicação e a criatividade.

É na interação com o adulto que as crianças encontram o apoio necessário para explorar o seu ambiente, experimentar novas ideias e desenvolver habilidades elementares para a sua aprendizagem e o seu crescimento (Oliveira et al., 2022). Torna-se claro que a criança assume um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Logo que nasce, vai absorvendo informações, estabelecendo conexões e atribuindo sentido ao mundo que a rodeia. O educador, enquanto facilitador do processo de ensino-aprendizagem deve

questionar, apoiar, mediar, incentivar a descoberta da essência da criança e diversificar os caminhos que esta pode seguir em cada etapa da sua vida, seja um interesse, uma conquista, uma alteração familiar, um conflito com pares ou até mesmo um dia menos feliz. (Sampaio et al., 2014, p.50)

A mediação do educador é essencial, para que a criança consiga aprender de forma significativa. Reconhecer e valorizar as singularidades de cada criança é fundamental para elas se expressarem livremente. Diversificar as experiências de aprendizagem irá permitir que a criança explore os seus interesses e desenvolva competências em diferentes áreas.

“O papel ativo da criança não corresponde a um papel passivo do/a educador/a que tem também um papel ativo de orientação, sem ser diretivo, nem transmissivo” (Oliveira et al., 2021, p. 29). O educador exerce um papel ativo, ajudando cada criança a atingir níveis a que não chegaria por si só. Trata-se de fornecer apoio individualizado, de adaptar as atividades às habilidades de cada criança e de promover a aprendizagem cooperativa, para que as crianças possam aprender umas com as outras. Observar e avaliar constantemente o progresso das crianças é fundamental para garantir que as atividades propostas sejam desafiadoras, estimulantes e adequadas ao seu desenvolvimento. Este ato permite compreender a evolução das crianças e identificar as áreas que necessitam de mais apoio e orientação.

Nesta linha de pensamento, Oliveira et al. (2021) reconhecem a importância de escutar atentamente as crianças e destacam a necessidade de implementar um currículo flexível e adaptável, de modo a garantir que todas as crianças sejam atendidas de acordo

com as suas particularidades. Ao diversificar a sua ação, o educador contribui para a formação de um ambiente inclusivo, onde as crianças se sentem valorizadas e apoiadas. Este enfoque enriquece a experiência educacional como um todo, promovendo uma cultura de respeito, aceitação e de colaboração.

Além da interação direta com as crianças, o educador é responsável pela organização do ambiente educativo. Este deve proporcionar um espaço acolhedor, estimulante e inclusivo, onde as crianças possam explorar, criar e desenvolver diferentes habilidades. É igualmente importante que o tempo educativo “contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Silva et al., 2016, p.27).

A forma como o educador estrutura o ambiente educativo, bem como todas as suas ações caracteriza-se por uma intencionalidade, que exige uma reflexão cuidadosa sobre os propósitos subjacentes e os significados inerentes às suas práticas pedagógicas. Essa reflexão baseia-se num ciclo iterativo – observar, planejar, agir e avaliar. Este ciclo permite ao educador assumir decisões sobre a sua prática e adequá-las às características das crianças.

Ao observar atentamente as atividades e as interações das crianças, o educador consegue obter percepções valiosas sobre os seus interesses, necessidades e estilos de aprendizagem. A partir dessas informações, é possível adaptar as suas abordagens pedagógicas, selecionar materiais e recursos adequados, garantindo que cada criança tenha oportunidades significativas de aprendizagem.

De um modo geral, o educador de infância desempenha um papel crucial no desenvolvimento e na preparação das crianças para a vida, uma vez que lhes proporciona uma base sólida para o sucesso futuro na escola e na sociedade. Uma educação pré-escolar de qualidade estabelece as bases essenciais para o sucesso contínuo dos alunos no 1.º CEB.

2.2 | O Papel do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O professor do 1.º Ciclo possui um papel preponderante na transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. Para além da mudança de ambiente físico, esta transição envolve uma alteração na abordagem educacional e nas expectativas de aprendizagem. Neste

contexto, o professor deve estar ciente das experiências prévias das crianças e das suas necessidades, para que possa proporcionar uma transição suave e bem-sucedida.

A aprendizagem é um processo pessoal e contextualizado, em que cada criança interpreta e assimila as informações de forma única, por meio de experiências singulares. Este conhecimento prévio da criança e a forma como ela o incorpora na construção de novos saberes é um dos fatores que mais influencia a aprendizagem. Valorizar essa complexidade é essencial para promover uma aprendizagem significativa e duradoura. A respeito disto, Lopes e Silva (2010) sublinham que para estabelecer uma atmosfera relacional, promotora de aprendizagens e de resultados escolares elevados, o professor deve reconhecer o conhecimento que os alunos trazem consigo para a sala de aula. Uma parte crucial do trabalho do docente consiste em adaptar a sua abordagem de ensino-aprendizagem às diversas necessidades, motivações e habilidades dos alunos.

“Se é o currículo que define o que deve ser ensinado, é a didática que reinventa as formas como se promove a aprendizagem” (Young, 2014, citado por Cosme et al., 2021, p.31). A eficácia do processo de ensino-aprendizagem não se resume ao conteúdo do currículo. São as estratégias que o professor adota que transformam os objetivos inerentes ao currículo em oportunidades de aprendizagem. Sendo assim, é importante optar por uma abordagem centrada no aluno, de forma a torná-lo um cidadão crítico e autónomo, capaz de aplicar os seus saberes de forma criativa e inovadora, nos mais diversos contextos. Ao professor caberá assumir uma postura reflexiva, aberta ao diálogo, à experimentação e ao ajuste constante das suas estratégias, tudo para garantir uma resposta mais eficaz às necessidades dos alunos (Alarcão, 1996).

“O professor, enquanto cogestor do currículo, assume um papel importante no seu enriquecimento, imprimindo outras perspetivas que permitem fomentar um ensino de qualidade e sucesso para todos” (Cohen & Fradique, 2018, p. 64). A participação do professor no desenvolvimento do currículo possibilita a interação de diferentes abordagens pedagógicas e de métodos de ensino inovadores, adaptados às características de cada grupo de alunos. O propósito da sua ação é garantir que todos os alunos, sem exceção, tenham acesso a melhores oportunidades de aprendizagem.

Nesta abordagem, entende-se que o papel do professor abrange uma série de responsabilidades fundamentais, entre as quais se destaca a missão de deliberar e sustentar altos padrões de ensino, assegurando a qualidade da educação. O trabalho pedagógico do

professor deve incluir espaços de aprendizagem desafiadores, levando os alunos a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Deve ainda contemplar diferentes técnicas de avaliação, para que os alunos possam aplicar os seus conhecimentos e desenvolver capacidades. É essencial garantir o apoio direto a todos, através de abordagens diferenciadas e assegurar a cada aluno a orientação e o suporte necessário para alcançar o seu desenvolvimento (Cosme et al., 2021).

O aluno necessita de um acompanhamento para familiarizar-se com a aprendizagem e para compreender o seu propósito. Neste sentido, a função do professor consiste em estabelecer um ambiente propício e estimulante, de modo a facilitar uma interação fluída e significativa com o conhecimento. É através das metodologias ativas que a sala de aula se converte num espaço de experiências únicas de aprendizagem e que o conhecimento se desenvolve de forma dinâmica e envolvente.

Em síntese, ser professor transcende o mero ato de ensinar. Ao abraçar esta profissão, o professor compromete-se a zelar pelo bem-estar e segurança dos alunos, a proporcionar-lhes apoio pessoal, a manifestar respeito pelas suas famílias e a procurar continuamente métodos de ensino e avaliação mais eficazes (Lopes & Silva, 2010). O professor deve ser um membro ativo dentro e fora do edifício escolar, envolvendo-se em iniciativas que procuram contribuir para o desenvolvimento dos alunos e da comunidade educativa.

De um modo geral, os professores assumem uma multiplicidade de papéis que vão muito para além da sala de aula. Ser professor é estar preparado para lidar com as mudanças no cenário educacional; é empenhar-se continuamente para se manter atualizado e relevante num mundo em constante evolução; é demonstrar confiança e motivação, diante os desafios e as complexidades próprias do ambiente escolar.

2.3 | A Essência do Professor/Educador como Pessoa

Cada professor/educador possui uma forma única de agir, que é influenciada por uma combinação complexa de características que o definem enquanto pessoa e profissional. A sua interação pessoal com a criança continua a ser o cerne da missão pedagógica (Mesquita, 2013). Na verdade, é a partir dessa relação próxima e positiva que o professor pode inspirar, motivar e ajudar a criança a alcançar diversas competências. Os professores/educadores que marcam a diferença são aqueles que despertam nas

crianças, sentimentos positivos; são aqueles que reconhecem a sua importância e valorizam o seu potencial (Lapo, 2010). Neste contexto, a relação pedagógica afetiva desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Quando os professores/educadores demonstram uma preocupação genuína com o bem-estar e o progresso das crianças, eles estabelecem um ambiente de confiança e de segurança que facilita a aquisição de conhecimento.

Ensinar não é apenas uma ocupação, mas sim uma vocação que transcende os limites do trabalho. É uma missão desafiadora, porém gratificante, no sentido em que exige um equilíbrio entre a seriedade das tarefas e a gratidão pela oportunidade de fazer parte da vida das crianças. Partindo desta dicotomia entre as responsabilidades e os privilégios da profissão docente, é fundamental compreender a sua natureza multifacetada e a importância de encontrar um ponto de harmonia entre a razão e a emoção.

O professor/educador não é apenas um profissional que executa um conjunto de tarefas; ele é uma pessoa completa, com uma bagagem única de experiências, valores, crenças e traços de personalidade que influenciam diretamente a sua prática pedagógica. Tal como é descrito por Nias (1991), citado por Nóvoa (1995), “professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é professor.” (p.15). Isto realça, ainda mais, a importância de um desenvolvimento profissional que leve em consideração não apenas as competências técnicas e os conhecimentos específicos, mas também o crescimento pessoal e a autodescoberta. Na verdade, ser professor/educador requer uma profunda compreensão de si mesmo e do processo de aprendizagem, assim como uma disposição contínua para aprender e se adaptar às mudanças e inovações inerentes ao campo educacional.

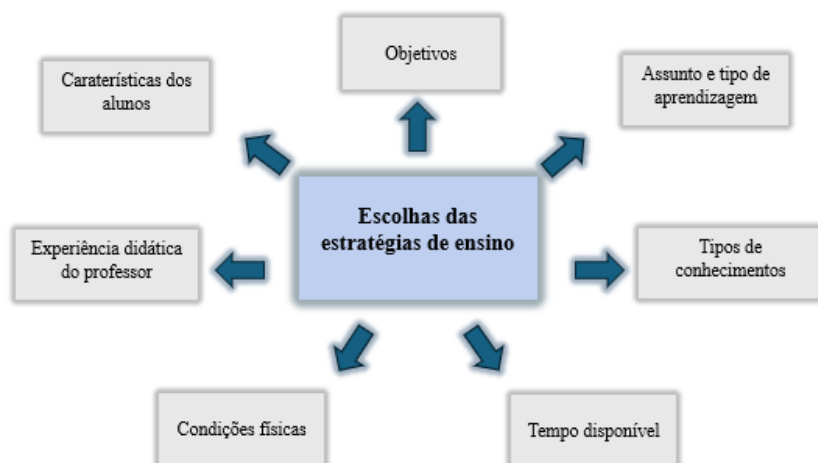
“Aprender a ensinar e a ser bom professor exige muito empenho e tempo de reflexão, ao longo da vida, na busca de um estilo próprio” (Veiga, 2018, p. 5). A experiência por si só não é suficiente, é necessário submetê-la à autocrítica e estar recetivo ao olhar crítico dos outros. É através dessa reflexão que o professor/educador encontra oportunidades para aperfeiçoar e inovar as suas práticas. Tudo é determinado pela reflexão que o professor faz sobre as suas próprias ações. De acordo com Nóvoa (1995), é “uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexão” (p.16).

Em consonância com o referido anteriormente, a função docente é uma atividade profissional complexa que exige dos professores uma constante busca pelo conhecimento. Uma formação contínua contribui para a melhoria da ação pedagógica e por sua vez, para as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos.

2.4 | Opções e Decisões Pedagógicas: O Papel do Professor

No cerne do processo educativo, as decisões pedagógicas assumem uma importância crucial, sendo que têm um impacto direto nas oportunidades de aprendizagem dos alunos. Desta forma, a seleção de métodos e estratégias de ensino não se deve restringir à experiência didática do professor. De acordo com Shulman (1986), citado por Cosme et al. (2021), esta seleção “deve ter em conta os objetivos a serem alcançados, o contexto em que a escola está inserida, as características dos alunos e o reconhecimento que a heterogeneidade é um fator promotor de aprendizagens culturalmente significativas” (p.109). Para além disso, é fundamental considerar o tempo disponível e os tipos de conhecimentos a abordar (Figura 5).

Figura 5 | *Escolhas das Estratégias de Ensino*

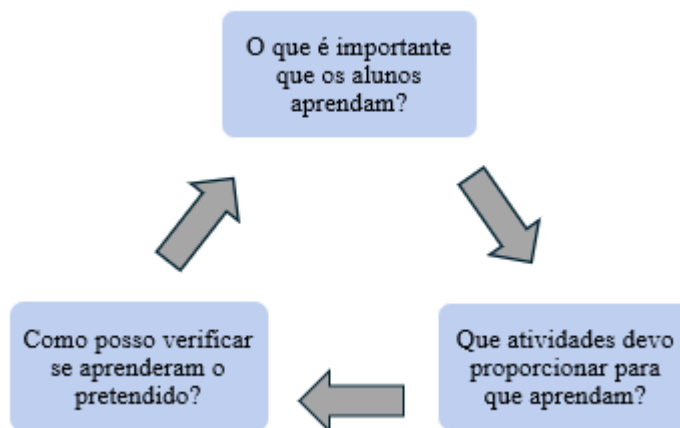


Nota: Adaptado de Silva & Lopes, 2015a, p. 54

É certo que não existe um método único que resolva todos os problemas das turmas e das escolas; a seleção deve ser adaptada ao contexto. Este processo ocorre, sobretudo, durante a planificação, um momento crucial no qual os professores tomam decisões pedagógicas que moldam a experiência de aprendizagem dos alunos. “Estas decisões definem não só o que os alunos precisam de aprender, como também como vão

aprender esse conteúdo e como vão ser avaliadas as aprendizagens realizadas e remediadas as menos bem conseguidas” (Silva & Lopes, 2015a, p.4) (Figura 6).

Figura 6 | *Questões fundamentais na elaboração da planificação*



Nota: Adaptado de Silva & Lopes, 2015a, p. 5

O processo de ensino aprendizagem caracteriza-se, assim, como um conjunto de ações delineadas pelos professores, que têm como propósito garantir a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, é essencial estabelecer objetivos claros que indiquem o que se pretende alcançar e selecionar estratégias adequadas que nos mostrem como lá chegar (Silva & Lopes, 2015a).

Os professores têm à disposição uma variedade de métodos e estratégias que os permitem ensinar qualquer matéria de diversas formas. Cabe aos mesmos selecionar, desenhar e sequenciar tarefas de forma a definir um percurso coerente. “Reconhecemos que as aprendizagens ocorrem em contexto de exploração e reflexão, em que os alunos são corresponsáveis e coautores na construção do seu conhecimento” (Cosme et al., 2021, p.94). Estes contextos permitem que os alunos experimentem e descubram novas informações de forma autónoma. Por isso é que é importante reconhecer e valorizar o papel decisivo dos professores na definição de estratégias pedagógicas. Este processo não só constrói um caminho para ensinar, aprender e avaliar, como também se fundamenta num ato de decisão, coragem e responsabilidade. Estas atitudes são cruciais para criar um ambiente educativo dinâmico e enriquecedor.

Capítulo 3 | Estratégias de Intervenção inerentes à Prática Pedagógica

Neste capítulo, serão apresentadas as estratégias utilizadas nas Intervenções Pedagógicas. Ao longo do mesmo, será possível compreender a natureza e a aplicação dessas estratégias, que foram cuidadosamente selecionadas e adaptadas para atender às necessidades e interesses dos diferentes grupos de crianças. Todas essas abordagens foram delineadas com o objetivo de promover a participação ativa das crianças. Nas próximas seções, será evidente o impacto positivo que têm no desenvolvimento infantil.

3.1 | A Interdisciplinaridade como estratégia promotora de Aprendizagens Significativas

Note-se que a diversidade de estratégias tem um impacto muito grande no sucesso escolar de todas as crianças. Como tal, é essencial utilizar uma ampla variedade de abordagens e métodos, de forma a garantir que cada criança tenha a oportunidade de aprender e prosperar, consoante as suas necessidades. É neste pressuposto que o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, confere às escolas uma maior autonomia, permitindo que os professores assumam decisões curriculares capazes de desenvolver o sucesso educativo dos alunos. Com o respetivo decreto, pretende-se ainda que as escolas disponham de maior flexibilidade curricular, para que possam criar um ambiente propício ao trabalho interdisciplinar e, conseqüentemente, enriquecer as Aprendizagens Essenciais.

Nesta mesma perspetiva, as AE oferecem um quadro de referência e um conjunto de possibilidades de ação de natureza interdisciplinar que ajuda os professores a planearem o seu currículo, em conformidade com as metas educacionais estabelecidas. Desta forma, “assumem-se, assim como um documento de apoio às decisões curriculares dos professores que visa favorecer a autonomia do processo em questão e potenciar a flexibilidade das mesmas.” (Cosme, 2018, p.19). Ainda que o documento constitua uma referência útil relativamente a este assunto, este não substitui a reflexão dos professores sobre o processo educacional.

Ao transcender as fronteiras disciplinares, a interdisciplinaridade ajuda a responder às necessidades individuais dos alunos e a criar um ambiente educacional mais inclusivo e adaptável. Ao envolverem-se nos debates interdisciplinares, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades de pensamento crítico, questionando, analisando e avaliando informações de uma forma mais profunda. Neste enquadramento, a

interdisciplinaridade ajuda a evitar uma abordagem fragmentada e permite aos alunos relacionar conceitos de diferentes disciplinas. É, sem dúvida, uma excelente forma de capacitá-los a lidar com desafios complexos, integrando conhecimentos e habilidades de várias fontes para encontrar soluções mais eficazes.

Segundo Fourez (2002), os “objetos sobre os quais incidem práticas interdisciplinares são noções, situações, problemáticas, cuja representação excede o campo de uma disciplina particular e requer a convocação de contribuições de diferentes disciplinas.” (p.54). A construção deste modelo implica emancipar-se de abordagens disciplinares tradicionais. A interdisciplinaridade pressupõe uma interação efetiva entre duas ou mais disciplinas, indo muito além de uma justaposição de perspectivas. Desta forma, é capaz de promover uma educação mais rica e abrangente, preparando os alunos para os desafios do mundo atual. É uma abordagem valiosa para o sucesso educacional e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

Na perspectiva de Roldão (1999), citado por Lopes (2006), a aprendizagem deve ser relevante para todos os alunos. Para tal, o autor considera fundamental estabelecer conexões e pontos de união entre as diferentes disciplinas, garantindo que o conhecimento faça sentido para quem aprende. Isto ressalta a ideia de que a educação deve certificar a compreensão e a aplicação do conhecimento em contextos reais, de forma a tornar a aprendizagem mais enriquecedora e contextualizada. Sem dúvida que o grande desafio reside na construção de um encadeamento. Garantir que as informações se conectem de uma forma lógica e fluída é importante para que as crianças compreendam e assimilem o conteúdo de maneira eficaz.

Nesta abordagem, importa mencionar que a Metodologia de Trabalho de Projeto pode ser uma forma eficiente de promover a interdisciplinaridade, pois proporciona situações de aprendizagem, em que os alunos são desafiados a aplicar conhecimentos de diversas disciplinas para resolver problemas complexos e alcançar objetivos significativos. (Cosme, 2018).

3.2 | A Aprendizagem Cooperativa para o crescimento coletivo

Como mencionado anteriormente, o professor, enquanto orientador do processo de ensino-aprendizagem, possui um papel determinante, sobretudo no que diz respeito à seleção de estratégias e métodos que visam o desenvolvimento de habilidades e

competências essenciais para a vida dos alunos. “Apesar de a aprendizagem ser um processo inerentemente individual, é influenciada por uma variedade de fatores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais.” (Lopes & Silva, 2010, p. 145). Na verdade, uma pedagogia centrada em situações de aprendizagem individual poderá contribuir para o espírito competitivo. Por outro lado, a valorização de momentos de trabalho cooperativo facilitará o desenvolvimento de competências sociais, como a confiança nos colegas, a definição de responsabilidades e o debate de ideias.

Johnson, Johnson e Holubec (1993), citado por Lopes e Silva (2009) “referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas.” (p.3). Portanto, este método procura envolver os alunos na construção do seu próprio conhecimento, proporcionando um momento de interajuda e de partilha de saberes. Na perspectiva de Leitão (2006), a aprendizagem cooperativa baseia-se num modelo de ensino que realça a importância de desenvolver relações de partilha, de solidariedade e de colaboração entre os alunos. A sua abordagem revela que estes têm a capacidade de se apoiarem mutuamente nas aprendizagens.

Além de promover o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação e o trabalho de equipa, este tipo de metodologia ativa desperta uma maior motivação e participação por parte dos alunos. Esta aprendizagem pode ainda melhorar a compreensão do conteúdo, sendo que os alunos têm oportunidade de discutir e de debater conceitos coletivamente. A respeito disto, Nuthall (2007), citado por Lopes e Silva (2010) considera que as “interações em grupo e interpessoais facilitam a reorganização e a modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais.” (p. 145).

Para promover o trabalho cooperativo é essencial haver uma interdependência positiva, uma responsabilidade individual e de grupo, uma interação estimuladora, competências sociais, bem como uma avaliação do grupo. Os grupos devem interagir positivamente entre si, debatendo a matéria e apoiando-se mutuamente, para que consigam atingir os objetivos estabelecidos.

Nesta abordagem, Balkcom (1992), citado por Lopes e Silva (2009) esclarece que cada elemento “do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização” (p.3).

Ao existir uma interdependência positiva entre os elementos do grupo, os alunos são capazes de trabalhar em conjunto, de modo a assegurar a aprendizagem de todos. Nesta perspectiva, a falta de competências sociais pode se tornar um fator condicionante para o sucesso dos grupos.

Desta forma, o professor deve certificar que os seus alunos sejam capazes de liderar o grupo, de tomar decisões, de comunicar e de gerir os conflitos, no sentido de garantir o êxito do trabalho. Ao organizar os grupos, é essencial fazê-lo de acordo com as características e necessidades dos alunos, para que todos consigam aprender mais e melhor na diversidade (Silva et al., 2018).

É pertinente começar por grupos mais pequenos, visto que esta organização viabiliza que se adaptem “ao trabalho cooperativo, assumindo responsabilidades pessoais e de grupo, e estabeleçam interações mais frequentes, podendo adquirir e desenvolver um maior domínio das competências sociais.” (Silva et al., 2018, p.32). Para que todos consigam adquirir o espírito de grupo e sejam capazes de trabalhar cooperativamente, o professor deve ainda estabelecer objetivos.

Quando o professor assume, antecipadamente, que os alunos sabem trabalhar em grupo, não podemos esperar uma aprendizagem cooperativa, mas sim um método tradicional. Neste sentido, para garantir o sucesso dos grupos, o professor deve observar o comportamento e as interações dos alunos, mediando os conflitos que ocorrem no seio dos grupos.

É, ainda, fundamental, dispor as condições e o tempo necessário para que consigam avaliar o funcionamento do grupo e as relações de trabalho. Este processo permite analisar e identificar os problemas dentro do grupo, à medida que vão surgindo. Contudo, caso se pretenda “potenciar todas as vantagens derivadas da interação cooperativa, é necessário que os alunos trabalhem juntos em grupos heterogéneos.” (Silva et al, 2018, p.31). Esta organização dos grupos pode ser considerada uma forma de ampliar o círculo de relações dentro da respetiva turma e de fortalecer individualmente cada membro, para que consigam viver em sociedade. Neste contexto, Leitão (2006) alega que a aprendizagem cooperativa assume toda a sua relevância exatamente porque valoriza a heterogeneidade dos estudantes, reconhecendo que cada indivíduo possui habilidades, conhecimentos e perspectivas únicas que podem enriquecer a aprendizagem dos outros.

Por outras palavras, esta metodologia pode ser assumida como um meio facilitador da inclusão, onde os alunos se entreejudam no processo de ensino-aprendizagem. É, sem dúvida, uma estratégia fundamental no campo educacional, visto que a troca de saberes entre diferentes indivíduos suscita resultados positivos. Nesta trajetória, Leitão (2006) acrescenta que:

Aprendemos uns com os outros, todos os contributos são importantes, nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder contribuir para as aprendizagens dos outros, nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder apreciar os contributos dos seus colegas (p.35).

A troca de saberes entre alunos é uma prática enriquecedora, em que cada contribuição se torna uma peça valiosa. Privar um aluno dessas oportunidades, é efetivamente, privar todo o grupo da riqueza que cada mente traz consigo para o ambiente de aprendizagem.

3.3 | As Expressões Artísticas para uma Educação mais completa

As Expressões Artísticas conferem uma dimensão estética e criativa, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades visuais e auditivas, explorem a sua imaginação e criatividade e se expressem artisticamente. Ao integrar essas vivências culturais, as crianças adquirem uma educação mais completa e equilibrada (Sousa, 2003). Elas são expostas a uma variedade de conhecimentos e experiências que contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Em Portugal, mais precisamente em 1986, a Educação Artística (EA) foi oficialmente reconhecida pela LBSE. Esta integração procurou valorizar o papel da EA no desenvolvimento da criança. Assim sendo, a EA passou a constituir uma área fundamental no currículo, com objetivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade. No que concerne à EPE, um dos objetivos estabelecidos consiste em melhorar “as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 5.º, alínea f). Em relação ao Ensino Básico, pretende-se “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando

e estimulando aptidões nesses domínios” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 7.º, alínea c).

Contrariamente ao ensino tradicional, a EA pressupõe uma aprendizagem baseada na experiência. Esta deve ser dinâmica, prática e envolvente, de forma a assegurar a participação de todas as crianças. Segundo Sousa (2010), citado em Marques (2013), “a educação através da arte implica que esta seja vista como um veículo para aprender o conteúdo de outras disciplinas e um meio de demonstrar e conseguir resultados educacionais” (p.34). Neste sentido, cabe ao professor criar as condições necessárias, para que a criança seja capaz de desenvolver as suas competências. A EA não deve ser encarada apenas como um meio de lazer, ou como uma componente isolada das outras áreas do conhecimento. Pelo contrário, esta deve ser reconhecida como parte integrante do currículo, bem como um meio privilegiado para o desenvolvimento global da criança.

De acordo com o PASEO, o lugar da EA no currículo deve dominar-se pela transversalidade das áreas de conhecimento e orientar-se para a construção de uma cultura científica e artística de base humanista. Desta forma, espera-se que o professor seja capaz de estabelecer relações entre conceitos, de modo a proporcionar uma visão mais abrangente e interdisciplinar do conhecimento. “Uma Educação Artística, pressupõe a seguir, uma íntima integração interdisciplinar (de todas as disciplinas e não apenas das artísticas)” (Sousa, 2003, p.63). Esta conexão entre conceitos de diferentes disciplinas deverá ajudar os alunos a encontrarem uma maior relevância e propósito nas suas experiências artísticas.

A inclusão da arte no currículo escolar proporciona um ambiente mais estimulante, criativo e diversificado, no qual as crianças são desafiadas a explorar, a experimentar e a descobrir. Neste contexto, as crianças são ainda incentivadas a expressar as suas ideias e emoções de uma forma mais criativa. A música, a dança, o teatro e as artes visuais oferecem um espaço seguro para explorarem e compreenderem melhor as suas ideias e pensamentos. “As diferentes expressões artísticas ajudam o indivíduo a estruturar-se, construindo uma imagem de si que lhe vai permitir exprimir-se e comunicar.” (Andrea, 2005, p. 57). Através destas, as crianças têm oportunidade de explorar a sua identidade e de estabelecer relações com os outros.

De um modo geral, as expressões artísticas são instrumentos poderosos de comunicação que enriquecem a relação entre os indivíduos. A arte tem a capacidade de

transmitir e despertar emoções de uma forma única que muitas vezes, não é possível através da linguagem verbal. Esta desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva, criativa e vinculada. Além de promover o desenvolvimento afetivo do sujeito, contribui para o desempenho escolar dos alunos e para a sua integração social. A EA também possibilita a formação de cidadãos mais críticos, sendo que estes são convidados a valorizar a cultura e o património e a questionar, refletir e analisar diferentes formas de expressão.

3.4 | Os Recursos Didáticos como ponte para o conhecimento prático

A aprendizagem é um processo que envolve interação e a forma como o orientador planeia e conduz as suas sessões tem um grande impacto na aquisição de novas competências. O orientador desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem eficaz e estimulante. Nesta conformidade, a utilização de recursos didáticos pode contribuir para a motivação das crianças, na medida em que tornam a processo de aprendizagem mais interessante e significativo. A respeito disto, Cosme et al. (2021) alegam que os “recursos didáticos são parte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem-avaliação pois podem permitir ao educando aprender com compreensão sobre um determinado tema utilizando materiais físicos, concretos e palpáveis, tecnológicos ou outros.” (p.97).

São ferramentas importantes que integram diferentes formas de apresentação e de representação do conhecimento. Existem diversos recursos que podem ser utilizados em contexto de sala de aula, assim como manuais, jogos didáticos, histórias, vídeos e filmes, revistas, objetos do interior e do exterior do espaço escolar, materiais estruturados, computador, quadro interativo, entre muitos outros.

Recursos que permitem a interação e a participação das crianças tendem a ser mais motivadores. De um modo geral, estes despertam a curiosidade da criança e, por conseguinte, um desejo natural para aprender. Considerando a sua curiosidade em descobrir e explorar o mundo, o educador/professor deve apoiá-la nas suas descobertas, concedendo acesso a diferentes recursos. A variedade de recursos oferece diferentes estímulos sensoriais e cognitivos e evita a tal monotonia no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Silva (2021), ao “disponibilizar múltiplos recursos, os educadores/professores criam as condições para que as crianças os possam explorar e manipular, consolidando alguns conhecimentos ou adquirirem novos conhecimentos.”

(p.16). No entanto, estes devem ser utilizados de uma forma intencional e em concordância com os objetivos de aprendizagem e com as características dos alunos.

Um bom planejamento requer uma seleção adequada dos recursos e deve ir ao encontro da diversidade da sala e das necessidades das crianças. Quando adequados, os recursos didáticos podem auxiliar na desconstrução do conhecimento e na abstração dos conceitos, tornando as informações e as experiências de aprendizagem mais acessíveis e relevantes para os alunos.

“A conceção de recurso didático pressupõe a sua exploração e manipulação, o que nos permite considerá-lo como um recurso manipulável – que pode tanto ser concreto como virtual.” (Cosme et al., 2021, p.97). É essencial proporcionar momentos de exploração livre, para que os alunos tenham oportunidade de conhecer o potencial do material. Nesta perspectiva, o professor deve ainda orientar os alunos, estabelecendo metas e objetivos de aprendizagem e posteriormente, promover discussões e reflexões para consolidar os conceitos adquiridos durante a exploração.

Na sequência do que foi apresentado anteriormente, entende-se que os recursos didáticos oferecem oportunidades únicas de exploração, manipulação, sobretudo quando são utilizados de maneira lúdica. Estas características podem enriquecer significativamente o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma experiência mais envolvente e prazerosa para as crianças. Além de estimularem o interesse das crianças, os jogos abrem espaço, para que estas participem ativamente. Contudo, é importante que os alunos sejam capazes de desenvolver gradualmente habilidades de abstração. Conforme evoluem na sua aprendizagem, as crianças devem conseguir se desvincular progressivamente da manipulação física dos materiais.

No seguimento desta abordagem, importa ainda distinguir recurso didático de jogo, visto que possuem características que os diferenciam. Os recursos didáticos são objetos ou ferramentas que têm como principal finalidade facilitar a aquisição de conhecimentos, através da manipulação. Por outro lado, o jogo constitui uma atividade estruturada que envolve uma determinada narrativa, bem como regras e objetivos. Este pode envolver recursos didáticos na sua dinâmica, porém implica ainda a aplicação de estratégias e de desafios. Ainda assim, ambos podem ser utilizados de forma a complementar a aprendizagem.

3.5 | O Jogo como fonte de motivação

Assim como o brincar, o jogo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Como tal, importa reconhecer a sua eficiência, enquanto estratégia de aprendizagem. “Fonte de lazer e conhecimento, brincar faz parte da vida da criança. Elemento importante que leva a que se pense no jogo como parte integrante da actividade educativa.” (Cunha, 2008, p.47). O jogo oferece às crianças a oportunidade de explorar, experimentar, descobrir e construir conhecimento de maneira lúdica e significativa. A sua integração nas práticas pedagógicas procura valorizar a importância do lúdico e da aprendizagem ativa no desenvolvimento das crianças. Jogar envolve habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, resolução de problemas, tomada de decisões, memorização e atenção.

Os jogos são extraordinariamente motivadores para as crianças, no sentido em que proporcionam um ambiente divertido que as mantém envolvidas. Os educadores/professores devem aproveitar o interesse natural das crianças pelo jogo, criando um clima propício para esse tipo de actividades. Na perspectiva de Neto (2003):

O jogo como processo de assimilação tem, por um lado, a função de exercitação e extensão do aprendido, tanto quanto do registo e da elaboração do experimentado, por outro lado, através da motivação para a actividade e através do prazer pelo próprio jogo (p.229).

Além de fornecerem contextos significativos para a aplicação do conhecimento adquirido em sala de aula, os jogos permitem uma visão mais abrangente dos conceitos. Deste modo, tornam a aprendizagem mais prática e relevante. Através do jogo, a criança aprende a seguir regras, a respeitar os limites estabelecidos, a agir de forma justa e a encarar a competição de uma maneira saudável. Nesta conformidade, entende-se que os jogos promovem o desenvolvimento da disciplina e da autodisciplina, competências vitais para a vida em sociedade. Estes têm uma relação íntima com os ideais e valores da sociedade adulta. Na verdade, constituem um processo de socialização que ajuda a criança a compreender normas e comportamentos de um bom cidadão. Os jogos oferecem oportunidades às crianças, para lidarem com desafios e para se expressarem emocionalmente. Como afirma Sousa (2003), é a partir “do jogo que se forma a

inteligência e que se processa todo o apoio necessário a um desenvolvimento equilibrado da personalidade” (p.34).

Neste contexto, as crianças são desafiadas a demonstrar as suas qualidades, a superar obstáculos, a enfrentar medos e a desenvolver habilidades físicas e mentais. Enquanto atividade lúdica, o jogo promove o desenvolvimento pessoal e competências como a resiliência e perseverança. Muitos jogos incentivam o trabalho de equipa, bem como a comunicação e a partilha de ideias entre participantes. Estas oportunidades, em que os alunos trabalham em conjunto para alcançar os mesmos objetivos, auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação e a liderança.

A infância é, de facto, uma fase crucial para o desenvolvimento humano e o jogo desempenha um papel determinante neste processo. Este reveste-se de uma variedade de qualidades que o tornam uma ferramenta valiosa para a aprendizagem e para a adaptação de diversas situações. Por esse motivo, tornam-se fundamentais as atividades livres que promovam o jogo simbólico (faz conta), o jogo social (relação com amigos) e o jogo da atividade física (corrida, fuga, perseguição, luta, etc.)” (Neto & Lopes, 2018, p.17). Estes tipos de jogos procuram assegurar momentos de expressão, de liberação de energia acumulada e de relaxamento. Entende-se que proporcionar tempo e espaço para estas atividades lúdicas é importante para o bem-estar e para a felicidade das crianças.

3.6 | O Ensino Experimental para a construção do conhecimento científico

“A experimentação é sempre motivo de curiosidade e de entusiasmo entre os alunos, independentemente da área do conhecimento” (Pacheco, 2015, p.5). Deste modo, importa valorizar percursos de ensino que assegurem o papel ativo do aluno no processo de ensino aprendizagem. Neste contexto, entende-se que o ensino experimental das Ciências no 1.º CEB é realmente motivador e benéfico para as crianças, visto que estas aprendem de uma forma mais envolvente. Com a integração destas práticas de ensino, a criança tem oportunidade de explorar, de manipular objetos, de fazer descobertas e de tirar as suas próprias conclusões. Estes aspetos estimulam a sua curiosidade natural e, por conseguinte, suscitam uma maior motivação para aprender. As atividades experimentais, geralmente, implicam a utilização dos diferentes sentidos, como a visão, o tato e o olfato. Isto torna a aprendizagem mais sensorial e concreta, ajudando as crianças a compreenderem conceitos abstratos, de uma forma mais perceptível.

De acordo com Lopes (2003), o “ensino das ciências pode contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e da responsabilidade indispensáveis para que uma pessoa possa tomar decisões fundamentadas e participar nos desafios que se colocam à uma sociedade” (p.40). Além disso, as atividades de cariz experimental podem ajudar a reduzir as dificuldades de aprendizagem existentes, sendo que possibilitam a discussão e confronto de visões entre os alunos. Na verdade, é neste ambiente social que surgem as ideias complementares do próprio conhecimento.

Nesta abordagem construtivista, Savery e Duffy (1995), citado por Lopes (2003), defendem que “o conhecimento reside nas interações de cada um com o meio envolvente” (p.35). Assim sendo, o ensino experimental das Ciências deve partir das experiências particulares das crianças, que lhes pareça fazer sentido. É fundamental integrá-lo no currículo, contextualizando e relacionando a ciência com a realidade do aluno. Os conhecimentos prévios da criança desempenham um papel fundamental na construção do novo conhecimento. Para que a aprendizagem seja significativa é necessário envolver relações entre conceitos, compreender quais os conhecimentos prévios dos alunos, incorporando a nova informação e ampliando os saberes já existentes. Deve-se, ainda, estimular um papel ativo nos alunos e a sua participação, para que estes possuam disposição para estabelecer boas relações e não apenas memorizações mecânicas.

“Não sendo o conhecimento simplesmente sinónimo de informação, mas constituindo o suporte de um espírito crítico, criativo e interveniente, não pode simplesmente ser transferido para um ouvinte passivo; pensa-se e atua-se com base no conhecimento” (Lopes, 2003, p. 37). Contrariamente ao ensino tradicional, o Ensino Experimental das Ciências procura promover o papel ativo das crianças em relação ao seu próprio conhecimento, possibilitando que estas participem no processo de investigação científica e que sejam responsáveis pelas suas próprias descobertas. A respeito disto, Matos e Valadares (2001), alegam que esta aprendizagem por via de ação e reflexão “desenvolve nos alunos capacidades e atitudes que vão muito para além do que se consegue com o ensino tradicional, em que o aluno era encarado como um recetáculo mais ou menos passivo de conhecimentos” (p.229).

Um dos objetivos do ensino experimental das Ciências consiste em desenvolver uma atitude científica, para que os alunos aprendam a questionar, investigar, formular hipóteses, realizar experiências, organizar dados, analisar resultados e a tirar conclusões assentes em evidências. Estas habilidades são fundamentais para a resolução de

problemas do cotidiano, uma vez que estimulam o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões, em função de determinadas informações. Este tipo de metodologias ativas procuram “estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo” (Bastos, 2006, Berbel, 2011, citado por Diesel et al., 2017, p. 271). Esta abordagem prática e contextualizada auxilia na compreensão do conhecimento, tornando-o mais duradouro e aplicável em situações reais. Neste ambiente, espera-se que o professor incentive o aluno a exprimir as suas ideias, planejar, prever, executar e rever.

É essencial que as atividades experimentais sejam adequadas à faixa etária dos alunos e que sejam conduzidas sob a supervisão de um adulto responsável. Um professor que procura explorar este tipo de atividades que proporcionam uma aprendizagem significativa, deve adotar um ambiente construtivista, apoiado em estratégias investigativas.

É, precisamente, a adoção destas estratégias que tornam o professor verdadeiramente inovador. Inovação é uma mudança que consiste numa ação intencional que requer um esforço deliberado de todos aqueles que se comprometem a melhorar a educação (Brito, 2011). Um professor que pretende inovar pensa na criança como um ser ativo e procura garantir ambientes de aprendizagem mais amplos que proporcionem oportunidades de exploração, de articulação e de reflexão. O ensino experimental das Ciências é, com certeza, uma estratégia que possibilita este desenvolvimento do sentido crítico e que torna a escola um lugar mais prazeroso.

3.7 | A Avaliação Formativa para o sucesso escolar

A avaliação é uma componente intrínseca que impulsiona a aprendizagem, direciona o ensino e nutre o desenvolvimento holístico dos alunos. “Dependendo de como o professor concebe e utiliza a avaliação, a relação professor-aluno é, principalmente, uma relação de poder ou uma relação particular de apoio à aprendizagem” (Lopes & Silva, 2020, p. VII). O posicionamento do professor tem um impacto notável no ambiente educativo, sobretudo no sucesso escolar dos alunos. Se a avaliação é entendida como uma ferramenta de controle, a dinâmica entre professor e aluno pode se tornar mais centrada no poder, onde as notas passam a ser o principal foco e os estudantes se sentem mais pressionados a corresponder a determinadas expectativas. Por outro lado, uma postura orientada para o apoio à aprendizagem contribui para o desenvolvimento de habilidades

que irão beneficiar os alunos ao longo do seu percurso. Esta relação de entreajuda é, sem dúvida um traço característico da avaliação formativa. Neste contexto, a confiança fortalece à medida que os alunos encaram a avaliação como um instrumento de crescimento.

De acordo com o artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação formativa não se limita a um único método, ela é contínua e reconhece uma diversidade de estratégias que se adequa às diferentes formas de absorção de conhecimento, aos diversos destinatários e aos contextos particulares. Trata-se de um processo que tem como finalidade fornecer um *feedback* regular aos alunos e professores, para que possam melhorar o seu desempenho escolar. Esta difere da avaliação sumativa, que é geralmente realizada no final de um período de ensino para classificar ou certificar o aluno. Pode-se considerar que a avaliação formativa transforma a perceção de rendimento escolar numa visão mais abrangente.

Entende-se que existe um conjunto de competências que não podem ser avaliadas através de testes, tais como “pensamento crítico e pensamento criativo, saber científico, técnico e tecnológico, raciocínio e resolução de problemas, linguagem e textos ou informação e comunicação (...)” (Cosme, 2018, p.88). É de acordo com esta reflexão que se pode compreender como é importante ampliar e diversificar o trabalho na sala de aula, para que outras áreas igualmente descritas no PASEO possam ser avaliadas e orientadas.

Conforme é mencionado por Lopes e Silva (2020), este processo não consiste numa mera avaliação, mas sim num ato reflexivo que permite fazer um balanço do trabalho em curso, relativamente aos objetivos de aprendizagem. A sua atenção incide sobre a evolução das crianças ao longo das atividades educativas. É a modalidade de avaliação que fornece informações mais detalhadas e consistentes sobre a aprendizagem nos seus diversos domínios curriculares. Além disso, oferece uma perceção mais profunda das necessidades individuais das crianças e contribui para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Não é por acaso que “traz maiores benefícios para os alunos tradicionalmente vistos como de baixo rendimento ou com dificuldades de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2020, p. VIII). A avaliação formativa permite que os professores adaptem as suas estratégias de ensino, em função das necessidades dos alunos.

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação-Ação em Contexto Pedagógico

Uma investigação surge, geralmente, porque existe uma necessidade de esclarecer algumas incertezas e de responder a questões. O cerne da investigação reside, essencialmente, na procura incessante por respostas de maior rigor, destacando um compromisso com a qualidade e a precisão das conclusões. Contudo, sendo um processo complexo, é possível depararmo-nos com respostas parciais ou até mesmo de veracidade duvidosa. É um caminho contínuo, onde as respostas iniciais podem ser moldadas ou refinadas, à medida que novas perspetivas são identificadas (Sousa, 2009).

Neste capítulo, a atenção é direcionada para a Investigação-Ação (I-A), que surge como uma metodologia fundamental para compreender e melhorar a prática pedagógica. Nesta sequência, são destacadas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, utilizados no decorrer das práticas pedagógicas. Prossegue-se, assim, numa abordagem que procura realçar a interseção entre a teoria e a prática na educação e enfatizar a importância da reflexão crítica e da ação participativa no processo de investigação.

4.1 | Metodologia de Investigação-Ação

No que concerne à Investigação-Ação, esta pode ser aplicada em diferentes situações dentro do contexto educacional, como em salas de aula, onde os mecanismos de avaliação e os feedbacks são cruciais. Esta pode ser utilizada para analisar métodos de aprendizagem; estratégias de aprendizagem; procedimentos de avaliação; atitudes e valores; formação contínua dos professores; treino e controlo e a administração (Cohen e Manion, 1987, citado por Sousa, 2009).

É um processo que consiste na análise de práticas, através de diferentes técnicas de investigação (Watts, 1985, citado por Coutinho, 2011). A I-A é frequentemente conduzida pelo próprio professor, tendo em conta a ação pedagógica desempenhada por si e com os alunos. Esta é, sobretudo, caracterizada por um controlo contínuo que ocorre ao longo de períodos variáveis e que envolve diferentes modos de avaliação. O objetivo é obter resultados que direcionam reformulações, modificações, ajustes e mudanças, conforme as necessidades identificadas. Este ciclo dinâmico de avaliação e ação procura orientar a pesquisa de uma forma mais adequada, adaptando-se às evoluções do respetivo contexto.

De acordo com Máximo-Esteves (2008) a “Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática, cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p.20). É uma metodologia que envolve uma ação deliberada e reflexiva que visa promover mudanças positivas no contexto em estudo. A I-A leva o professor a refletir criticamente sobre a sua própria prática e a identificar os problemas que enfrenta na sala de aula. Mediante a sua análise, o professor compreenderá melhor a origem dos problemas e obterá soluções para os mesmos. Com as alterações efetuadas, espera-se alcançar uma melhoria na qualidade de ensino.

O ponto partido da I-A é a identificação do problema ou questão. Este passo ajuda a direcionar o foco da pesquisa, a orientar a recolha de dados e a reflexão sobre a prática (Máximo-Esteves, 2008). Ao formular questões, é importante considerar a clareza, a relevância, a abrangência e a coerência das mesmas. Estas devem abordar diferentes aspetos da prática em estudo, considerando fatores contextuais, processos envolvidos e possíveis impactos das ações propostas. Além disso, as questões devem estar sempre voltadas para a melhoria da prática, procurando apresentar ações concretas que possam ser implementadas, em função dos problemas identificados.

Para responder às questões, é necessário efetuar pesquisas sobre o respetivo tema, uma vez que este processo facilitará significativamente a elaboração do plano de ação. A pesquisa fornecerá dados relevantes e uma compreensão mais abrangente do contexto, contribuindo diretamente para a definição de estratégias (Bento, 2015). As estratégias de ensino compreendem uma variedade de questões que visam promover a eficiência da educação, o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de habilidades. Essas questões dizem respeito a estratégias didáticas, à organização do currículo, à aprendizagem ativa e à autoavaliação dos alunos. Estas devem ser adaptadas, em função das informações obtidas, durante o processo de investigação. Para além disso, ao longo do planeamento, é necessário delinear métodos de análise e de tratamento de dados e critérios para avaliar o sucesso das ações propostas.

Na execução do plano, é importante observar atentamente os resultados e os efeitos das respetivas intervenções. Nesta etapa, o professor deve recolher e analisar continuamente os dados obtidos. Uma reflexão crítica dos resultados permitirá compreender a eficácia da sua ação e identificar possíveis problemas. Tal como é descrito por Sousa (2009), a “investigação-acção baseia-se essencialmente na observação de

comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata” (p. 96). No seguimento do referido, entende-se que a reflexão é fundamental para esclarecer novos acontecimentos, entender as causas dos problemas identificados e gerar novos conhecimentos sobre a prática.

De um modo geral, a investigação-ação apresenta-se como um ciclo espiral, onde a teoria e a prática se interligam continuamente (Bravo, 1992, citado por Coutinho 2023) (Figura 7). No entanto, este processo não se restringe a um único ciclo. O investigador deve analisar aplicadamente todo o processo, incluindo os desvios que possam surgir por meio de circunstâncias externas. É fundamental considerar esses desvios para que se possa proceder a reajustes.

Figura 7 | *Esquema metodológico de uma I-A*



Nota. Adaptado de Coutinho, 2023, p. 366

Em síntese, a I-A “providencia benefícios não encontrados noutros tipos de investigação. Resolve um problema de imediato. Tem grande potencial para trazer melhoramentos no ensino e aprendizagem. É altamente participativa e motivadora, envolvendo no mesmo projeto os alunos e o professor” (Bento, 2015, p.81). Contudo, a sua desvantagem reside no facto de os resultados não serem generalizáveis e de as amostras serem, frequentemente, restritas.

4.2 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados constitui uma etapa crucial no processo de I-A, sendo que nos conduz desde a identificação do problema à sua resolução. “Para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer acto de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (Coutinho, 2023, p. 370). É através desta imersão cuidadosa e reflexiva que o investigador é capaz de capturar a essência do problema e, conseqüentemente, desenvolver soluções eficazes. Neste sentido, o investigador deve estar sempre atento às oportunidades que surgem durante a investigação.

Ao recolher dados sobre a sua própria prática, o professor-investigador é desafiado a adotar uma visão mais distanciada. Isso requer um refinamento cuidadoso do seu olhar, permitindo que ele vá para além dos aspetos óbvios e superficiais do contexto educacional. A exploração desses detalhes, aparentemente redundantes, simplifica o complexo da realidade educacional, transformando-o num sistema mais acessível e compreensível.

No que concerne às técnicas e instrumentos de recolha dados, estes podem organizar-se em três categorias: (1) técnicas centradas na observação, onde o investigador observa diretamente os fenómenos relevantes para a sua investigação; (2) técnicas baseadas na conversação que dizem respeito às perspetivas dos participantes; (3) análise de documentos, que envolve uma análise sobre os diversos materiais do investigador com o objetivo de obter informações pertinentes para a investigação em curso (Coutinho, 2023).

4.2.1 | Observação Participante

Segundo Máximo-Esteves (2008), a observação participante “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). É uma técnica natural caracterizada, essencialmente pelas interações sociais entre o investigador e o seu contexto de ação. Como tal, é frequentemente utilizada em disciplinas como antropologia, sociologia e etnografia, onde a compreensão profunda da cultura e do comportamento humano são fundamentais.

No que concerne à educação, a observação participante também pode ser aplicada, sobretudo quando se pretende avaliar as dinâmicas e a eficácia dos programas

educacionais. Através desta técnica é possível perceber como é que os métodos de ensino são aplicados e como é que os alunos respondem às diferentes abordagens pedagógicas. Observar ativamente as aulas permite ao docente compreender melhor as necessidades dos alunos e adequar o currículo, tornando-o mais eficaz. Para evitar a dispersão é fundamental formular questões de investigação, de modo a orientar a observação.

Em consonância com a observação participante, a entrevista etnográfica ocorre ocasionalmente, sempre que existe necessidade de formular questões. Podemos considerar que é uma técnica delicada, que requer alguma confiança, para que os resultados sejam credíveis. Este tipo de entrevista, assente no comportamento das pessoas no seu contexto habitual, aplica-se em circunstâncias inesperadas e pertinentes. O registo destes acontecimentos quotidianos é feito diariamente, com base na observação participante.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a “observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). Esta imersão nos contextos não só possibilita recolher dados objetivos, como também permite interpretar e compreender o significado por detrás das ações e comportamentos dos sujeitos.

Man (1970), citado por Sousa (2009) alega que a observação participante “é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (p.113). Em diversos contextos, os docentes deparam-se com alguns desafios enfrentados por diferentes grupos de alunos. Neste sentido, a observação participante pode ajudar a identificar possíveis barreiras à inclusão.

Observar atentamente o contexto das minhas investigações permitiu-me recolher dados, que dificilmente seriam obtidos através de outros métodos, como entrevistas e questionários. Ao estabelecer um contacto direto e próximo com as crianças, consegui compreender melhor as suas necessidades. Estes aspetos facilitaram a minha análise e a minha reflexão referente às investigações.

4.2.2 | Diários de Bordo

Os registos de dados observados são efetuados através de instrumentos, como as notas de campo e os diários etnográficos. Estes diários são registos pessoais e descritivos

relativos ao que ocorre na prática. Integram “atividades de rotina, factos marcantes, descobertas inéditas, incidentes significativos, reuniões, leituras, problemas, conflitos, etc.” (Brazão, 2007, p.293). Possibilitam uma reflexão e uma melhoria na qualidade da ação. É um dos instrumentos metodológicos mais utilizados, pois além de evidenciar vários aspetos observados, também estimula o pensamento do investigador na sua análise (Esteves, 2008).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), o “diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registar as notas de campo provenientes da observação dos aspetos da sala de aula ou da escola em estudo” (p.85). As observações podem ser registadas enquanto as crianças executam as tarefas, por exemplo através de anotações condensadas. Estas podem captar informações importantes, oferecendo uma visão mais instantânea do desempenho das crianças. Neste contexto, quando se exige uma maior fidelidade no registo, pode-se recorrer ao suporte de imagem. No entanto, deve-se considerar as questões éticas de investigação-ação, que dizem respeito, sobretudo, à proteção de dados das crianças. Após a ocorrência dos acontecimentos, as anotações condensadas tomam a forma de registo escrito, permitindo uma análise mais detalhada e reflexiva dos acontecimentos.

No que concerne às sequências descritivas, o foco reside na apresentação detalhada dos eventos. Elas oferecem uma visão pormenorizada das situações, destacando os elementos particulares e evitando qualquer forma de julgamento ou avaliação. Por outro lado, temos as sequências reflexivas que abrangem sentimentos, especulações e conexões entre diferentes ideias (Coutinho, 2023).

No seguimento do referido, pode-se afirmar que o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo (Spradley, 1980, citador por Máximo-Esteves, 2008). É um espaço onde o professor-investigador pode explorar e expressar livremente as suas emoções relativamente às experiências vivenciadas. Essas reflexões pessoais oferecem uma profundidade única à análise e permitem uma compreensão mais abrangente e enriquecedora do contexto em estudo.

São esses dados que permitem o professor refletir sobre a sua prática. Ao analisarem os dados, os professores são incentivados a questionar as suas abordagens, a considerar o impacto das suas ações e a identificar áreas de melhoria. Conforme se procede à análise das notas preliminares, as primeiras questões vão ganhando mais clareza

e detalhe. Desta forma, surgem as bases para investigações mais profundas e significativas.

Para Máximo-Esteves (2008), o “diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendados, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (p.89). Este oferece um espaço privilegiado para a interpretação dos acontecimentos. Através dos diários, o professor pode analisar as suas observações e identificar alguns padrões e explorar os significados subjacentes aos mesmos.

4.2.3 | Registos Fotográficos

O registo de observações com suporte visual é uma prática valiosa que permite aos professores documentar, analisar e partilhar o progresso dos alunos de maneira eficaz e significativa. Ao integrar imagens nos seus registos, os professores enriquecem a sua compreensão referente à aprendizagem dos alunos e promovem uma comunicação mais clara dentro da comunidade escolar.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), as “imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (p.91). Estas captam a essência do processo de aprendizagem e criam um registo visual do desenvolvimento ao longo do tempo. As imagens documentam o processo criativo, os momentos de colaboração, as descobertas, bem como os desafios enfrentados pelos alunos durante o percurso de aprendizagem. Elas fornecem uma narrativa envolvente que vai mais além do que o registo escrito.

Por norma, as críticas que se apontam ao recurso de vídeos/imagens dizem respeito à possível interferência no fluxo natural dos acontecimentos. Esta prática pode alterar o comportamento das crianças, fazendo com que elas ajam de maneira diferente com a presença da câmara. Contudo, quando a utilização deste instrumento de investigação se torna parte integrante da rotina da sala de aula, ele deixa de ser intrusivo. Para além deste aspeto, Máximo-Esteves (2008) afirma que é importante haver um esclarecimento prévio sobre as questões éticas. Estas são fundamentais em qualquer tipo de pesquisa ou prática educativa, sobretudo quando envolvem crianças. No âmbito da

investigação-ação, é crucial considerar a proteção dos dados das crianças, bem como garantir o respeito pela sua privacidade.

A utilização de registos fotográficos na educação é uma prática cada vez mais comum entre professores. Quando usados de forma ética e eficaz, esses registos podem enriquecer significativamente a análise do professor e a experiência educacional dos alunos. No decorrer das práticas pedagógicas, a fotografia permitiu-me não só demonstrar as atividades desenvolvidas, como também analisar o envolvimento das crianças.

4.2.4 | Artefactos Produzidos pelas Crianças

Os artefactos produzidos pelas crianças são elementos que refletem o seu processo de aprendizagem. Estes podem assumir diversas formas, desde trabalhos escritos, produções artísticas, entre outros. Cada um apresenta uma manifestação única de experiências, de ideais e de competências das crianças.

Ao analisarem esses trabalhos elaborados pelas crianças, os professores conseguem identificar padrões, tendências e até mesmo as áreas em que os alunos estão progredindo, ou manifestando maiores dificuldades. A utilização desta técnica permite avaliar a eficácia das estratégias utilizadas e compreender melhor as necessidades dos alunos. Segundo Máximo-Esteves (2008), a “análise de artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.92).

Estes artefactos podem auxiliar discussões e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Eles fornecem evidências concretas sobre o trabalho dos alunos e possibilitam ao professor avaliar criticamente o impacto das suas práticas. Para acompanhar a evolução das crianças, é importante que os trabalhos sejam devidamente identificados e datados. “Um processo de organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p.92).

Durante as práticas pedagógicas, a utilização desta técnica permitiu-me avaliar o progresso do grupo e refletir sobre as estratégias que adotei. Essa análise não só me ajudou a compreender a eficácia das estratégias de ensino, como também me incentivou a adaptá-las, de acordo com os resultados observados.

4.3 | Métodos de Análise e Tratamento de Dados

A análise de dados constitui uma etapa essencial, onde ocorre a exploração e estruturação de registos de entrevistas, de notas de campo e dos restantes materiais utilizados ao longo da investigação. Numa abordagem qualitativa, este processo é conduzido de forma sistemática, procurando identificar regularidades e aspetos relevantes que fundamentem generalizações que serão cada vez mais amplas (Coutinho, 2023).

Com a progressão da análise, essas generalizações começam a surgir não como afirmações universais, mas como padrões recorrentes que refletem as experiências e as perspetivas dos participantes. Neste sentido, é importante reconhecer que num estudo qualitativo, onde a ação humana não pode ser mensurável, a objetividade torna-se uma meta difícil de alcançar. Contudo, isto não significa que a questão do rigor científico deva ser negligenciada. Segundo Coutinho (2023), para se obter valor científico, todo o processo de pesquisa deve ter valor próprio, aplicabilidade, consistência e neutralidade.

Neste contexto, a interpretação e a triangulação emergem como mecanismos valiosos, capazes de acrescentar algum rigor. Ao incorporar múltiplas abordagens, métodos ou fontes de dados na análise, a triangulação de dados assegura uma maior amplitude e profundidade à investigação. A ideia principal é encontrar uma explicação ou justificação para as contradições relativas aos dados (Coutinho, 2023). É através da confrontação e da interpretação dos dados que se consegue perceber como é que as questões de I-A foram abordadas e implementadas na prática pedagógica.

Em suma, importa frisar que o conhecimento “construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é conclusivo nem generalizável. Os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo.” (Máximo-Esteves, 2008, p.104). Ainda assim, estes estudos possuem um grande potencial, na medida em que permitem ao professor compreender o seu contexto de trabalho e partilhar com os outros as suas descobertas.

PARTE 2

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

No presente capítulo, irei apresentar e refletir sobre vários aspetos inerentes à PPI que se desenvolveu na valência de EPE. Esta teve início no dia 18 de outubro de 2021 e prolongou-se até o dia 5 de janeiro de 2022, perfazendo um total de cento e vinte e cinco horas. Neste contexto, quinze horas foram dedicadas à observação inicial e as restantes à minha intervenção pedagógica.

Desta forma, irei contextualizar o ambiente educativo, o projeto de I-A e, por conseguinte, algumas atividades desenvolvidas com o respetivo grupo de crianças. Para finalizar, apresentarei o projeto desenvolvido com a Comunidade Educativa e a minha reflexão referente a este percurso. Nesta última fase, será possível perceber como a situação pandémica influenciou a dinâmica das atividades e a interação entre as crianças.

5.1 | Caraterização do Meio Envolverte

O infantário onde realizei a PPI situa-se numa das freguesias mais populacionais e movimentadas da Madeira, possuindo uma vasta gama de infraestruturas. Nesta, é possível encontrar diversos edifícios de caráter público e particular, assim como: unidades hoteleiras, Hospital Particular da Madeira, Posto da Polícia de Segurança Pública, estabelecimentos de ensino e serviços educativos, instituições religiosas, unidades desportivas e culturais. Grande parte das unidades hoteleiras localizam-se na costa marítima. Sendo uma área que comporta vários serviços e jardins ao seu redor, esta concede uma maior diversidade de possibilidades para a realização de visitas de estudo que contribuem efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças.

5.2 | Caraterização do Estabelecimento Educativo

O Estabelecimento educativo onde decorreu a PPI é um estabelecimento de Ensino Particular, inaugurado em setembro de 2006. Este é orientado para a valência de creche e jardim de infância sendo, portando, destinado a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 5 anos.

Analisando o Projeto Educativo de Escola (PEE), entende-se que a instituição tem como principal objetivo promover o desenvolvimento a nível cognitivo, emocional, motor e social das crianças. Quando se fala em desenvolvimento saudável falamos também do bem-estar emocional. “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas

relações com os outros” (Silva et al., 2016, p.33). As emoções ocupam um lugar de destaque no desenvolvimento cerebral, influenciando toda a vivência quotidiana do ser humano.

Tendo em conta a importância que têm para o funcionamento humano e atendendo à situação pandémica com que nos deparamos e a consequente privação do contacto físico e social com o outro, a instituição optou por desenvolver o projeto “Viagem pelas Emoções”. A essência primordial deste projeto reside na construção de um espaço onde as crianças se sintam genuinamente felizes e saudáveis.

Para garantir a exequibilidade deste projeto, a instituição dispõe de uma área consideravelmente agradável, que oferece diversas experiências e que valoriza o desenvolvimento emocional da criança. É um estabelecimento que contém dois pisos funcionais (Tabela 1) e alguns espaços exteriores devidamente equipados, de forma a garantir a segurança das crianças e uma qualidade de aprendizagem.

Tabela 1 | *Espaços e recursos físicos do infantário*

| Espaços e recursos físicos do infantário | |
|---|---|
| Piso 0 (Piso principal) | <ul style="list-style-type: none"> • 3 salas de berçário; • 3 salas de transição; • 2 salas de Pré-escolar; • 1 copa; • 1 cozinha com dispensa; • 4 casas de banho (2 para adultos e 2 para crianças); • 1 vestiário para adultos equipado com cacifos; • 1 lavandaria; • 1 arrecadação; • 1 receção; • 1 polivalente; • 2 parques (pátios exteriores). |
| Piso 1 | <ul style="list-style-type: none"> • 2 salas de berçário; • 1 sala de Pré-escolar; • 1 casa de banho; • 1 parque (pátio exterior); • 1 jardim com uma horta. |

Nota. Dados referenciados no PEE do Estabelecimento Educativo onde realizei a PPI

O estabelecimento é constituído por cinco salas de Berçário, três salas de Transição e três salas de Pré-escolar, que se encontram distribuídas pelos dois pisos. Os berçários apresentam condições necessárias para acolher quinze crianças, as salas de

Transição dezassete e as salas de Pré-escolar vinte e cinco, o que perfaz um total de cento e dezoito na instituição.

Existem duas entradas no piso zero. Uma delas dá acesso direto à receção, onde se encontra toda a informação relativa ao funcionamento do infantário e outra ao refeitório, às duas salas de transição, ao berçário e a uma sala de Pré-escolar. No piso um, contamos com uma entrada que nos conduz a uma sala de pré-escolar e a um berçário.

No que concerne aos espaços comuns, este estabelecimento é constituído por uma sala de acolhimento (salão polivalente) e um refeitório. A nível dos espaços exteriores, este apresenta três pátios pavimentados com superfície de impacto e devidamente equipados com diversos recursos (escorregas, bolas, triciclos, etc.). Um destes pátios dá acesso direto à relva, à pequena horta onde as crianças podem cultivar alguns alimentos, às tartarugas e à uma trepadeira.

Por fim, no que diz respeito aos recursos humanos, a equipa técnica é composta por um conjunto de profissionais da ação educativa, que trabalham em conjunto para assegurar o desenvolvimento saudável das crianças (Tabela 2). O corpo docente é constituído por catorze profissionais que desempenham um papel fundamental na orientação das atividades educativas e na avaliação do progresso das crianças. Já, o corpo não docente inclui vinte e seis profissionais que são responsáveis pelo funcionamento diário da instituição, garantindo as condições e os recursos necessários para o bem-estar da criança.

Tabela 2 | Recursos humanos

| Recursos humanos no infantário | |
|--|--|
| Corpo Docente | Corpo Não Docente |
| <ul style="list-style-type: none">• 1 Diretora Pedagógica;• 10 Educadoras de Infância;• 1 Educadora do Ensino Especial;• 1 Professora de Música;• 1 Professor de Educação Física | <ul style="list-style-type: none">• 1 Diretor Administrativo;• 20 Ajudantes de Ação Educativa;• 4 Auxiliares de Serviços Gerais;• 1 Rececionista. |

5.3 | Caraterização da Sala

Considerando os contextos facilitadores do processo de ensino aprendizagem, destaca-se a organização do espaço. “Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar e prazer.” (Oliveira-Formosinho,2011, p.11).

Neste sentido, entende-se que o modo como a sala está organizada tem um impacto significativo na aprendizagem e nas relações de cada criança. A organização do espaço expressa as intenções do educador. Tudo o que está numa sala deve ser pensado de modo que se promova uma aprendizagem pela ação, pela descoberta e pela experimentação.

Relativamente à sala onde realizei a PPI, esta é ampla e luminosa, dotada por grandes janelas que permitem a entrada de luz natural, o que é benéfico para a realização das tarefas do dia a dia. Contudo, a insonorização fica um pouco aquém das necessidades.

Junto à sala, existe uma instalação sanitária equipada com lavatórios, onde as crianças realizavam a higienização. O espaço dispõe de duas portas, sendo uma restrita à equipa técnica e outra destinada ao acolhimento da criança. Esta última entrada frequentada pelos pais é constituída por um corredor (Figura 8) em que são afixados, regularmente, os trabalhos das crianças, consoante a temática em estudo. Este corredor contém os cabides das crianças devidamente identificados e um placard que comporta toda a informação alusiva ao funcionamento da sala, desde a organização do tempo ao Plano Anual de Atividades.

Figura 8 | O espaço Corredor



No interior da sala, são ainda colocadas algumas decorações, em conformidade com as estações do ano e com as épocas específicas. O espaço comporta diversas estantes de arrumação que facilitam a realização de algumas tarefas.

Segundo a Educadora Cooperante, a organização do espaço vai ao encontro da metodologia *High-Scope*, que pressupõe a organização da sala segundo áreas de interesse, de modo a potenciar a aprendizagem ativa e autónoma (Weikart & Hohmann, 2007). Foram negociadas com as crianças as regras para frequentar os diferentes espaços, nomeadamente o número de crianças por área, a forma de utilização e de arrumação dos materiais e o tempo de permanência em cada área. Deste modo, a sala organiza-se em diferentes áreas de atividades (Figura 9), a saber: (1) Área da casinha; (2) Área das histórias; (3) Área da garagem; (4) Área dos jogos e (5) Área de grande grupo.

Figura 9 | *Planta da sala onde decorreu a PPI*



Nota. Retirado de Projeto Curricular de Grupo

No geral, pode-se admitir que todas as áreas apresentam recursos suficientes à exploração das crianças. A tabela que se segue mostra-nos alguns brinquedos e materiais, disponibilizados em cada área de interesse (Tabela 3), com o intuito de desenvolver determinadas habilidades nas crianças.

Tabela 3 | *Materiais das áreas de interesse da sala*

| Áreas de Interesse | Materiais Disponibilizados |
|---------------------------|--|
| Casinha | <ul style="list-style-type: none">• Mobiliário de cozinha e de quarto;• Espelho;• Bonecas;• Adereços e roupas;• Brinquedos e objetos variados. |
| Histórias | <ul style="list-style-type: none">• Livros de Literatura Infantil;• Ardósia;• Cadeirões;• Giz. |
| Garagem | <ul style="list-style-type: none">• Carros;• Garagem;• Pista. |
| Jogos | <ul style="list-style-type: none">• Puzzles;• Legos;• Jogos de sequência lógica;• Jogos de memória;• Jogos matemáticos;• Brinquedos. |
| Grande grupo | <ul style="list-style-type: none">• Mesas de trabalho;• Letras;• Quadro de assiduidade. |

Relativamente à área da casinha, esta corresponde às preferências da maior parte do grupo. Contém uma diversidade de recursos que estimulam o jogo simbólico. É um espaço onde as crianças adquirem diversas aprendizagens, assumindo diferentes papéis sociais e imitando os adultos.

No que concerne à área da garagem e à área dos jogos, estas incluem brinquedos e diferentes jogos. É um espaço suscetível ao desenvolvimento de habilidades motoras finas e de competências cognitivas.

Já, na área das histórias, deparamo-nos com uma ardósia, dois cadeirões e uma estante com uma variedade de livros, adequados às idades das crianças. Através das suas interpretações das imagens, estas criam a sua própria história. É também neste espaço, que a criança desenvolve criatividade, gosto pela leitura e o interesse pelo código escrito. Esta é uma área mais tranquila e acolhedora para momentos de pausa e relaxamento, até porque a sala não é apenas um lugar para o grupo. A sala é também “um lugar para cada um, um lugar para brincar e trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11).

A área de grande grupo é composta por um quadro de assiduidade, onde as próprias crianças marcam a sua presença, redigindo a primeira letra do seu nome. No chão, existe um semicírculo, formado pelas iniciais de cada criança. Esta forma de identificação dos lugares, surgiu numa perspetiva de despertar a curiosidade das crianças pelas respetivas letras. Existe ainda duas mesas retangulares, que são utilizadas para a realização de trabalhos. Este é um espaço, onde as crianças se reúnem em grupo para dialogar e desenvolver atividades coletivas. É sobretudo uma área que proporciona a interação social e o trabalho cooperativo.

Após esta apresentação, prosseguiremos com o registo fotográfico das diferentes áreas mencionadas anteriormente (Figura 10) que incluem área da casinha; a área dos jogos; a área da garagem; a área das histórias e a área de grande grupo.

Figura 10 | Áreas da sala



Segundo Oliveira-Formosinho (2007, 2008), citado por Oliveira-Formosinho (2011), é importante que o espaço pedagógico “seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético; ético; amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (p.11). De um modo geral, a sala constitui

um ambiente acolhedor, seguro, estimulante e propício para o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, importa recordar que a organização de uma sala é um processo contínuo que requer uma avaliação e uma adaptação, em função das necessidades e interesses das crianças.

5.4 | Organização e Gestão do Tempo

A rotina diária da sala onde decorreu a PPI integra momentos bem estruturados, de forma que as crianças sejam capazes de antecipar a tarefa posterior. Segundo Cardona et al. (2021), esta forma de organização de tempo assegura uma tomada de iniciativa por parte das crianças, contudo não é considerado como tempo investido de aprendizagem.

Esta rotina (Tabela 4) inicia-se às 8h e termina às 19h, envolvendo alguns momentos diários como o acolhimento das crianças, o diálogo em grande grupo, as atividades livres ou orientadas pelo adulto e as brincadeiras espontâneas na sala e no recreio. Além disso, também integra períodos destinados à alimentação, à higiene e ao repouso.

Tabela 4 | Rotina da sala onde decorreu a PPI

| Rotina diária da sala | |
|------------------------------|---|
| 08:00 | Acolhimento na sala |
| 09:00 | Diálogo em grande grupo |
| 09:30 | Reforço alimentar da manhã/Higiene |
| 09:45 | Atividades orientadas/Atividades livres |
| 11:30 | Brincadeiras de exterior |
| 12:00 | Higiene |
| 12:15 | Almoço/Higiene |
| 12:45 | Repouso |
| 15:15 | Higiene |
| 15:45 | Lanche/Higiene |
| 16:15 | Atividades orientadas/Atividades livres |
| 16:30 | Brincadeiras de exterior |
| 17:30 | Reforço alimentar da tarde/Higiene |
| 19:00 | Encerramento da Instituição |

Neste contexto, verifica-se que a sequencialidade dos acontecimentos proporciona um leque variado de atividades e de interações que possibilitam, diariamente, uma

transição tranquila de casa para o contexto educativo. Apesar da flexibilidade que pode ocorrer, há momentos recorrentes que ajudam a estabelecer uma rotina educativa.

5.5 | Caracterização do Grupo

O grupo com o qual tive oportunidade de trabalhar era composto por vinte e cinco crianças, sendo catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino. Era um grupo heterogêneo, constituído por crianças de faixas etárias compreendidas entre os três e os cinco anos.

Neste contexto, verificavam-se precisamente duas crianças que usufruíam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estas encontravam-se em constante observação e avaliação, para que fosse possível obter-se um diagnóstico mais concreto e pormenorizado. Eram crianças que requeriam uma maior atenção e um acompanhamento da Educadora de Educação Especial. Relativamente ao percurso institucional, a maior parte do grupo já frequentava este infantário, contudo em salas diferentes.

Durante a minha prática pedagógica, procurei conhecer melhor o grupo, compreender as diferentes personalidades, os interesses e as experiências das crianças. A minha integração, permitiu-me analisar alguns comportamentos e perceber as diferentes formas de comunicação. Para além das conversas informais com a Educadora Cooperante, este envolvimento com o grupo foi crucial para conhecer as crianças ao nível das áreas de conteúdo das OCEPE (2016).

Quanto ao desenvolvimento emocional e à Área de Formação pessoal e social, era um grupo que interagiu positivamente entre si e possuía comportamentos assertivos. No geral, as crianças eram capazes de reconhecer os colegas e adultos pelo nome, de cooperar com os amigos e com os adultos em tarefas do dia-a-dia e de compreender as instruções que lhes eram atribuídas. Contudo, surgiam diariamente alguns conflitos devido à partilha de brinquedos, sendo, por vezes, necessário a intervenção de um adulto.

No geral, o grupo revelou ser muito participativo. As crianças demonstravam interesse e curiosidade pelas atividades propostas, sobretudo quando estas envolviam o Domínio da Educação Artística, particularmente o Subdomínio da Música e da Dança. Denotei que as crianças estabeleciam uma relação harmoniosa com a música, envolvendo-se por completo na mesma. Memorizavam com facilidade as letras e

melodias das respectivas músicas e procuravam sempre acompanhar as canções com gestos e danças livres.

No que toca ao subdomínio do Jogo Dramático, onde são abordadas diferentes formas de expressão e de comunicação, pode-se admitir que o grupo revelou capacidades de representação simbólica. Em brincadeiras livres, as crianças assumiam papéis, criavam personagens, recriavam situações imaginárias e atribuíam significados aos objetos. Eram sobretudo brincadeiras espontâneas que proporcionavam momentos de bem-estar na sala.

No que se refere ao Subdomínio das Artes Visuais, verificou-se, de igual modo, um grande entusiasmo relativamente à exploração dos materiais de desenho e à experimentação das técnicas de pintura. Ao desenvolver atividades individuais, que requeriam alguma destreza manual, como o recorte e o desenho, constatei algumas fragilidades por parte do grupo, a nível da motricidade fina. Apesar das dificuldades, era evidente um interesse genuíno e uma forte determinação durante a realização das atividades.

No Domínio da Educação Física, grande parte do grupo conseguia dominar movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrios, porém algumas crianças manifestavam algumas dificuldades em controlar movimentos de perícia e manipulação. Ainda assim, era um grupo que gostava muito de participar nas atividades físicas.

Em relação ao Domínio da Matemática, muitas crianças já tinham a capacidade de efetuar contagens de objetos até dez, de reconhecer padrões e sequências simples e de identificar algumas figuras geométricas. Durante a confeção de broas, as crianças também conseguiram utilizar unidades de medida para quantificar os ingredientes.

No que diz respeito ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, reparei que eram capazes de compreender histórias e de recontá-las. Era um grupo que, no geral, já conseguia comunicar de forma perceptível. No entanto, uma das crianças apresentava bastante dificuldade na oralidade, pois não articulava corretamente as palavras e a sua linguagem, por vezes, não era perceptível. Existiam ainda duas crianças que tinham como língua materna o espanhol e, por sua vez, ao comunicarem acabavam por misturar os idiomas.

No que concerne à Área de Conhecimento do Mundo, as crianças apresentavam um interesse natural em explorar, questionar e aprender sobre o meio ao seu redor. Eram

curiosas e observadoras e demonstravam um grande entusiasmo em aprender e participar nas diversas atividades. Por fim, pode-se afirmar que era um grupo muito ativo que gostava de fazer os chamados “trabalhos” e que se empenhava nas atividades orientadas, envolvendo-se por completo em tarefas que implicavam movimento, música, histórias e também nas artes plásticas.

5.6 | Projeto de Investigação-Ação em Contexto Pré-Escolar

O projeto de Investigação-Ação que se segue foi desenvolvido ao longo das nove semanas da prática pedagógica. A primeira semana de observação foi essencial para identificar e registar as problemáticas recorrentes. Com base nos problemas levantados, formulou-se uma questão-problema, “*Como desenvolver habilidades de coordenação motora fina nas crianças da sala onde realizei a PPI?*”. A partir dessa questão, delineou-se um conjunto de estratégias com objetivo de solucionar os problemas identificados. Durante esta investigação, a reflexão crítica ajudou a determinar a eficácia das estratégias que considere apropriadas para este grupo de crianças

5.6.1 | Enquadramento do Problema

Durante a primeira semana da PPI, ao observar e intervir nos momentos de aprendizagem, denotei que existiam algumas dificuldades motoras, mais propriamente a nível da motricidade fina. Esta fragilidade era visível na prática, sobretudo em tarefas que exigiam alguma destreza manual. A título de exemplo, destaco um momento como o registo das presenças que efetuávamos todos os dias de manhã, em grande grupo. Conforme as crianças eram chamadas, elas marcavam a sua presença, escrevendo a primeira letra do seu nome, no quadro de assiduidade. Durante este processo, constatei que, alguns elementos do grupo revelavam alguma dificuldade em manipular, corretamente, o marcador. Essas fragilidades refletiam-se ainda em tarefas como o recorte e o desenho.

Em diálogo com a Educadora Cooperante, percebi que algumas crianças tentavam evitar atividades que exigiam esse tipo de habilidades, o que poderia impactar negativamente o desenvolvimento motor. Ficou evidente, portanto, a necessidade de intervenções específicas para promover o desenvolvimento da motricidade fina de todas as crianças do grupo.

Após uma análise inicial, considerei pertinente desenvolver o meu projeto em torno desta problemática, pois como é descrito por Coppede (2012), a coordenação motora fina “é essencial para o desenvolvimento intelectual e psicomotor da criança. O uso da motricidade fina para manipular objetos e realizar necessidades funcionais desempenha um papel vital no desenvolvimento infantil e na participação nas atividades da vida diária” (p.9).

Uma vez que estas dificuldades podem ter um impacto no sucesso escolar e na vida quotidiana das crianças, achei que seria relevante adequar a minha ação, em função desta problemática. Ao dar a conhecer as minhas conceções à Educadora Cooperante, percebi que este projeto seria benéfico para o grupo, pois poderia prevenir futuras complicações.

Na verdade, os “primeiros anos da vida da criança são marcados por um acentuado desenvolvimento motor, físico, mental e social, sendo este, o período em que a criança possui uma grande sensibilidade e recetividade aos estímulos vindos do ambiente” (Serrano & Luque, 2015, p.10). Neste contexto, é essencial proporcionar à criança uma diversidade de experiências motoras e interações significativas com o meio ao seu redor.

Importa compreender que existem vários fatores que condicionam o desenvolvimento da coordenação motora fina. Entende-se que este está sujeito tanto a fatores intrínsecos, que dizem respeito às alterações do organismo, como a fatores extrínsecos, provenientes do ambiente. Como tal, é necessário proporcionar à criança momentos de exploração, para que esta seja capaz de desenvolver a consciência de si mesma e do mundo exterior. Estes momentos são fundamentais para a maturação das suas competências e para o seu desenvolvimento autónomo.

De acordo com Silva et al. (2016), a “criança deverá ter a oportunidade de aperfeiçoar estas habilidades, realizando diferentes combinações de elementos já conhecidos ou reinventando outras formas de utilizar os materiais” (p. 45). Neste sentido, para garantir que essas competências fossem trabalhadas de forma eficaz, definiu-se uma questão-problema, bem como um conjunto de estratégias que visam estimular esta área do desenvolvimento infantil.

5.6.2 | Questão de Investigação-Ação

De acordo com Bento (2011), “um problema de investigação é colocado como uma questão a qual serve como foco de investigação” (p.20). Este pode corresponder a uma situação insatisfatória; a uma dificuldade; a uma condição que necessita de mudança, ou simplesmente a algo que não está funcionando como esperado. Neste contexto, face às dificuldades evidenciadas anteriormente e em conversa com a Educadora Cooperante, emergiu a questão que desencadeou a I-A: *Como desenvolver habilidades de coordenação motora fina nas crianças da sala onde realizei a PPI?*

5.6.3 | Fases do Projeto

A elaboração de um projeto de I-A segue uma sequência de fases que deve ser flexível e adaptável aos objetivos do educador e às características das crianças. Para que o projeto seja bem-sucedido, é importante compreender que este constitui “um processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão” (Máximo-Esteves, 2008, p.21). Este ciclo permite ao investigador adaptar e ajustar as suas estratégias conforme necessário.

Como forma de organização e planeamento, criou-se um cronograma (Tabela 5) que oferece uma visão detalhada das diferentes fases do projeto de I-A realizado com as crianças. Neste cronograma, é possível verificar que durante a PPI, os dados observados foram registados. Esses registos foram determinantes para a formulação da questão-problema. Foi a partir daí que se iniciou a revisão literária do problema. Revisão esta que acompanhou de maneira integrada a preparação e a implementação das atividades. A reflexão sobre as estratégias adotadas foi sustentada por uma avaliação constante e pelo diálogo com a Educadora Cooperante, cuja colaboração foi fundamental para adaptar a minha ação às necessidades e ao contexto específico das crianças.

Tabela 5 | Cronograma com as fases do Projeto de I-A da PPI

| Cronograma do Projeto | Meses | outubro | | novembro | | | | | dezembro | | janeiro |
|-----------------------|-----------------------------------|---------|---|----------|---|---|---|---|----------|---|---------|
| | Semanas | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 1 |
| Planear | Observação e Recolha de Dados | | | | | | | | | | |
| | Identificação do Problema | | | | | | | | | | |
| | Revisão Literária Preliminar | | | | | | | | | | |
| Agir | Operacionalização das Estratégias | | | | | | | | | | |
| Refletir | Recolha e Análise de Dados | | | | | | | | | | |
| Avaliar | Avaliação das Estratégias | | | | | | | | | | |

5.6.4 | Estratégias de Intervenção

As metodologias de ensino-aprendizagem compreendem um conjunto de métodos e de “estratégias que orientam e sustentam os processos educativos, pretendendo a concretização da aprendizagem sobre os objetivos previamente definidos” (Lima 2020, citado por Cosme et al., 2021. p. 36). Importa perceber que não se trata de atividades, mas sim de possibilidades que podem ser adaptadas para corresponder às necessidades específicas de cada contexto educacional.

Na perspectiva de Roldão (2009), o termo estratégia de ensino-aprendizagem reporta-se “a um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (p.71). No decorrer do projeto de I-A, as estratégias utilizadas para colmatar esta problemática foram planeadas de forma a integrar: o Jogo e o brincar; os Recursos Didáticos; a Educação Artística; a Aprendizagem pela descoberta; a Avaliação Formativa.

A partir destas estratégias, planificou-se diversas atividades com intuito de proporcionar às crianças um ambiente descontraído e estimulante, onde pudessem explorar, experimentar, brincar e aprender de forma ativa.

5.6.5 | Avaliação do Projeto

A avaliação não se limita ao desenvolvimento e às aprendizagens das crianças; ela é essencial para analisar a qualidade da oferta educativa. De acordo com Cardona e Guimarães (2012), é “tarefa do educador atender às características da criança e pensar o que poderá fazer para estimular, amplificar, complexificar as competências da criança, investindo na identificação de pontos de ação para a promoção do seu bem-estar e de níveis elevados de implicação da criança”. (p. 241).

Para que o educador possa ativar as potencialidades das crianças, é necessário, antes de mais, organizar e fazer a gestão de um ambiente educativo estimulante e agradável. Entende-se que o espaço físico e os materiais disponibilizados às crianças influenciam os seus comportamentos e, conseqüentemente, as suas aprendizagens. Neste sentido, após a conclusão do projeto de I-A, refleti sobre o processo evolutivo das crianças, a fim de determinar se as estratégias adotadas foram eficazes. Através de uma análise reflexiva da minha observação participante, da leitura dos meus diários de bordo e das conversas informais com a educadora cooperante, concluo que os objetivos previamente estabelecidos não foram completamente alcançados, devido ao curto período de intervenção pedagógica. No entanto, posso afirmar que as crianças evidenciaram um crescente entusiasmo e empenho nas atividades que requeriam destreza manual.

O jogo, os recursos didáticos, a EA e a aprendizagem pela descoberta ajudaram a criar um contexto de aprendizagem dinâmico e significativo, onde as crianças, sem se aperceberem, envolveram-se ativamente na exploração das suas capacidades. Apesar dos avanços notáveis e do empenho do grupo, algumas dificuldades persistiram ao longo do projeto. Notou-se que, muitas crianças ainda não dominavam as capacidades manipulativas básicas. Nas atividades que exigiam um nível de maior precisão e controle motor, várias crianças demonstraram dificuldades em manter a coordenação necessária para realizar as tarefas de forma eficaz.

Esta ligeira satisfação leva-me a inferir que as estratégias aplicadas no decorrer das atividades estavam adequadas às necessidades do grupo. Contudo, entende-se que os resultados obtidos suportam a necessidade de um trabalho contínuo e mais direcionado para o desenvolvimento da motricidade fina.

5.7 | Momentos de Aprendizagem

Durante todo o percurso da I-A, a criança foi reconhecida como o principal agente da ação, participando ativamente nas suas aprendizagens. Ao longo da minha prática pedagógica, o meu principal foco foi proporcionar atividades adequadas ao grupo, que promovessem experiências significativas e que tivessem um impacto positivo no desenvolvimento da criança, respondendo aos objetivos e estratégias delineados no projeto de I-A referido anteriormente.

5.7.1 | Festejando o São Martinho

Na terceira semana de intervenção, em consonância com a Educadora Cooperante, decidiu-se abordar a época de São Martinho. O nosso intuito era apresentar às crianças alguns traços culturais da nossa comunidade, respondendo assim aos objetivos delineados nas OCEPE, no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo. Para tal, desenvolveu-se uma sequência de atividades que procurou incentivar a participação das crianças em algumas tradições desta época.

Para introduzir esta temática, comecei por contar a Lenda de São Martinho, com recurso a diferentes imagens. Neste contexto, as crianças foram convidadas a refletir sobre a importância de partilhar. De acordo com Silva et al. (2016), “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores” (p.33). Sendo assim, é essencial que esteja presente em todo o trabalho educativo.

No decorrer do diálogo, abordou-se, ainda, o significado do magusto, uma tradição que reúne pessoas em torno de fogueiras para assar e partilhar castanhas. Nesta senda, acabamos por fazer referência ao outono, uma estação marcada não só pelas suas tonalidades douradas e terrosas, como também pela sua abundância de frutos secos.

Numa perspetiva de criar um ambiente mais dinâmico, decidi passar, cuidadosamente, alguns ouriços pelas mãos das crianças, dando a cada uma a oportunidade de sentir as diferentes texturas (Figura 11).

Figura 11 | *Exploração dos ouriços*



Algumas crianças manifestaram receio e recusaram-se a segurar os ouriços. Como tal, sugeri apenas que tocassem, em vez de segurá-los diretamente. Desta forma, consegui fazer com que todos se envolvessem na atividade, de uma maneira mais confortável, respeitando os limites individuais. Este momento revelou-se extremamente enriquecedor para o grupo, pois, para além da experimentação das diferentes texturas, a passagem dos ouriços envolveu movimentos delicados das mãos e dos dedos, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora fina.

À medida que passavam os ouriços, formulei diversas questões, despertando assim a curiosidade das crianças. Neste cenário, sugeri ainda que abrissemos os ouriços com os pés e extraíssemos as castanhas de lá (Figura 12).

Figura 12 | *Crianças a abrir o ouriço com o pé*



Foi um momento muito interessante, pois notou-se que algumas crianças ficaram surpresas ao descobrirem que as castanhas se formavam dentro dos ouriços. Esta nova informação despertou a curiosidade delas e gerou algumas questões referentes a este fruto.

Diário de bordo: dia 8 de novembro de 2021

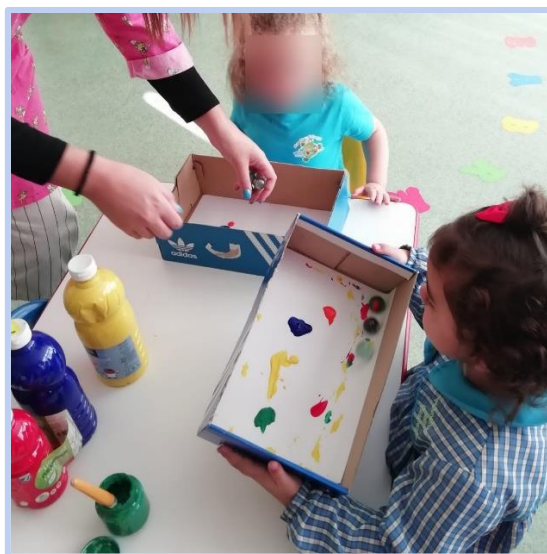
As crianças ficaram claramente entusiasmadas com a descoberta que fizemos. Ao abrirem os ouriços, elas repararam que dentro deles estavam várias castanhas de diferentes tamanhos. Acredito inteiramente que a exploração do meio é um fator indispensável ao desenvolvimento da criança. É fundamental, para que esta seja capaz de interiorizar e entender o mundo ao seu redor (Silva et al.,2016).

Numa fase posterior, criou-se um diálogo ativo com o grupo sobre as diferentes formas de confeccionar as castanhas. Ao expor imagens que ilustravam esses modos de preparo, algumas crianças fizeram referência aos vendedores de castanhas com os quais já se haviam deparado no Funchal. Assim, gerou-se um momento especial de partilha de experiências entre todos nós, enriquecendo ainda mais a compreensão e a apreciação pelas tradições locais.

Posto isto, as crianças tiveram oportunidade de criar os seus próprios cartuchos, através de uma pintura com berlindes. Chamei três crianças à mesa e distribui as restantes pelas diferentes áreas da sala. Coloquei uma folha A4 dentro de uma caixa e sobre a mesma, deitei 4 gotas de tintas diferentes escolhidas pelas crianças. Ao expressarem as suas preferências, as crianças têm a oportunidade de estimular a sua criatividade (Silva et al., 2016).

Em seguida, sugeri que efetuassem diferentes movimentos, de maneira a espalhar a tinta (Figura 13). Para esta atividade, as crianças necessitavam de controlar os movimentos dos braços e das mãos de forma delicada e coordenada, porém, nem todos estavam a conseguir fazê-lo.

Figura 13 | *Pintura com berlindes*



Ao agitarem a caixa com pouca energia, abordei-as de forma encorajadora, sugerindo que experimentassem variar um pouco a intensidade do movimento, explicando que um pouco de mais energia poderia ajudar a espalhar melhor a tinta. Além disso, demonstrei o movimento adequado, incentivando-as a seguir o exemplo.

Diário de bordo: dia 8 de novembro de 2021

Este acompanhamento mais individualizado permitiu-me observar de perto o entusiasmo e o empenho das crianças. Reparei que quase todos tiveram a tentação de retirar os berlindes da caixa. De forma a valorizar esta curiosidade natural das crianças, incentivei-as a explorar os materiais, mas só depois de finalizarem a pintura. Foi um momento lúdico, onde as crianças tiveram oportunidade de sentir a textura das tintas e dos berlindes.

Já no dia 9 de novembro, após uma revisão da temática em estudo, distribuí os cartuchos pelas crianças, para que, à vez, introduzissem quatro castanhas assadas (Figura 14). Neste contexto, procurou-se trabalhar o Domínio da Matemática, nomeadamente as habilidades de contagem. Todos foram capazes de contar até quatro. Em seguida, proporcionou-se um momento de partilha que foi ao encontro do Projeto Educativo da Escola e à Área de Formação Pessoal e Social. Cada criança teve a oportunidade de oferecer o seu cartucho a um amigo da sala.

Figura 14 | *Contagem e partilha das castanhas assadas*



Inicialmente, tive receio de que alguém ficasse excluído, porém as próprias crianças certificaram-se que todos recebiam um cartucho. Isto evidencia uma dinâmica de grupo saudável, onde os laços de amizade e a solidariedade são valorizados. Demonstra, ainda, que o grupo é capaz de resolver alguns conflitos internos de forma autónoma, sem depender exclusivamente da intervenção de um adulto. É, sem dúvida, muito gratificante observar estas interações entre as crianças e ver como elas conseguem se apoiar mutuamente, mesmo em situações simples como esta.

Assim que todos receberam um cartucho, começamos a saborear as deliciosas castanhas (Figura 15). Enquanto descascavam as castanhas, as crianças praticavam uma variedade de preensões e de movimentos com as mãos. Segundo Serrano e Luque (2015), estas atividades da vida diária oferecem uma oportunidade significativa para o desenvolvimento de habilidades motoras finas. Para algumas crianças o sabor das castanhas foi uma novidade.

Figura 15 | *Saboreando as castanhas*



Na verdade, a maior parte do grupo desconhecia o sabor das castanhas e, como tal, inicialmente, recusaram-se a comer. No entanto, após um pequeno incentivo por parte das auxiliares, as crianças tiveram curiosidade e provaram, com a exceção de um menino.

Diário de bordo: dia 9 de novembro de 2021

A resistência inicial por parte de algumas crianças à introdução de novos alimentos, pressupõe uma abordagem cuidadosa e estratégia por parte dos educadores e dos encarregados de educação. É importante reconhecer que o receio de novos alimentos é uma fase comum no desenvolvimento infantil que requer paciência e compreensão.

Em suma, posso concluir que as atividades foram bem-sucedidas. No decorrer das mesmas, procurou-se criar um ambiente onde as crianças se sentissem motivadas a explorar, a questionar e a partilhar as suas próprias ideias e experiências. Posso admitir que a maior parte do grupo demonstrou um grande entusiasmo em participar nas tarefas. Estes momentos de aprendizagem permitiram às crianças vivenciar algumas tradições da nossa comunidade, contribuindo assim para o desenvolvimento da identidade. As expressões de surpresa, de interesse e de satisfação face à experimentação de novas sensações e à aquisição de novos conhecimentos revelaram o impacto positivo destas atividades no processo de ensino-aprendizagem.

5.7.2 | Descobrimo as nossas diferenças

Na quarta semana de intervenção, a Educadora Cooperante sugeriu que explorássemos “os aspetos relacionados com o conhecimento de si” (Silva et al., 2016, p.88), nomeadamente os traços físicos que caracterizam cada criança. Desta forma, comecei por apresentar o livro “Somos todos diferentes” da autoria de Emma Dammon. Uma obra que procura explorar a diversidade de características físicas e culturais que tornam cada indivíduo único. Ao iniciar a leitura, considerei importante voltar o livro para as crianças, para que visualizassem as ilustrações presentes no texto.

Em grande grupo, exploramos as características físicas explícitas na história. Neste contexto, chamei algumas crianças para que o restante grupo as caracterizasse. Durante este processo, tentei orientar o diálogo, fazendo perguntas como, (1) “De que cor é o cabelo?”; (2) “Tem cabelo liso ou encaracolado?”; (3) “De que cor são os olhos?”; (4) “É

alto ou baixo?”. Selecionei crianças de tamanhos diferentes e iguais, para que, em conjunto pudéssemos compará-los (Figura 16). Enquanto identificavam as diferenças e as semelhanças entre os colegas, procurou-se incentivar o respeito mútuo.

Figura 16 | *Comparação entre os tamanhos das crianças*



Posto isto, forneci um espelho às crianças, para que estas se caracterizassem fisicamente. Reparei que alguns elementos do grupo confundiam o castanho-escuro com o preto, talvez por serem cores muito parecidas. Esta atividade proporcionou um momento de autodescoberta, em que cada criança teve a oportunidade de se olhar de forma mais detalhada e de identificar características que talvez nunca tivesse percebido antes.

Já no dia seguinte, após uma revisão da temática em estudo, apresentou-se algumas fotografias das partes do rosto (olhos, nariz e boca) de algumas crianças da sala. Para que a atividade fosse bem-sucedida, o grupo tinha de reconhecer a identidade da criança sem considerar o contexto geral do seu rosto (Figura 17). Esta atividade exigiu um nível de concentração mais elevado e uma maior atenção aos detalhes distintivos.

Figura 17 | *Descobrimo a identidade da criança*



Apesar da complexidade inerente a este processo, o grupo conseguiu identificar facilmente a identidade das crianças. Este resultado pode ser atribuído, em grande parte, à convivência próxima e ao vínculo emocional que se estabeleceu entre os membros do grupo ao longo do tempo.

Confesso que fiquei muito surpreendida com o resultado. Não esperava que as crianças conseguissem reconhecer as fotografias com tanta facilidade, sobretudo a boca.

Diário de bordo: dia 15 de novembro de 2021

Ao se depararem com fotografias do seu próprio rosto, algumas crianças demonstram entusiasmo e reconhecimento imediato, enquanto outras pareciam mais confusas e hesitantes. No geral, houve uma mistura de emoções, que variavam desde a curiosidade até uma certa timidez. A meu ver, foi uma experiência muito enriquecedora que nos permitiu perceber como é que as crianças interagem com a sua própria identidade física.

Todas atividades foram importantes para a exploração desta temática, bem como para a atividade individual que decorreu nos dias seguintes. Através de diferentes materiais, as crianças criaram o seu próprio retrato (Figura 18). Sobre uma mesa, coloquei materiais (lã, fitas, tampas, rolhas, botões, pompons, bolas de esferovite, cola branca, pincéis), dois espelhos e um círculo de cartão. No decorrer deste trabalho, procurei

orientar cada criança, formulando questões que as levassem a refletir sobre a própria imagem.

Figura 18 | *A criação do retrato das crianças*



No que diz respeito à destreza manual, reparei que quase todos tiveram dificuldade em cortar a lã e em dosear a cola. De forma a auxiliar as crianças com maiores dificuldades segurei firmemente a lã, enquanto cortavam pequenos fios e expliquei como poderiam retirar o excesso de cola do pincel (Figura 19). Através do recorte e da colagem dos materiais, conseguimos trabalhar algumas habilidades de coordenação motora fina. Esta foi uma atividade que exigiu um acompanhamento mais individualizado e uma supervisão mais próxima.

Figura 19 | *Recorte e colagem de materiais*



No sentido de estimular a criatividade das crianças, deixei a escolha dos materiais ao critério das mesmas. Desta forma, obteve-se uma diversidade a nível de produções. O

empenho das crianças foi notável, elas demonstraram interesse e dedicação ao realizarem as tarefas propostas. A maior parte do grupo envolveu-se ativamente na atividade, respondendo às questões formuladas e explorando criativamente os materiais disponíveis. Nos retratos finais, foi possível identificar claramente as características faciais de cada criança. As partes individuais do rosto, como os olhos, o nariz e a boca estavam representados de forma precisa (Figura 20), o que nos leva a inferir que as crianças compreenderam o objetivo da atividade.

Figura 20 | *Retratos finais*



Ao ver os retratos todos expostos, uma das crianças fez um comentário relativo aos cabelos “São quase todos castanhos”.

Diário de bordo: dia 17 de novembro de 2021

A partir daí, começamos a analisar outras características como a cor dos olhos. Este momento ajudou a reforçar a compreensão das crianças sobre a diversidade dentro do grupo. Por fim, concluo que esta sequência de atividades foi muito enriquecedora para o grupo, sendo que envolveu aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Foram experiências que contribuíram para a compreensão de si e do outro.

5.7.3 | Conhecendo o Corpo Humano

Na quinta semana de intervenção, optou-se por dar continuidade à temática da identidade, direcionando o foco para uma exploração das partes do corpo humano. Para introduzir esta abordagem, criei um diálogo ativo com as crianças, formulando questões como: (1) “Quantos braços temos?”; (2) “Quantas pernas temos?”; (3) “Quantos dedos

temos numa mão?"; (4) "Quantas dedos temos nas duas mãos?"; (5) "Quantos dedos temos num pé?". Em geral, o grupo respondeu de forma correta às perguntas, porém, ao fazer referência aos dedos dos pés, notei uma certa hesitação por parte das crianças. Como percebi que nem todos estavam de acordo, considerei pertinente efetuar, em grande grupo, a contagem dos dedos das mãos e dos pés. Chamei um menino à frente, pedi que retirasse os sapatos para que conseguíssemos contar os seus dedos. Por fim, chegaram todos a conclusão de que a quantidade de dedos das mãos é equivalente à quantidade de dedos dos pés. Mais do que explicar às crianças, importa proporcionar experiências que promovam a sua aprendizagem ativa.

Nesta senda, introduzi um jogo didático com o intuito de explorar com o grupo as diferentes partes do corpo humano e as suas respetivas funções. Deste modo, comecei por apresentar um dado especial, cujas faces correspondiam a diferentes estruturas e órgãos do nosso corpo (braço, perna, olhos, boca, pés, mãos). Ao lançarem o dado, as crianças tinham de identificar a parte do corpo representada na figura e executar um movimento ou uma ação associada a essa mesma parte (Figura 21). Para evitar a repetição de movimentos, acordou-se com as crianças algumas regras do jogo.

Figura 21 | *Jogo do dado (corpo humano)*



O grupo envolveu-se entusiasmadamente na atividade, exibindo uma diversidade de movimentos criativos e demonstrando compreensão sobre as funções corporais. Reparei que a figura referente ao olho gerou algumas dificuldades, pois as crianças não conseguiram associar imediatamente um movimento adequado a esse órgão. Para

contornar esta dificuldade, coloquei a seguinte questão: “O que conseguimos fazer com os nossos olhos?”. Gradualmente, foram surgindo algumas respostas, como “dormir”; “pescar o olho”, entre outras.

A realização deste jogo permitiu explorar de forma prática e lúdica as várias capacidades do nosso corpo. Segundo Silva et al. (2016), a exploração “de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal” (p.45).

Desta forma, prosseguimos com uma atividade complementar, que teve como principal objetivo desenvolver a consciência corporal. Para começar, deitei uma criança sobre uma grande folha de papel cenário e pedi aos restantes membros do grupo que a contornassem, usando um marcador (Figura 22). Repetimos o processo com três crianças, a fim de comparar os tamanhos das diferentes silhuetas.

Figura 22 | *Contornos das crianças*



Enquanto as crianças tentavam contornar os colegas, procurei intervir de forma estratégica, incentivando o manuseamento correto do marcador. Considerei esta tarefa uma boa oportunidade para trabalhar algumas fragilidades do grupo referentes à minha questão de I-A

Num momento posterior, organizamos as silhuetas por ordem crescente. Neste contexto, procurou-se trabalhar o domínio da Matemática, nomeadamente as questões de medida. No que diz respeito a esta componente, é fundamental compreender que nesta

fase, “as crianças realizam intuitivamente classificações e, precocemente, começam a ser capazes de organizar objetos e acontecimentos considerando um atributo e, posteriormente, vários atributos, de forma a estabelecer relações entre eles” (Silva et al.,2016, p.75).

No decorrer do diálogo, denotei que as crianças conseguiram classificar corretamente as diferentes silhuetas, como “baixa”, “média” e “alta”, o que demonstra uma clara compreensão por esses conceitos.

Diário de bordo: dia 22 de novembro de 2021

Mais do que uma análise, esta atividade proporcionou um espaço para que as crianças explorassem as próprias características físicas. Acredito que foi uma experiência muito enriquecedora para o grupo, pois o contorno das silhuetas permitiu-nos criar representações reais do corpo das crianças, o que contribuiu para uma melhor compreensão da estrutura corporal.

No dia seguinte, de forma a verificar os conhecimentos adquiridos, apresentei um puzzle de grandes dimensões, sendo que cada peça correspondia a uma parte específica do corpo humano (Figura 23).

Figura 23 | *Montagem do puzzle (Corpo humano)*



Reparei que o “E” realizou esta atividade com muita facilidade. Como tal, pedi que auxiliasse uma das meninas que estava com dificuldades em posicionar a peça no seu respectivo lugar.

Diário de bordo: dia 22 de novembro de 2021

Durante a montagem do esquema, revimos as partes do corpo humano, porém, de uma forma mais visual e concreta. As imagens promoveram uma referência mais clara e detalhada sobre as partes do corpo analisadas anteriormente. Neste contexto, foi possível ainda trabalhar aspetos como a orientação espacial e a lateralidade. No esquema, as crianças tinham de saber identificar o lado esquerdo e o lado direito do corpo. Todos estes momentos de aprendizagem foram essenciais para a atividade individual que se desenvolveu no dia seguinte, a modelagem do corpo humano.

Chamei quatro crianças à mesa e distribui os restantes elementos do grupo pelas áreas da sala. A partir de uma massa de molde branca, todos criaram o seu próprio molde (Figura 24).

Figura 24 | *Modelagem do corpo humano*



Durante a atividade, tentei orientar as crianças, fornecendo algumas indicações e feedbacks sobre as respetivas modelagens. Reparei que a maior parte do grupo teve dificuldades em iniciar a atividade.

Ao perceber que não estavam a conseguir dar forma à massa, optei por fazer o meu próprio molde, para que pudessem visualizar o processo. Sugeri que, primeiramente, fizessem as partes do corpo e, posteriormente, as unissem ao tronco. As ideias começaram a fluir e, à medida que os moldes foram surgindo, fomos identificando o que estava em falta.

Diário de bordo: dia 23 de novembro de 2021

Este trabalho exigiu diversas habilidades motoras finas que foram desafiadoras para o grupo. Algumas crianças não estavam a conseguir fazer os movimentos circulares para a cabeça (esfera), porém, notei que com algumas demonstrações práticas, conseguimos contornar essas dificuldades.

Para terminar, concluo que as atividades foram bem-sucedidas. As crianças demonstraram entusiasmo, sobretudo com a manipulação da massa. A sua textura captou a atenção e a curiosidade do grupo, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e divertido. Durante a modelagem, as crianças tiveram a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido anteriormente, ajustando a massa para criar representações realistas do corpo. No geral, o grupo conseguiu representar as partes do corpo, demonstrando uma clara compreensão das suas proporções e formas.

A junção destas atividades proporcionou momentos de aprendizagem muito enriquecedores. A integração de aspetos sensoriais, cognitivos e motores fomentou uma exploração ativa do corpo humano. De salientar que estas atividades não só ampliaram o conhecimento das crianças sobre o corpo humano, como também permitiram trabalhar outros domínios de maneira harmoniosa e contextualizada.

5.8 | Projeto desenvolvido com a Comunidade Educativa

No âmbito da PPI, foi proposto a elaboração de um Projeto com a comunidade Educativa. Este contou com a participação de crianças de outras duas salas, bem como do pessoal docente e não docente. Inicialmente, idealizou-se uma atividade que incentivava a colaboração dos encarregados de educação. Como explicitam as OCEPE (2016), a “colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p.30). Devido às condições pandémicas, tivemos de rever as nossas atividades, de forma a

garantir a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos. A colaboração dos pais, que seria uma parte integral do nosso projeto teve de ser reavaliada para evitar os riscos de contágio.

Neste contexto, a nossa prioridade foi encontrar uma atividade que pudesse ser realizada dentro dos limites estabelecidos pelas medidas de segurança, sem comprometer a qualidade educativa. Após uma cuidadosa reflexão, surgiu a “Confeção de Broas de Manteiga no Natal”. Todo este projeto desenvolveu-se em torno dos valores vivenciados na época natalícia, como a solidariedade, a partilha e a cooperação. Selecionamos esta temática por acreditarmos que os valores associados ao Natal são universais e de grande importância para a formação pessoal e social das crianças. Esta escolha permitiu-nos manter o foco nos objetivos pedagógicos e proporcionar às crianças uma experiência significativa.

Nas diferentes etapas deste projeto, a criança foi incentivada a “Participar ativamente nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem”; “Cooperar com os outros durante o processo de aprendizagem”; “Desenvolver respeito pelas opiniões alheias”; “Respeitar a diversidade e demonstrar solidariedade para com os outros” (Silva et al., 2016, p.42). Estes objetivos inerentes à área de Formação Pessoal e Social são fundamentais para o crescimento integral das crianças.

Esta área possibilita que as crianças desenvolvam a capacidade de se relacionarem com elas próprias, com os outros e com o mundo ao seu redor. É neste processo que as elas adquirem “as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p. 33). O educador tem um papel fundamental, sendo que deve proporcionar experiências ricas e dinâmicas. Estes projetos com a comunidade são uma das abordagens mais eficazes para trabalhar esta área, uma vez que, conforme destacado por Silva et al. (2016), privilegia a interação entre os diferentes intervenientes.

O nosso propósito era partilhar as broas com toda a comunidade educativa durante a Festa de Natal. Para garantir a viabilidade do projeto, reuni-me com as minhas colegas e, em conjunto, decidimos como distribuiríamos as broas entre as salas. Procuramos dividir as responsabilidades de forma equilibrada, assegurando que ninguém ficasse excluído. Para além disso, reconhecemos a importância do pessoal não docente, que, embora não estivesse diretamente envolvido nas atividades pedagógicas, contribuía

diariamente para o bem-estar das crianças. Portanto, fizemos questão de incluí-los, como um gesto de reconhecimento e agradecimento pelo seu trabalho incansável. Posto isto, recolhemos algumas informações sobre possíveis restrições alimentares entre as crianças e os adultos. Para aqueles que apresentavam intolerâncias, preparamos broas alternativas, seguindo receitas adaptadas. Assim, todos puderam desfrutar este momento sem preocupações.

No dia 6 de dezembro, ao apresentar esta iniciativa às crianças, tentei explicar de que forma a contribuição delas poderia trazer alegria a outras pessoas. Notei um grande entusiasmo no grupo, sobretudo quando falei sobre a confeitagem das broas e a Festa de Natal. Durante o diálogo, surgiram algumas questões sobre o momento de partilha. Isto revelou o interesse genuíno das crianças em querer fazer parte de uma causa maior.

Neste mesmo dia, iniciámos a decoração dos postais que seriam entregues às salas, juntamente com as broas. Ao perceber nas crianças uma grande admiração pelo Pai Natal, considerei relevante trazer postais com a forma desta figura natalícia. Organizei as crianças em quatro grupos e chamei um deles à mesa central, onde orientei a pintura com giz derretido. Enquanto isso, os restantes grupos foram distribuídos pelas diferentes áreas de interesse.

Sobre a mesa, dispus alguns materiais, tais como lápis de cera, cola branca, pincel, pompons, uma vela e um marcador preto. Posto isto, expliquei como é que se efetuava a técnica de pintura, realçando ainda alguns cuidados a serem tomados. Neste contexto, utilizou-se uma vela para amolecer/derreter o lápis de cera e carimbar os postais. Inicialmente, decidi, eu mesma, colocar o lápis de cera sobre a vela, mas, ao perceber que o grupo estava curioso para experimentar, dei-lhes essa oportunidade (Figura 25).

Figura 25 | *Decoração dos postais de Natal*



É importante salientar que tentei acompanhar este processo de forma rigorosa, para que não houvesse nenhum incidente. Enquanto algumas crianças pintavam as pernas do Pai Natal (postal), outras pintavam as mãos. Foi uma experiência diferente e enriquecedora, tanto para mim, como para as crianças. Esta cooperação ajudou a criar um senso de responsabilidade coletiva, onde cada criança percebeu que o seu esforço individual contribuía para o sucesso do grupo.

No dia 7 de dezembro, demos continuidade à decoração dos postais. Em grande grupo, escrevemos uma mensagem para as respetivas salas. Nesta discussão de ideias, expliquei a importância de escolher uma mensagem que transmitisse os sentimentos e os valores que queríamos compartilhar com os destinatários. Surgiram várias sugestões até que se decidiu que a mensagem seria “Desejamos um Feliz Natal a todos os nossos amiguinhos! Espero que gostem das broas que fizemos com tanto amor e carinho!”. Assim que transcrevi para o postal, as crianças assinaram o seu nome da forma que sabiam.

Prosseguimos assim para a decoração da caixa, onde seriam colocadas as broas. Reorganizei as crianças em quatro grupos e atribuí a cada um, uma face da caixa. Para pintar, efetuamos a técnica do *Esponjado* que envolveu a utilização de esponjas e diferentes tintas (Figura 26).

Figura 26 | *Decoração da caixa de Natal*



No que concerne à escolha das tintas, importa referir que esta não foi aleatória. Em conjunto, discutimos as cores que melhor representavam o Natal e como poderíamos utilizá-las para gerar o espírito natalício. Desta forma, optou-se por pintar a caixa de verde e vermelho. Para terminar, retocamos a caixa, utilizando uma esponja em formato de pinheiro (Figura 27).

Figura 27 | *Retoques finais da decoração da caixa de Natal*



Foi visível o empenho das crianças ao se envolverem nesta decoração. Segundo Silva et al (2016), as crianças sentem prazer ao explorar os materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar. Cabe ao educador ampliar essas experiências, fornecendo uma variedade de materiais e instrumentos que permitam desenvolver a criatividade e imaginação.

Na semana seguinte, retirei do calendário do advento uma carta de agradecimento, redigida pelo Pai Natal (Figura 28). Esta surgiu numa perspectiva de valorizar a colaboração das crianças na decoração das caixas e dos postais. Além de expressar gratidão, a carta também solicitava a ajuda das crianças para a confeção das broas, incentivando-as a participar noutra etapa do projeto. O grupo reagiu com grande entusiasmo à carta do Pai Natal. Este reconhecimento reforçou a disposição das crianças para se envolverem no projeto.

Figura 28 | *Carta do Pai Natal para as crianças*

Queridos amigos!

Quero agradecer a vossa tão preciosa ajuda na decoração da caixa e dos postais de Natal. Como devem imaginar, eu e os meus duendes temos andado muito ocupados a embrulhar os brinquedos para todas as crianças bem-comportadas. Sem vocês não conseguiria deixar muitas crianças felizes.

Vou precisar da vossa ajuda para preparar as broas que serão partilhadas com os nossos amiguinhos das outras salas. Tenho a certeza de que eles vão gostar da nossa surpresa e que vocês serão uns ótimos cozinheiros. Para isso vou deixar-vos aqui, a minha receita, mas primeiro vou pedir à Cláudia que converse com vocês sobre a cozinha e esta profissão.

Espero que se divirtam muito e lembrem-se, sejam sempre bonzinhos! HO! HO! HO!

Um grande abraço do vosso adorado amigo Pai Natal

Antes de avançarmos com a confeção das broas, foi importante conhecer as receitas do Pai Natal. Enquanto apresentava os ingredientes, as crianças desenhavam-nos numa folha (Figura 29). Neste contexto, expliquei a utilidade de cada ingrediente e a importância de seguir corretamente a receita. A meu ver, isto ajudou as crianças a visualizarem e a entenderem melhor o processo de preparação.

Figura 29 | *Registo das receitas das broas*



No dia 14 de dezembro, com todos os ingredientes à disposição, começamos a preparar a massa das broas. As crianças ajudaram a medir os ingredientes e a misturar a massa (Figura 30). Dividi as tarefas de forma que todos pudessem participar. Por fim, cada um teve oportunidade de moldar a massa, utilizando um cortante com a forma de estrela. Orientei cada passo do processo, sobretudo a medição dos ingredientes.

Figura 30 | *Confeção das broas*



Enquanto as broas de manteiga estavam no forno, começamos a preparar broas sem glúten, porém em menor quantidade. A atividade foi um verdadeiro sucesso. As

crianças demonstraram grande entusiasmo e empenho em cada etapa do processo, desde o estudo das receitas até a confecção das broas.

No dia da festa de Natal, expliquei às crianças como seria realizada a partilha das broas. Perante as condições de pandemia e o tempo limitado para circular dentro da instituição, optamos por levar um restrito grupo de crianças de maneira a representar cada uma das salas (Figura 31). Inicialmente, as crianças estavam muito entusiasmadas com a partilha. Contudo, ao chegarmos aos espaços destinados, as mesmas inibiram-se, sendo necessário, a minha intervenção. Importar referir que eu e as minhas colegas estabelecemos uma ordem de saída para assegurar que todos estivessem presentes nas respetivas salas.

Figura 31 | *Momento de partilha*



Durante todo este processo, procuramos avaliar o empenho e o interesse das crianças na execução das atividades. A observação participante destacou-se como uma técnica fundamental para avaliar as aprendizagens das crianças. Ao longo deste percurso, foi importante observar como cada criança contribuía para as atividades, como se envolviam na colaboração com os colegas e como reagiam às oportunidades de partilha e de trabalho de grupo. No geral, as crianças responderam positivamente aos desafios propostos, especialmente nas situações que exigiam um trabalho cooperativo.

Em síntese, posso afirmar que ao longo das fases do projeto, as crianças mostraram-se envolvidas e interessadas nas atividades. Apesar das restrições impostas pela pandemia, conseguimos proporcionar um ambiente de aprendizagem lúdico e significativo.

5.9 | Reflexão Crítica da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A presente reflexão crítica incide sobre uma análise alusiva aos momentos vivenciados na PPI. Esta experiência de socialização profissional, desenvolvida no contexto de EPE, foi muito enriquecedora para mim, enquanto futura educadora, sendo que me permitiu compreender melhor a especificidade desta profissão. Ao longo da minha intervenção pedagógica, percebi que ser educador é tornar cada espaço, cada tempo, cada relação uma oportunidade de aprendizagem. “É permitir que o processo ganhe o rumo certo” (Oliveira et al., 2021, p.50).

Começo por referir que a entrada para o estágio foi um verdadeiro turbilhão de emoções. Inicialmente, houve o receio de não responder às expectativas e de não conseguir acompanhar o ritmo de trabalho que a preparação para o estágio exigia. No entanto, com o tempo aprendi a lidar com essas dificuldades. O ambiente acolhedor apoiado por toda a comunidade educativa e a conexão que se criou com as crianças ajudaram-me a confiar mais no meu trabalho e a encarar cada dia com um novo animo. As conquistas, por menores que fossem, proporcionavam-me uma alegria imensa. Reconhecer e aceitar esta mistura de sentimentos que nos invade quando tudo é novo é um passo importante para conseguirmos alcançar o nosso desenvolvimento pessoal e profissional (Mesquita-Pires, 2007).

A relação que se estabeleceu com as crianças não só me transmitiu segurança, como também me incentivou a encorajá-las e a motivá-las, de forma que pudessem descobrir todas as suas potencialidades. Ao longo das semanas, procurou-se criar um ambiente de aprendizagem aliado aos princípios delineados nas OCEPE (2016). Princípios esses que sublinham a importância de promover o papel ativo da criança. Mais do que realizar um bom estágio, o meu principal foco foi proporcionar momentos de aprendizagem, onde as crianças se sentissem livres para explorar e experimentar.

No decorrer das semanas, considerei importante adotar uma postura flexível, ajustando as minhas abordagens às necessidades e aos interesses do grupo. Neste sentido, ao planear as atividades, comprometi-me a acolher as sugestões das crianças e a adaptar-me às situações inesperadas, conforme sugerido por Silva et al. (2016). Durante este processo, a planificação serviu apenas de orientação, sendo crucial manter uma atenção constante e sensível às interações das crianças. Oliveira et al. (2021) esclarecem que ao reconhecermos o modo como nos desafiam, o olhar que nos lançam nos pedidos de ajuda

silenciosos e os gestos que necessitam de acompanhamento, conseguimos adaptar a nossa ação de forma a promover o seu desejo de ir mais além.

Este compromisso que se estabelece com cada criança requer um esforço contínuo para garantir uma educação de qualidade. Enquanto estagiária, confesso que tive receio de que qualquer desvio do plano fosse mal interpretado. Apesar de um plano bem estruturado, as dinâmicas do dia a dia na sala solicitavam alguns ajustes e adaptações imediatas, o que por vezes dificultava a gestão do tempo. Inicialmente, eu sentia que o tempo fugia e que não conseguia realizar todas as atividades idealizadas para aquela manhã. No entanto, quando comecei a perceber o ritmo de cada criança, pude prever melhor o tempo das atividades. Neste percurso, também entendi que a capacidade de responder de maneira espontânea e criativa às necessidades do grupo era algo positivo.

Na elaboração das planificações, tentei assegurar a continuidade e a sequencialidade das aprendizagens nos diversos domínios. Aos poucos, senti-me mais confiante para integrar objetivos transversais às diferentes temáticas. Desde início, os conteúdos abordados nas atividades pedagógicas foram selecionados conforme as sugestões da Educadora Cooperante e os interesses das crianças. Contudo, durante o planeamento, procurei definir estratégias que fossem ao encontro da minha questão de I-A. As dificuldades a nível da motricidade fina tornaram-se evidentes logo nas primeiras semanas de observação. Esta fase foi crucial para conhecer melhor as crianças e direcionar a minha ação.

Um dos meus principais desafios foi encontrar uma resposta adequada a este problema. “O desenvolvimento da motricidade fina é essencial para a interação da criança com o meio e acontece quando a criança se relaciona com objetos e usa ferramentas, por exemplo nas atividades da vida diária” (Serrano & Luque, 2015, p.15) Sendo assim, considerei relevante proporcionar momentos de descoberta, exploração e experimentação, para que as crianças colocassem em prática essas competências.

Esta pedagogia assente na exploração despertou a curiosidade do grupo. Ver o envolvimento das crianças nas atividades foi muito gratificante. Estes momentos não só validaram as minhas opções pedagógicas, como também me motivaram a tornar a aprendizagem cada vez mais significativa e prazerosa para o grupo. Segundo Oliveira et al. (2021), a “melhor forma de ajudar crianças a crescerem confiantes em si próprias e

nos outros, curiosas e abertas à aprendizagem, é assegurar-lhes contextos de elevada qualidade” (p.66).

Esta qualidade reflete-se ainda nas relações que se estabelece entre os diferentes intervenientes. No parecer de Silva et al. (2016), os/as “pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.28). Em colaboração com a educadora cooperante, foi possível criar um ambiente relacional com os encarregados de educação. Por fim, já trocávamos algumas impressões acerca das crianças e dos momentos vivenciados na sala. Momentos estes que também procuravam dar resposta ao PEE, “Viagem pelas Emoções”, que previa a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento da personalidade, à formação do carácter e à cidadania.

Durante a minha trajetória, tentei trabalhar de forma transversal a área de Formação Pessoal e Social, de modo a incentivar o respeito pelo outro, bem como uma atitude de partilha e de responsabilidade social. De acordo com Silva et al. (2016), a “área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (p.33). Neste sentido, cada momento transformou-se numa oportunidade de partilha, de construção, de cooperação e de cumplicidade.

Este percurso foi regulado por sucessivas avaliações que me permitiram situar e descrever as aprendizagens das crianças e a evolução do grupo. “O conhecimento real das crianças, que temos diante de nós, proporciona um caminho que direciona a nossa prática e a faz sentir abalada diariamente, sem a certeza do caminho que seguiremos” (Oliveira et al., 2021, p.51). Esta incerteza inerente ao processo de ensino-aprendizagem leva-nos a adotar uma postura reflexiva. Para tal, é essencial estarmos dispostos a questionar as nossas suposições e métodos, de forma aprimorar a nossa prática. A ação profissional do/a educador/a deve conter uma intencionalidade, baseada na reflexão das suas práticas pedagógicas. (Silva et al., 2016).

Termino esta reflexão acreditando que cada momento vivenciado durante o estágio foi uma oportunidade de crescimento e aprendizagem. Enquanto educadora estagiária, obtive a perceção da dificuldade que é responder aos diversos ritmos de aprendizagem. Acompanhar o desenvolvimento das crianças proporcionou-me uma conexão especial e um profundo senso de responsabilidade. A relação cordial com a

Educadora Cooperante e as suas críticas construtivas suscitaram uma melhoria na minha intervenção, sendo que me ajudaram a ajustar o meu percurso. De um modo geral, o trabalho colaborativo foi evidente, inclusive com as Auxiliares de Educação que estiveram sempre dispostas a partilhar os seus saberes.

A certeza de que podemos fazer a diferença na vida das crianças é o que mais me motiva a seguir esta profissão. Cada interação, cada progresso reforçou a minha atração pela educação de infância e intensificou a minha vontade de continuar a aperfeiçoar as minhas competências. Só tenho pena que as restrições impostas pela COVID-19 e o receio de contágio tenham limitado a nossa comunicação não verbal. No entanto, posso afirmar que foi possível criar ambientes de aprendizagem interativos.

Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, irei apresentar uma análise sobre a PPII, desenvolvida no contexto do 1.º CEB, mais precisamente no 2.º ano de escolaridade. A ação pedagógica ocorreu entre março e maio de 2022, sob um total de cento e trinta e cinco horas. As primeiras quinze horas foram dedicadas à observação participante e as restantes destinadas à minha intervenção com os alunos.

No decorrer do capítulo, serão evidenciadas algumas informações acerca do meio envolvente, do estabelecimento educativo, do espaço e tempo pedagógico e da respetiva turma. Nesta sequência, irei contextualizar o projeto de I-A e alguns momentos de aprendizagem desenvolvidos com os alunos. Findada esta análise, apresentarei uma reflexão sobre a minha prática pedagógica.

6.1 | Caraterização do Meio Envolvente

A escola onde realizei a PPII situa-se numa das freguesias mais populacionais da Região Autónoma da Madeira. Nesta freguesia podemos encontrar diversos espaços, instituições e serviços. Pode-se considerar um meio privilegiado, capaz de ampliar as competências da escola através de diversas parcerias que contribuem para a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Segundo o PEE, o estabelecimento educativo está inserido num meio urbano, onde os principais problemas são o alcoolismo, a toxicodependência, o desemprego, as famílias disfuncionais e as dificuldades financeiras. Ao serviço da população existem diversos serviços de carácter social, como um Centro Comunitário, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, um Grupo de Apoio aos Toxicodependentes, um Gabinete de Mediação Familiar, entre outras. Importa referir que são sobretudo instituições que procuram responder às necessidades das famílias e dos jovens.

6.2 | Caraterização do Estabelecimento Educativo

A escola onde decorreu a PPII é uma instituição de Ensino Público que abrange três valências: a creche, a EPE e o 1.º CEB. A creche é destinada a crianças com idades compreendidas entre os cinco meses e os três anos; a pré-escolar, entre os três e os cinco anos e o 1.º CEB, para alunos que completam os seis anos de idade.

Ao analisarmos o PEE, percebemos que esta instituição educativa tem como missão promover a formação integral das crianças/alunos, de acordo com os princípios estabelecidos pela LBSE, facultando-lhes os meios para construir conhecimentos, adquirir competências e interiorizar atitudes e valores universais. O objetivo primordial é contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e solidários que conheçam e exerçam os seus direitos e deveres com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. Para operacionalizar o PEE e melhorar a prestação do serviço educativo, a escola desenvolve diversos projetos com recurso a parcerias e protocolos com instituições na comunidade envolvente.

No que diz respeito aos espaços físicos, a escola dispõe de dois edifícios: o edifício 1, onde funciona o 1.º CEB e um grupo de Pré-escolar e o edifício 2, destinado à creche e Pré-escolar. De referir que a PPII ocorreu no edifício 1 que estava organizado em quatro núcleos (Tabela 6). No interior deste edifício, existiam alguns espaços comuns, tais como a cantina, a cozinha e as instalações sanitárias. Este espaço incluía sete salas curriculares e duas salas de Pré-Escolar. Para além destas salas, havia outras, como a sala de Expressão Plástica, a sala de Informática, a sala de Expressão Musical, a Biblioteca e as salas de apoio. O exterior era composto, essencialmente, por um pátio (incluindo escorregas e baloiços), um jardim, um campo desportivo e uma pista de downhill improvisada pela Associação de Ciclismo da Madeira. De um modo geral, a escola oferecia um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças, caracterizado por espaços amplos, bem cuidados e agradáveis. Espaços estes que asseguravam o conforto e a segurança dos alunos, professores e funcionários.

Tabela 6 | Espaços Físicos da Escola onde decorreu a PPII

| Espaços Físicos da Escola | | | | |
|--|--|---|---|---|
| Edifício 1 | | | | |
| Núcleo 1 | Núcleo 2 | Núcleo 3 | Núcleo 4 | Outros Espaços |
| Biblioteca; Sala de Expressão Musical; Sala de Expressão Plástica; Hall; WC. | 4 salas curriculares; Sala de Educação Especial; Sala de apoio; Sala de informática; Hall; WC. | 3 salas curriculares; Sala de contingência; Hall; WC. | 2 salas de Pré-escolar; 2 salas de apoio; Hall; WC. | Refeitório; Cozinha; arrecadações; wc; salas de apoio a docentes e não docentes; secretaria; gabinetes da direção; jardim interior. |

É de referir que, nos seus dois edifícios, a escola dispunha de diversos materiais e equipamentos em bom estado, porém faltavam alguns recursos, como impressoras, tablets, instrumentos musicais e material para a prática de atividades lúdicas e desportivas.

Relativamente à equipa pedagógica, esta era composta por um conjunto de profissionais, que trabalhavam cooperativamente para promover o desenvolvimento das crianças (Tabela 7). No que concerne ao pessoal docente, a escola contava com um número adequado de professores e educadores de infância para atender às necessidades de funcionamento do 1.º CEB, das valências de EPE e creche. O pessoal não docente era composto por duas Técnicas Superiores na área da Biblioteca; duas Técnicas Superiores no apoio técnico; duas Assistentes Técnicas que desempenhavam funções administrativas; quatro Assistentes Técnicas que exerciam funções educativas; uma Assistente Técnica com funções gerais, vinte e uma Assistentes Operacionais; quatorze Técnicas de Apoio à Infância e uma Encarregada do Pessoal no apoio geral.

Tabela 7 | Recursos humanos da Escola onde decorreu a PPII

| Recursos humanos da Escola | |
|---|---|
| Corpo Docente | Corpo Não Docente |
| <ul style="list-style-type: none"> • Diretora Pedagógica; • Professores Curriculares; • Professores de Educação Especial; • Educadoras de Infância; | <ul style="list-style-type: none"> • Técnica Superior; • Assistentes técnicas; • Assistentes operacionais; • Técnicas de apoio à infância; • Encarregada do Pessoal; |

6.3 | Caraterização da Sala do 2.º ano

Um espaço cuidadosamente planeado, que responde às necessidades das crianças e à intencionalidade do professor, pode se tornar um verdadeiro catalisador de aprendizagem (Cosme et al., 2021). Nesta perspetiva, entende-se que é importante gerir os espaços de forma flexível, adaptando-os constantemente às necessidades decorrentes e aos objetivos específicos de cada atividade pedagógica. Esta condição requer uma reflexão permanente sobre a funcionalidade e a adequação dos espaços. No seguimento do referido, torna-se relevante verificar como é que a sala de aula do 2.º ano foi organizada para atender às necessidades educacionais e às circunstâncias específicas.

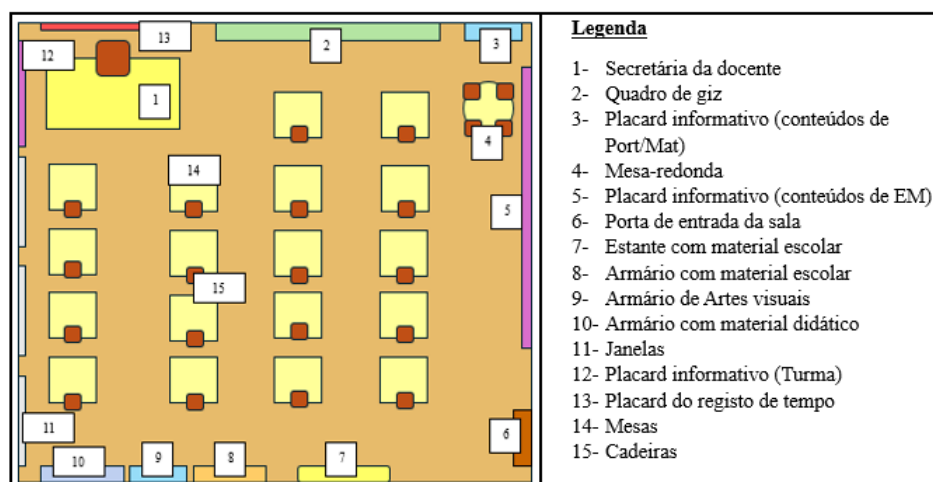
As mesas foram dispostas em fileiras, com espaços suficientes entre elas, uma opção adotada pela professora cooperante para manter o distanciamento social entre os alunos (Figura 32). Esta organização foi implementada em resposta às medidas de segurança estabelecidas pela COVID-19, com o objetivo de minimizar o risco de contágio. De salientar que, ao longo das semanas, o espaço foi sendo ajustado em função das dinâmicas das atividades.

Figura 32 | *A sala de aula do 2.º ano*



Na sala, também havia uma mesa-redonda, que era frequentemente utilizada pelo professor de Educação Especial. Era um espaço destinado, sobretudo, aos alunos com maiores dificuldades que necessitavam de um apoio mais individualizado. A planta que se segue permite-nos visualizar melhor a organização do espaço em geral (Figura 33).

Figura 33 | *A planta da sala de aula do 2.º A*



A sala de aula caracterizava-se por ser um ambiente bem iluminado, devido à existência de janelas que permitiam a entrada de luz natural. No entanto, era uma sala que apresentava algumas limitações em termos de espaço físico. A área disponível para a circulação dos alunos e dos docentes era estreita, o que, conseqüentemente, dificultava a dinâmica das atividades.

No que diz respeito aos recursos, a sala contava com apenas um quadro de giz, refletindo uma carência significativa de tecnologias educativas mais avançadas. A ausência de um quadro interativo limitava as possibilidades de integrar ferramentas digitais no processo pedagógico.

Apesar destas limitações físicas e tecnológicas, a organização cuidadosa dos materiais e o uso estratégico de placards para a exibição de cartazes informativos evidenciavam um esforço para maximizar os recursos disponíveis e criar um ambiente de aprendizagem funcional e acolhedor. Em suma, a sala de aula oferecia um ambiente propício à aprendizagem, porém a falta de recursos tecnológicos e a amplitude do espaço físico apresentavam desafios que exigiam soluções criativas e uma gestão eficiente para assegurar uma experiência de qualidade para os alunos.

6.4 | Organização e Gestão do Tempo

As atividades curriculares da turma do 2.º ano ocorriam no período da manhã, das 8h30 às 13h30, com um intervalo de 30 minutos entre as 10h30 e as 11h. Durante a tarde, os alunos tinham a oportunidade de participar nas atividades extracurriculares como o Apoio ao Estudo, o Inglês, a Biblioteca, a Expressão Plástica, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a Expressão Físico Motora.

É de referir que horário (Tabela 8) era flexível e podia ser ajustado, consoante os conteúdos e o trabalho dos alunos. Para além disso, a Educação para a Cidadania, o Apoio ao Estudo e as Artes Visuais eram integradas e trabalhadas em conjunto com outras áreas curriculares.

Tabela 8 | Horário do 2.º ano

| Horário – 2.º ano | | | | | |
|--------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|---|
| Horas | 2.ª FEIRA | 3.ª FEIRA | 4.ª FEIRA | 5.ª FEIRA | 6.ª FEIRA |
| 08:30 09:30 | Português/ Exp. Plástica | Biblioteca/ DAC | Matemática | Apoio ao estudo (Mat) | Exp. Musical e Dramática/ DAC |
| 09:30 10:30 | Português/ Exp. Plástica | Matemática | Português/ Exp. Plástica | Apoio ao estudo (Mat) | Português/ Exp. Plástica |
| 10:30 11:00 | Intervalo | | | | |
| 11:00 12:00 | Apoio ao estudo/Mat | Matemática | Matemática/ TIC | Português/ Exp. Plástica | Apoio ao estudo (Port) |
| 12:00 13:30 | Ed. Física | EM/ Cidadania e Desenvolvimento | Inglês | Apoio ao estudo (Port) | EM/ Cidadania e desenvolvime nto |
| 13:30 14:30 | Almoço | | | | |

6.5 | Caracterização da Turma

A turma do 2.º ano era composta por dezassete alunos, sendo que dez eram do sexo masculino e sete do sexo feminino. As faixas etárias das crianças eram compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. Os alunos eram provenientes de famílias com um nível socioeconómico médio-alto. Era uma turma heterogénea que acolhia diferentes ritmos de aprendizagem. Neste contexto, existiam alguns alunos que usufruíam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e como tal, necessitavam de um acompanhamento mais individualizado.

No que diz respeito ao comportamento, a maior parte da turma possuía atitudes assertivas, com a exceção de dois alunos que manifestavam um comportamento desajustado na sala de aula. Estes apresentavam uma grande instabilidade comportamental/emocional que acabava por perturbar os colegas e a dinâmica da aula.

Em traços gerais, era uma turma com grande potencial e que demonstrava muitas capacidades. No entanto, era perceptível a falta de comprometimento em relação à aprendizagem. A maioria dispersava muito facilmente com estímulos alheios. A desmotivação e o desinteresse eram evidentes, assim como a insegurança de alguns alunos em contexto de sala de aula. Era necessário muito incentivo para compartilharem as suas ideias, opiniões e experiências. Em contrapartida, havia crianças que demonstravam ter poucos hábitos de estudo em casa, porém naquele meio, eram esforçadas, persistentes e com vontade de aprender.

Apesar destas características, é importante lembrar que, acima de tudo, eram crianças afetuosas, frequentemente à procura de atenção e carinho. No que concerne ao empenho dos alunos, pode-se referir que este variava consoante a área curricular. O Estudo do Meio era a componente que mais despertava a curiosidade e o interesse da turma. Era muito fácil captar a atenção das crianças, pois elas fascinavam-se com os conteúdos abordados. A Matemática, por outro lado, era a área que frequentemente levava à frustração e desmotivação, sendo que era onde as dificuldades se acentuavam. Essas fragilidades eram visíveis sobretudo na resolução de problemas. No que diz respeito ao Português, havia algumas lacunas na redação de textos coesos e organizados, o que indicava dificuldades na estruturação e na articulação de ideias.

6.6 | Projeto de Investigação-Ação

O projeto de I-A que aqui se apresenta decorreu ao longo das nove semanas da prática pedagógica. A primeira semana de observação foi crucial para perceber as características da turma e os possíveis problemas inerentes à aprendizagem. Após a formulação de uma questão-problema, foi equacionado um conjunto de estratégias para melhor atender às necessidades da turma. O projeto abordará, de forma sucinta, esta intervenção realizada com a restiva turma.

6.6.1 | Enquadramento do Problema

Durante a PPII, inclusive na primeira semana de observação participante, apercebi-me de que nem todas as crianças estavam verdadeiramente comprometidas com a aprendizagem. Constatou-se que muitos alunos demoravam imenso tempo para concluir as tarefas propostas. A dispersão da turma era um problema notório, que prejudicava o ritmo de trabalho e a eficácia das atividades. Nos diálogos em grande grupo, ficou claro

que apenas alguns alunos respondiam às questões colocadas pela professora cooperante. A maioria da turma aguardava passivamente pelas respostas, limitando-se a copiar para o caderno. A situação era agravada pelos comportamentos inadequados de dois alunos que, frequentemente, distraíam e perturbavam os colegas, criando um ambiente de constante interrupção e dificultando a concentração geral.

As conversas informais com a professora cooperante foram cruciais para compreender melhor estes desafios. Essas interações permitiram-me comparar as minhas observações com o conhecimento da professora em relação à turma. Confirmou-se que as dificuldades de concentração e a falta de motivação eram problemas recorrentes e que, em muitos casos, esses comportamentos estavam ligados a questões emocionais e a contextos familiares adversos. Segundo Lopes e Silva (2010), as “emoções afetam a autoestima, a motivação e a capacidade do aluno regular a sua própria aprendizagem”. (p.4) Neste sentido, importa criar um ambiente de interação na sala de aula. Uma relação positiva entre professor e aluno facilita significativamente a aprendizagem. Quando os alunos se sentem emocionalmente apoiados, a autoestima aumenta, o que por sua vez, eleva a motivação.

“O ideal é que a atitude positiva perante a aprendizagem parta de uma disposição favorável dos alunos. Se isso não acontece, o professor tem necessidade de utilizar estratégias para os motivar” (Silva & Lopes, 2015a, p.75). Com base neste entendimento, formulou-se uma questão-problema e delineou-se um conjunto de estratégias pedagógicas com o objetivo de motivar os alunos. Procurou-se criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador, capaz de promover o envolvimento ativo dos alunos.

6.6.2 | Questão de Investigação-Ação

Diante da necessidade de compreender e abordar a evidente falta de comprometimento e motivação dos alunos em relação à aprendizagem, surgiu a questão-problema: *Como motivar os alunos do 2.º ano para as atividades pedagógicas?*

6.6.3 | Fases do Projeto

A execução de um projeto de I-A requer o cumprimento de uma sequência organizada de fases. Essas fases devem incluir a participação de todos os envolvidos, desde o planeamento até a implementação das atividades. Para assegurar o sucesso do projeto, o professor deve, ao longo de todo o processo, realizar observações minuciosas,

registar e documentar cada passo, planear de forma estratégica e realizar sucessivas avaliações. Esta abordagem permite não só acompanhar o progresso dos alunos, como também ajustar a prática pedagógica em função das necessidades evidenciadas.

O cronograma que se segue (Tabela 9) oferece uma visão clara das diferentes fases do Projeto de I-A, desenvolvido com a turma do 2.º ano.

Tabela 9 | Cronograma com as fases do Projeto de I-A da PPII

| Cronograma do Projeto | Meses | março | | | abril | | maio | | | | |
|-----------------------|-----------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Semanas | 1. ^a | 2. ^a | 3. ^a | 1. ^a | 2. ^a | 1. ^a | 2. ^a | 3. ^a | 4. ^a | 5. ^a |
| Planear | Observação e Recolha de Dados | | | | | | | | | | |
| | Identificação do Problema | | | | | | | | | | |
| | Revisão Literária Preliminar | | | | | | | | | | |
| Agir | Operacionalização das Estratégias | | | | | | | | | | |
| Refletir | Recolha e Análise de Dados | | | | | | | | | | |
| Avaliar | Avaliação das Estratégias | | | | | | | | | | |

6.6.4 | Estratégias de Intervenção

“A qualidade motivacional das aulas influencia o valor percebido da aprendizagem e, tal como a qualidade cognitiva, contribui para o aumento do prazer em aprender e para a redução do tédio” (Silva & Lopes, 2015b, p. 39). Neste sentido, é fundamental criar e aplicar estratégias que despertem o interesse e a participação dos alunos, incentivando-os a desempenhar um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Um ambiente acolhedor e estimulante, aliado a uma pedagogia sensível às necessidades e ritmos individuais, torna a sala de aula um espaço onde todos se sentem valorizados e motivados para aprender.

De acordo com Silva e Lopes (2015b) a “qualidade motivacional é assegurada por tarefas significativas que captam e mantêm o interesse dos alunos, dando-lhes autonomia para autorregular a sua aprendizagem” (p.39). A motivação só se completa quando o aluno

encontra uma razão adequada para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços contribuem para a concretização dos objetivos.

Neste cenário, as emoções que o professor exterioriza nas suas aulas também podem ter impacto nas atitudes dos alunos. Para assegurar a qualidade das aulas, o professor deve criar um ambiente que favoreça as emoções positivas. Para além disso, deve considerar certos princípios pedagógicos que são conhecidos por facilitar uma aprendizagem de qualidade.

Partindo deste entendimento, definiu-se um conjunto de estratégias, como forma de dar resposta à questão de I-A, a saber: Interdisciplinaridade; Aprendizagem Cooperativa; o Ensino Experimental das Ciências; Jogos educativos; a Educação Artística; a utilização de Recursos Didáticos e a Avaliação Formativa.

6.6.5 | Avaliação do Projeto

O envolvimento dos professores, na recolha de dados sobre a aprendizagem, requer uma análise contínua sobre o empenho dos alunos, focando não apenas nos resultados, mas, sobretudo, nos processos desenvolvidos pelos alunos ao realizarem as tarefas propostas. Através das informações recolhidas, o professor consegue ajustar a sua atividade, em função das necessidades das crianças.

Ao longo do projeto, a reflexão crítica sobre a eficácia das estratégias adotadas foi constante. Essa reflexão baseou-se nas observações contínuas, nos registos dos diários de bordo e nos diálogos frequentes com a Professora Cooperante. A análise desses dados permitiu identificar alguns progressos em relação às atitudes dos alunos.

A implementação de diversas atividades foi fundamental para garantir a motivação, o envolvimento e o bem-estar da turma. De um modo geral, a escolha de oportunidades de aprendizagem foi adequada, uma vez que os alunos demonstraram uma maior proatividade em relação às tarefas propostas. A aprendizagem cooperativa promoveu um ambiente de colaboração entre os alunos. A responsabilidade adicional pelo desempenho do grupo e o apoio dos colegas fizeram com que os alunos se comprometessem com as atividades.

A introdução de recursos didáticos tornou as aulas mais dinâmicas e interessantes. Esses recursos ajudaram a captar a atenção dos alunos e a tornar os conceitos abstratos mais concretos e compreensíveis. O ensino experimental das Ciências permitiu que as

crianças participassem ativamente em experiências práticas e exploratórias. Esta abordagem incentivou a curiosidade natural e o desejo de descobrir. Já a integração da Educação Artística possibilitou que cada uma expressasse as suas emoções de forma livre e criativa.

A construção de um ambiente acolhedor e de apoio foi crucial. A relação positiva entre professor e aluno, baseada na empatia, respeito e encorajamento, criou um espaço seguro onde os alunos se sentiam confortáveis para expressar as suas dificuldades e participar ativamente.

Através de diálogos, produções, atitudes e registos, os alunos conseguiram transparecer as suas aprendizagens. No entanto, é importante reconhecer que, apesar dos progressos observados, a questão da desmotivação não foi completamente resolvida. O envolvimento dos alunos foi consistente e produtivo durante muitas atividades, porém ainda havia espaço para melhorias. Este cenário propõe um novo ciclo de intervenção, visando uma resposta mais eficaz por parte da professora cooperante.

6.7 | Momentos de Aprendizagem

Durante a prática pedagógica, foram desenvolvidos diversos momentos de aprendizagem com base nas estratégias apresentadas anteriormente. Esses não só enriqueceram o conhecimento dos alunos, como também contribuíram para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Aqui, vou apresentar apenas três desses momentos que proporcionaram o papel ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

6.7.1 | O ar existe? Tem peso?

Na sétima semana de intervenção, como sugestão da Professora Cooperante, demos início a uma abordagem alusiva ao ar, enquanto aspeto físico do meio local. Antes de iniciar a aula, organizei as mesas em U (Figura 34), de forma a garantir um espaço propício ao trabalho cooperativo. Entende-se que esta disposição minimiza a distância física e emocional entre os alunos, favorecendo assim a discussão de conhecimentos e a interação entre os aprendizes.

Figura 34 | *Organização da sala em U*



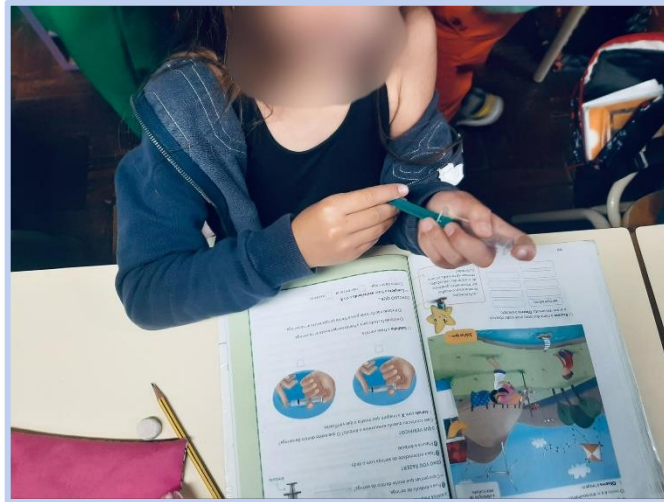
Assim que entraram, ficaram surpreendidos com as alterações efetuadas. Pelos comentários da turma, “Podemos ficar sempre assim, professora?”, percebi que ficaram satisfeitos com a nova organização da sala.

Diário de bordo: dia 23 de maio de 2022

Após uma revisão dos conteúdos abordados anteriormente e uma breve introdução ao tema em questão, foi distribuída uma TAF “Bilhetes à entrada e bilhetes a saída”, na qual os alunos deveriam registrar os seus conhecimentos sobre o ar. Enquanto pensavam, procurei orientá-los, formulando algumas questões exploradas anteriormente.

Atendendo à complexidade desta temática, considerei importante realizar atividades de caráter experimental. Em grande grupo, resolvemos o protocolo da experiência “O ar existe?”. O principal objetivo desta atividade era levar os alunos a reconhecer a presença do ar através do uso de uma seringa. Começamos assim por discutir e prever os possíveis resultados da experiência. Cada aluno teve então a oportunidade de cobrir a extremidade da seringa com um dedo e empurrar o êmbolo (Figura 35). Ao fazerem isso, perceberam que o êmbolo não se movia completamente para a frente, evidenciando a presença de ar dentro da seringa. Esta observação prática permitiu que os alunos compreendessem, de forma concreta, a existência do ar.

Figura 35 | *Experiência “O ar existe?”*

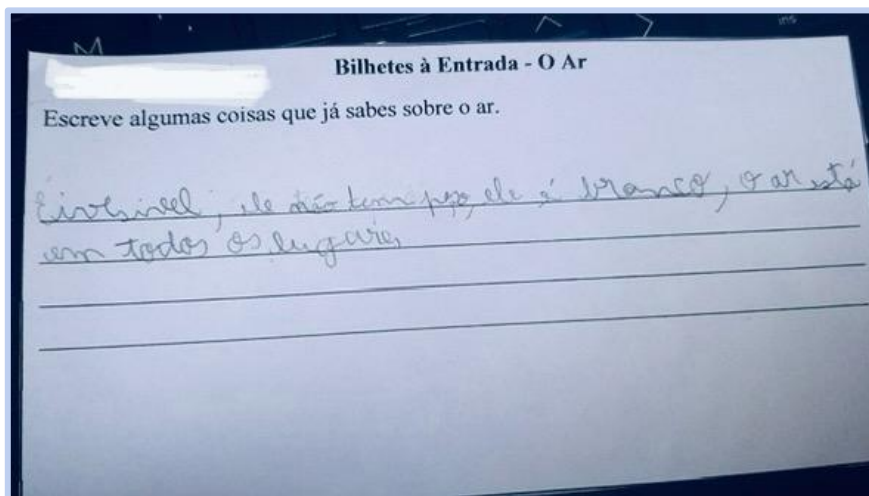


Denotei que os alunos ficaram admirados com o resultado obtido. Alguns tentaram forçar, mas perceberam que era impossível, com a extremidade obstruída. Nesta abordagem, as crianças puderam constatar ainda que o ar ocupa espaço.

Diário de bordo: dia 23 de maio de 2022

Posto isto, ao analisar os Bilhetes à entrada, reparei que a maior parte dos alunos referiu que o ar não tinha peso (Figura 36). O facto de não o conseguirmos ver pode ter gerado dúvidas nas crianças.

Figura 36 | *Bilhetes à Entrada*



Desta forma, passei a perguntar “Será que uma bola de futebol cheia e uma vazia têm o mesmo peso?”. Ao refletirem sobre esta questão, perceberam que ar possui peso. No entanto, de maneira a promover uma aprendizagem significativa, sugeri que realizássemos uma nova experiência, “O ar tem peso?”.

Para iniciar a experiência, distribuí o protocolo da atividade a todos os alunos. Antes de começarmos, analisamos diferentes instrumentos que poderiam ser utilizados para efetuar pesagens. Em seguida, selecionei um aluno para apresentar os materiais necessários e outro para explicar o procedimento. Assim que atamos os dois balões vazios ao cabide e o suspendemos, notamos que este permaneceu em equilíbrio, sendo que ambos possuíam o mesmo peso (Figura 37).

Figura 37 | *Pesagem dos balões vazios*



Posteriormente, escolhi um aluno para encher um dos balões. Antes de o atar ao cabide, a turma deu a conhecer as suas previsões. Os alunos, que inicialmente, julgavam que o ar não tinha peso, aperceberam-se que o cabide iria se desequilibrar para o lado do balão cheio. No entanto, ao suspender o cabide, o desequilíbrio não foi visivelmente significativo. Neste sentido, para garantir que todos compreendessem esta abordagem, improvisei a atividade, passando o cabide por cada aluno, permitindo que sentissem a leve diferença ao toque (Figura 38).

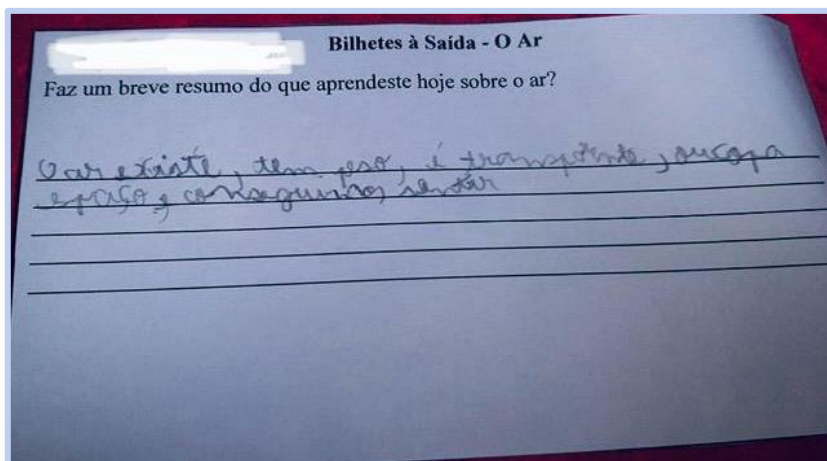
Figura 38 | *Experiência “O ar tem peso?”*



Durante toda a atividade, os alunos registaram as suas previsões e os resultados obtidos através de ilustrações e respostas breves. Este registo foi fundamental para consolidar a aprendizagem e para que pudessem refletir sobre as suas hipóteses iniciais e os resultados observados. Esta abordagem prática e reflexiva não só facilitou a compreensão desta temática, como também incentivou o pensamento crítico e a capacidade de formular e testar hipóteses. A experiência foi, portanto, um exemplo de como a aplicação de metodologias ativas pode promover uma aprendizagem significativa e envolvente.

A partir da análise dos Bilhetes à Saída, das observações dos alunos e das suas apreciações, percebi que esta atividade foi bem-sucedida, sendo que estes foram capazes de assimilar alguns conhecimentos prévios aos adquiridos e de compreender alguns aspetos referentes ao ar (Figura 39).

Figura 39 | *Bilhetes à Saída*



6.7.2 | “Vamos decorar um aquário?”

Na última semana de intervenção, no âmbito da Matemática, procurou-se dar continuidade ao estudo da Capacidade/Volume. Para consolidação desta temática, achei interessante apresentar um desafio à turma, “Vamos decorar um aquário?”. Comecei por mostrar aos alunos o aquário que eu havia comprado para receber o meu novo animal de estimação, um peixe. Expliquei que para garantir um ambiente acolhedor e agradável para o novo habitante, precisava da colaboração de todos. Os alunos ficaram, visivelmente, entusiasmados com a ideia, questionando-se sobre como iríamos encher o aquário. Aproveitei o momento para envolver toda a turma na atividade, esclarecendo detalhadamente o processo.

Coloquei o aquário sobre uma mesa visível e pedi a dois alunos para me ajudarem a transportar uma banheira com água do refeitório até à sala. Posto isto, expliquei que para encher o aquário, utilizaríamos uma garrafa de 1 litro. Nesta senda, os alunos começaram a comparar o tamanho das garrafas que traziam diariamente para a escola. Foi um momento interessante, onde se verificou que algumas garrafas possuíam a mesma capacidade. Para contextualizar melhor este conceito, sugeri que apontássemos algumas previsões sobre quantas garrafas de 1 litro precisaríamos para encher o aquário.

Surgiram respostas como “10”, “20”, “30”, “50”. Observando as previsões feitas pelos alunos, que variavam entre exageros e aproximações, é possível concluir que a compreensão do conceito de capacidade entre os mesmos era bastante heterogénea.

Diário de bordo: dia 31 de maio de 2022

Findada esta análise, demos início à atividade. À medida que os alunos vertiam a garrafa, fazíamos o registo no quadro, anotando o número de garrafas adicionadas (Figura 40). Confesso que o método utilizado para encher a garrafa não foi o melhor. No entanto, dadas as condições da sala, essa foi a única forma viável de garantir que todos os alunos pudessem participar ativamente na experiência.

Figura 40 | *Enchendo o aquário*



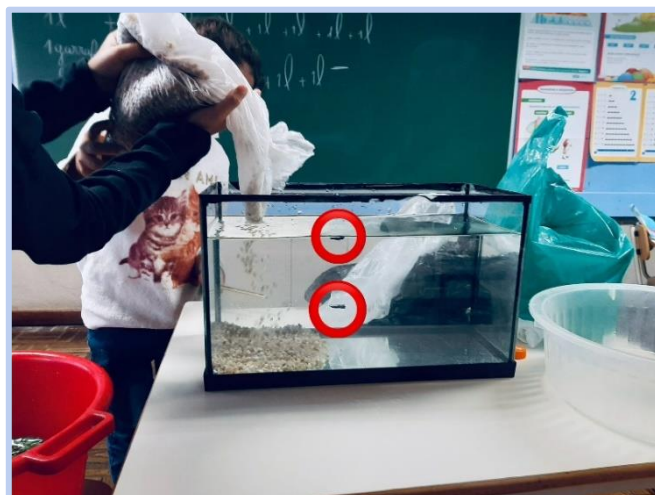
Quando percebemos que metade do aquário já estava coberto, marcamos o nível da água e calculamos o total de litros adicionados até o momento. Ao analisarmos os registos efetuados no quadro, constatamos que foram necessários 8 litros para encher metade do aquário. Numa perspetiva de estimular o raciocínio lógico das crianças, questionei quantos litros seriam necessários para encher o resto do aquário.

“Se 8 litros preencheram metade do aquário, quantos litros serão necessários para encher a outra metade?”. RA respondeu sem hesitar “16, porque é o dobro de 8”. O aluno conseguiu perceber que se uma quantidade cobre metade de um espaço, o dobro dessa quantidade cobrirá o espaço inteiro.

Diário de bordo: dia 31 de maio de 2022

Para confirmarmos este raciocínio, decidimos acrescentar mais água, a fim de verificar se a estimativa estava correta. Mantivemos um registo preciso de cada litro adicionado e ao alcançarmos os 16 litros, voltamos a marcar o nível da água. Verificamos que o aquário estava quase cheio, com espaço suficiente para acomodar os elementos decorativos (Figura 41). Medimos as alturas das marcações e ao compararmo-las, percebemos que ambas as metades tinham a mesma altura. Esta verificação prática confirmou o raciocínio inicial e mostrou que a aplicação correta da multiplicação e capacidade levou a uma estimativa precisa.

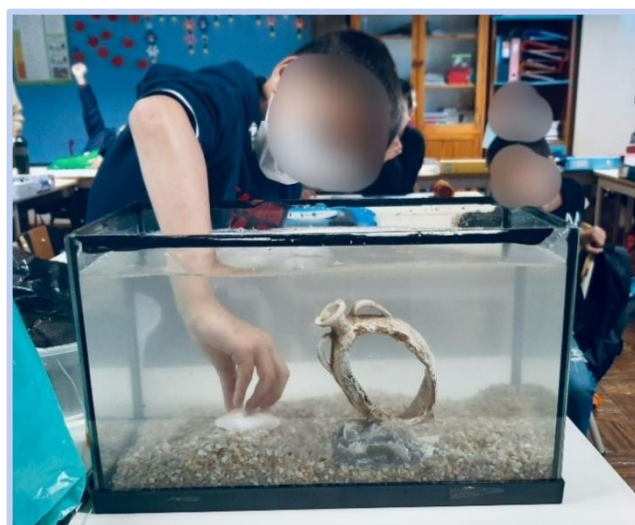
Figura 41 | *Os níveis da água*



Posto isto, perguntei à turma o que poderia ser adicionado ao aquário para que este se parecesse com o fundo do mar. Os alunos sugeriram várias ideias como algas, plantas aquáticas, rochas, conchas, entre outras. Discutimos algumas das sugestões, destacando os elementos essenciais para recriar um ambiente marinho realista e saudável para o peixe. Apresentei alguns desses itens para que fossem colocados no aquário. Antes de iniciarmos a decoração, levei os alunos a refletir sobre o que aconteceria ao nível da água ao introduzirmos os elementos decorativos no aquário. A maior parte referiu que o nível da água subiria, porém não sabiam explicar a sua razão.

De facto, ao adicionarem o substrato (areia), as rochas e as conchas, os alunos perceberam uma subida do nível da água (Figura 42).

Figura 42 | *Decoração do aquário*



Aproveitei esta observação para explicar que os objetos ocupam espaço e possuem um certo volume, o que faz com que a água suba. Para reforçar este entendimento dei outro exemplo do dia a dia “O que acontece quando vocês entram numa banheira cheia de água?”.

Um dos alunos respondeu “A banheira fica mais cheia.”. Expliquei que isso ocorre não porque há mais água, mas sim porque o nosso corpo passa a ocupar uma parte daquele espaço. Como resultado, a água é empurrada para cima. O volume do nosso corpo desloca a água que já estava na banheira, fazendo com que pareça mais cheia.

Diário de bordo: dia 31 de maio de 2022

Este momento contextualizado permitiu que os alunos visualizassem e compreendessem melhor este princípio. Em suma, concluo que esta atividade foi muito enriquecedora para os alunos, pois permitiu trabalhar vários conteúdos de forma prática e lúdica. A nível da Matemática, conseguimos trabalhar a relação entre o dobro e a metade, bem como a compreensão do volume e da capacidade. Estas ideias abstratas tornaram-se concretas através da experiência prática e de exemplos contextualizados. No âmbito do Estudo do Meio, foi possível rever conceitos referentes aos habitats marinhos que os alunos já haviam estudado anteriormente.

De um modo geral, posso afirmar que a atividade foi bem-sucedida, uma vez que atingiu os objetivos estabelecidos. O envolvimento da turma foi evidente ao longo de todo o processo. Cada passo foi uma oportunidade de explorar, questionar e aprender. A curiosidade natural das crianças foi estimulada, incentivando o pensamento crítico e a resolução de problemas. No entanto, devo reconhecer que a atividade poderia ter corrido melhor se tivesse apresentado um protocolo experimental aos alunos. Este documento teria sido extremamente útil para estabelecer os objetivos da atividade e os resultados esperados. Além disso, facilitaria os registos das estimativas e das observações dos alunos.

6.7.3 | Escrita Criativa

Na sétima semana de intervenção, em consonância com a Professora Cooperante, decidiu-se trabalhar a escrita de textos. Este era um dos desafios que a maior parte dos

alunos enfrentava, sendo, portanto, relevante aprimorar esta competência. Para tal, idealizei uma atividade mais dinâmica com intuito de despertar a atenção dos alunos.

Após a apresentação dos “Story Cubes”, dividi a turma em três grupos de cinco/seis elementos. Importa referir que procurei organizar os grupos consoantes os diferentes ritmos de aprendizagem. Furneci a cada grupo, quatro cubos e um plano de escrita. Antes de explicar o propósito da atividade, revemos, através de um diálogo ativo, os constituintes do texto narrativo (espaço, tempo, ação) e a utilidade do plano.

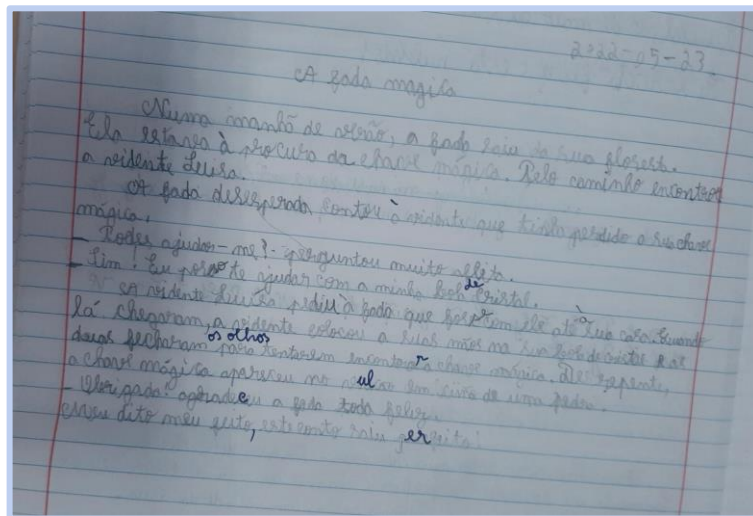
Após o lançamento dos cubos, os alunos organizaram os dados obtidos no plano de escrita e criaram uma narrativa em torno desses elementos (Figura 43). Durante a atividade, eu e a Professora Cooperante procuramos orientar os diferentes grupos. Ao acompanhar o trabalho dos mesmos, percebi que nem todos os elementos estavam a participar. Além deste aspeto, denotei que a agitação dos alunos após o intervalo, condicionou o trabalho na aula. Perante estas observações, percebi que organizar a turma em grupos de cinco/seis elementos não foi a melhor estratégia. Tentei resolver o problema, sugerindo que cada grupo elegesse um representante para avaliar o empenho dos colegas no final da tarefa.

Figura 43 | Os “story cubes”



Dado ao curto espaço de tempo e à agitação da turma, não foi possível concluir a tarefa nesse mesmo dia. Contudo, no dia seguinte, pudemos dar continuidade a este trabalho. Desta vez, contamos com a presença do professor de Educação Especial, que também colaborou para que a atividade fosse exequível. Cada professor ficou responsável orientar um grupo, durante a escrita da narrativa (Figura 44). Este aspeto foi muito benéfico para os alunos, pois permitiu que cada grupo tivesse um acompanhamento mais individualizado.

Figura 44 | O texto de um grupo



No desenrolar da atividade, contrariamente ao primeiro dia, reparei que os alunos estavam completamente envolvidos. Ao terminarem as histórias, os grupos tiveram oportunidade de apresentar a sua produção aos restantes colegas (Figura 45). Fiquei surpreendida, pois ao chegarem à frente, os alunos distribuíram as falas, autonomamente.

Figura 45 | Apresentação da história



Após a apresentação, sugeri que efetuassem algumas questões aos colegas. Confesso que esta foi uma das atividades que me deixou mais satisfeita com os resultados, pois os alunos estavam realmente interessados, colocando questões pertinentes sobre os textos que tinham criado. As respostas corretas dos colegas demonstraram que eles estavam realmente atentos às apresentações e envolvidos nos trabalhos dos colegas.

Para ultimar, considero que a atividade foi bem-sucedida, apesar dos desafios iniciais. Acredito que o trabalho em grupo incentivou os alunos a persistirem na tarefa.

Esta dinâmica permitiu que os alunos trocassem ideias e criassem uma história criativa. Ainda assim, acho que deveria ter optado por grupos mais pequenos para facilitar a discussão de ideias e para assegurar que todos participassem de forma mais equilibrada

6.8 | Reflexão Crítica da Prática Pedagógica II no 2.º ano de Escolaridade

A presente reflexão tem como propósito analisar e compreender os desafios e as aprendizagens decorrentes da prática pedagógica realizada com a turma de 2.º ano. Esta experiência foi extremamente enriquecedora para mim, enquanto futura profissional de educação, pois permitiu-me adquirir um conhecimento prático, através da aplicação direta de teorias e métodos de aprendizagem.

Neste contexto, a sala de aula revelou-se um espaço repleto de situações dilemáticas. Situações essas que exigiram uma constante avaliação e tomada de decisão. Os desafios enfrentados conduziram-me a uma reflexão, fundamentada no questionamento constante da minha própria ação. De acordo com Altet et al. (2013), esta postura é essencial para a compreensão do funcionamento do processo de ensino-aprendizagem e para a formação da identidade do docente.

Neste momento de reflexão, não poderia deixar de destacar a importância das duas primeiras semanas de observação, que foram essenciais para conhecer melhor os alunos, compreender as suas necessidades e construir uma relação de confiança e respeito mútuo. Durante este período inicial, foi possível perceber a diversidade de personalidades e ritmos de aprendizagem presentes na turma. De um modo geral, pode-se referir que era um grupo muito heterogéneo, mas com um grande potencial de crescimento e desenvolvimento. Observando as interações entre os alunos, reparei que muitos possuíam uma capacidade notável de colaboração, o que poderia ser aproveitada para atividades em grupo. Identifiquei também aqueles que necessitavam de maior apoio e acompanhamento individual, o que me levou a pensar em estratégias específicas para atender a essas necessidades.

Além destes aspetos relevantes, importa salientar que “a sala de aula é influenciada por outros contextos da vida dos alunos, uma vez que estes são influenciados pela sua família e pelo grupo de pares e também pela organização da escola e da sociedade em geral” (Silva & Lopes, 2015, p.23). De facto, ao longo das semanas, reparei que a maior parte dos alunos vivia num contexto onde as condições de vida eram adversas. Em

conversas informais com a Professora Cooperante, percebi que a ausência de um suporte familiar consistente era um desafio cotidiano que alguns alunos enfrentavam e que, muitas vezes, refletiam nos seus comportamentos e desempenho escolar. Neste sentido, a construção de um ambiente acolhedor, onde todas as crianças pudessem encontrar um apoio para o seu desenvolvimento, tornou-se o objetivo primordial do meu trabalho. Segundo Silva e Lopes (2015b), o “apoio emocional de maior qualidade conduz a melhores níveis de competências sociais, níveis mais elevados de satisfação escolar, menos problemas de comportamento e melhores atitudes em relação às matérias escolares” (p.23). Desta forma, cabe ao professor proporcionar um ambiente caloroso, capaz de contribuir para que os alunos se sintam conhecidos. Uma relação baseada na empatia foi o caminho que escolhi para alcançar esse objetivo.

Estas observações iniciais permitiram-me, assim, adaptar as minhas abordagens pedagógicas e adotar uma postura cautelosa. Desta análise emergiram outros desafios que ocasionaram a implementação de um projeto de investigação-ação em torno da questão da desmotivação dos alunos. Lima (2020), citado por Cosme et al. (2021), afirma que a escolha da metodologia a ser utilizada deve ser pensada cuidadosamente pelo professor, levando em consideração os objetivos a serem alcançados, o contexto em que os alunos estão inseridos e a diversidade e os desafios que uma turma representa. A meu ver, a Investigação-Ação foi a metodologia mais indicada para abordar este problema, visto que um dos seus principais objetivos é assegurar melhorias nas práticas pedagógicas.

Após várias pesquisas sobre o tema, foi essencial pensar em estratégias eficazes para reverter essa situação e criar um ambiente mais estimulante e envolvente para todos. Entre todas as estratégias adotadas, a Aprendizagem Cooperativa, a Interdisciplinaridade, a integração do Ensino Experimental das Ciências e a utilização de Recursos Didáticos destacaram-se como as mais eficazes. A meu ver, estas estratégias tiveram um impacto positivo, pois ajudaram a contextualizar a aprendizagem, facilitaram a compreensão dos conteúdos e incentivaram a participação ativa dos alunos.

Ao planificar as atividades, tive em conta que “a qualidade cognitiva de uma aula é definida pela estrutura, clareza, dificuldade da tarefa e pelo equilíbrio entre a dificuldade da tarefa e as competências dos alunos” (Pekrun, 2014, citado por Silva & Lopes, 2015b, p.39). Reconheço, no entanto, que poderia ter considerado mais a diferenciação pedagógica ao definir o grau da dificuldade das tarefas, especialmente na componente da Matemática, onde se verificava uma maior heterogeneidade. Segundo Cosme et al.

(2021), “um ensino adequado exige a diferenciação de estratégias que se ajustem à diversidade e heterogeneidade dos alunos” (p.37).

Acompanhar os diferentes ritmos de aprendizagem significa reconhecer que cada aluno aprende de maneira distinta. Esta diversidade torna o planejamento e a execução das aulas um desafio contínuo. Enquanto professora-estagiária, percebi seria muito difícil chegar a todos os alunos sozinha. O apoio especializado do professor de Educação Especial garantiu que nenhum aluno ficasse para trás, independentemente das suas dificuldades. Ao desempenhar este papel, compreendi a complexidade de educar uma turma heterogênea e a relevância do trabalho colaborativo entre os professores. Neste contexto, considero que a aprendizagem cooperativa favoreceu a inclusão ao permitir que alunos com diferentes habilidades trabalhassem em conjunto e se apoiassem mutuamente.

Ao longo das semanas, verifiquei que a disposição das mesas em filas dificultava a interação entre os alunos e limitava a flexibilidade das atividades pedagógicas. Essa constatação levou-me a fazer alguns reajustes, a fim de melhorar o ambiente de aprendizagem. Optei, assim, por dispor as mesas em U. Esta é uma disposição que “permite alterar momentos de debates com apresentações de trabalhos, exposições de vídeos ou pequenas exposições do docente” (Cosme et al., 2021, p.84).

Durante o meu percurso, a Professora Cooperante foi muito receptiva às minhas propostas. Essa liberdade permitiu-me explorar uma diversidade de estratégias pedagógicas, com vista a superar o modelo tradicional e a simples transmissão de conhecimentos. Contudo, não posso desconsiderar a tensão constante entre a necessidade de inovar e a responsabilidade de cumprir o programa. De facto, percebi que este é um dos principais desafios que os professores enfrentam no seu dia a dia, assim como a gestão do tempo.

Muitas vezes, foi difícil conciliar o tempo disponível para as atividades com o tempo necessário para acompanhar todos os alunos de forma eficaz. Para além destes desafios, a falta de recursos tecnológicos, como quadros interativos e tablets, limitou as opções pedagógicas e a integração da tecnologia. Esses recursos são fundamentais para enriquecer a experiência de aprendizagem, sendo que permitem abordagens mais interativas e personalizadas.

Apesar dos constrangimentos, esta experiência foi extremamente enriquecedora, sendo que me permitiu encarar cada desafio como uma oportunidade de crescimento e

aprendizagem. Ao longo deste período, as relações positivas com os alunos, com a Professora Cooperante e com outros intervenientes da instituição educativa foram aspetos que contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Estas relações fomentaram um ambiente de apoio e de colaboração, permitindo-me explorar e aprimorar as minhas competências pedagógicas, obter feedback construtivo e desenvolver uma prática mais reflexiva. Em suma, concluo que este estágio foi uma vivência única não apenas pela natureza das atividades realizadas, mas também pelo contexto adverso em que se desenrolou. Foi muito gratificante fazer parte da vida das crianças e sentir que realmente contribuí para o seu bem-estar.

Capítulo 7 | Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, passarei a contextualizar a PPIII, que se desenvolveu no ano letivo 2022/2023 com uma turma de 3.º ano. Esta teve início no dia 3 de outubro e terminou no dia 7 de dezembro de 2022, perfazendo um total de cento e vinte horas. As duas primeiras semanas foram destinadas à observação participante, enquanto as semanas subsequentes foram dedicadas à minha intervenção.

Nas próximas secções, irei apresentar uma breve contextualização do ambiente educativo, assim como uma caracterização detalhada da turma. Posto isto, passarei a descrever três sequências didáticas realizadas durante o estágio com os alunos do 3.º ano. Nesta senda, darei a conhecer o Projeto de Natal desenvolvido com a comunidade educativa, cujo tema aborda questões referentes à Ucrânia. Por fim, irei refletir sobre vários aspetos que delinearão a PPIII. Neste último momento, será possível perceber como esta prática pedagógica contribuiu para o meu crescimento profissional.

7.1 | Caracterização do Meio Envolverte

A escola onde realizei a PPIII situa-se na periferia do Funchal, numa das freguesias mais populacionais da região. Esta freguesia dispõe de uma rede escolar abrangente, que inclui algumas creches, jardins de infância e várias escolas do 1.º CEB.

A população residente tem como atividade principal a agricultura e o comércio. No que concerne à área circundante à escola, esta encontra-se pouco desenvolvida, existindo algum comércio e armazéns de construção civil. Quanto às habitações, estas são formadas por pequenos aglomerados e, concentradas numa área pequena. As acessibilidades são boas, não apresentando muito trânsito. Esta localização proporciona um ambiente tranquilo, propício para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Além disso, o ambiente rural e a proximidade ao comércio local permitem que os alunos tenham uma experiência educativa que integre elementos da vida comunitária e da economia local, enriquecendo o seu entendimento sobre o mundo ao seu redor.

7.2 | Caracterização do Estabelecimento Educativo

A escola é um edifício do Plano Centenário que foi remodelado para reunir condições para adotar o sistema de escola a tempo inteiro. Esta abrange a valência de EPE e 1.º CEB. Tal como todas as escolas da rede pública e privada, esta assume a missão que lhe foi confiada pelo Ministério da Educação, contribuindo para o melhoramento da

sociedade, através da formação de cidadãos críticos e autónomos. De acordo com o PEE, o principal objetivo da escola é proporcionar práticas democráticas e de excelência que ajudem na transformação da realidade social onde a escola se insere e que satisfaça todos os atores educativos.

No que concerne aos espaços físicos (Tabela 10), a escola é dotada de uma infraestrutura diversificada que acomoda diversas necessidades educativas e recreativas dos alunos. O Edifício é composto por dois pisos bem estruturados para as atividades educativas e administrativas.

Tabela 10 | *Espaços Físicos da Escola onde decorreu a PPIII*

| Espaços Físicos da Escola |
|--|
| 5 salas de aula; 2 salas de Educação Pré-Escolar; 1 Sala de professores; 1 Gabinete de Direção; 1 Secretaria; 1 Cozinha; 1 Refeitório; Casas de banho; 2 Despensas; 2 Arrecadações; 1 Recinto Desportivo; 2 Espaços Exteriores para recreio. |

Para a EPE, a escola dispõe de duas salas específicas, concebidas para proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, adequado ao desenvolvimento das crianças mais novas. Além destas, existem outras salas destinadas ao 1.º CEB, cada uma equipada com os recursos necessários para apoiar o processo de aprendizagem das crianças. A sala de Música é a mesma utilizada para as TIC. Esta partilha de espaço limita a disponibilidade e a adequação do ambiente para atividades musicais e tecnológicas.

O corpo docente conta com uma sala exclusiva para os professores, um espaço onde podem planear as aulas, colaborar entre si e realizar reuniões pedagógicas. A administração da escola é centrada num gabinete de direção.

No que toca à alimentação, a escola possui uma cozinha funcional e um refeitório que garante um ambiente confortável e seguro para as refeições dos alunos. Há, também uma sala de estar, um espaço destinado ao descanso e à socialização, permitindo uma pausa tranquila entre as atividades. As instalações sanitárias são diversas e estão distribuídas pela escola, garantindo fácil acesso a todos. Para o armazenamento, a escola conta com duas despensas, uma para o material de Educação Física e outra para o material diverso.

A área de Educação Física é complementada por um recinto desportivo, cujas condições precisam de ser melhoradas. A renovação do pavimento e a instalação de uma cobertura sobre o recinto são aspetos que poderiam ser melhorados. Para o recreio, existem dois pequenos espaços exteriores que oferecem opções de lazer. Apesar das áreas apresentarem alguma restrição em termos de espaço, as organizações cuidadosas dos ambientes tornam-nos agradáveis e funcionais, contribuindo para um ambiente educativo estimulante e acolhedor.

No que concerne aos recursos humanos, nomeadamente, ao pessoal docente, a escola dispõe de um total de vinte e quatro professores e educadores. De referir que este grupo se tem mantido estável nos últimos anos.

Outro elemento essencial para o bom funcionamento da Comunidade Educativa é o pessoal não docente (Tabela 11). Além de um Técnico Superior de Educação, nesta escola, existem precisamente quinze funcionários distribuídos pelos diferentes serviços. A grande maioria desempenha a função de Ajudante de Ação Educativa e Assistente Operacional e é neste sector que a faixa etária é mais elevada.

Tabela 11 | *Recursos Humanos da Escola onde decorreu a PPIII*

| Recursos Humanos da Escola | |
|---|--|
| Pessoal Docente | Pessoal Não Docente |
| <ul style="list-style-type: none"> • Diretora Pedagógica; • Professores Curriculares; • Professores de Educação Especial; • Educadores de Infância. | <ul style="list-style-type: none"> • Técnico Superior de Educação; • Assistentes operacionais; • Ajudantes de Ação Educativa. |

7.3 | Caraterização da Sala

A sala de aula onde se realizou a PPIII estava situada no rés do chão, de modo a assegurar o acesso a todos os alunos. Esta localização permitia que as crianças com mobilidade reduzida entrassem e saíssem da sala com facilidade.

Além de acessível, a sala de aula era ampla e luminosa, criando um ambiente acolhedor, composto por cores vibrantes que evocavam a infância. No que diz respeito à sua organização, pode-se referir que esta estava estruturada de forma a atender às necessidades educativas da turma. As mesas foram cuidadosamente dispostas em fileiras, garantindo um espaço propício à interação e à colaboração entre os alunos. Segundo Cosme (2018), mais do que um cenário organizado de forma rígida, “o que se propõe é

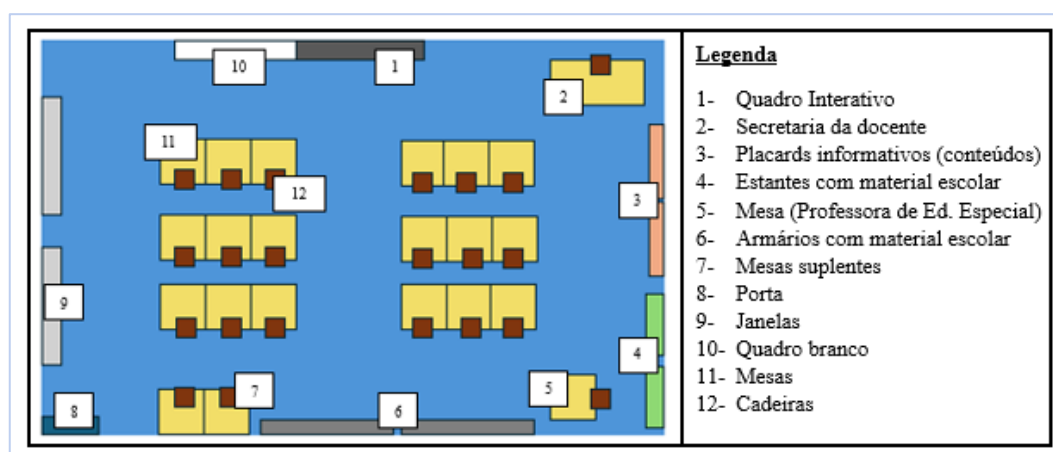
um cenário que permita uma pluralidade de soluções que sejam congruentes com a necessidade do trabalho cooperativo, a autonomia dos alunos ou as atividades diferenciadas” (p. 77).

De salientar que uma das mesas estava, devidamente, equipada com um suporte para livros, de forma a responder às necessidades do aluno diagnosticado com hemiparesia. A sala de aula também continha dois grandes placards que eram utilizados para a divulgação de conhecimentos. Neste espaço, existiam várias estantes e armários disponíveis para a arrumação do material escolar.

A sala apresentava um quadro interativo que facilitava a dinâmica das aulas. Este dispositivo permitia ao professor apresentar conteúdos de uma forma mais envolvente, integrando vídeos, apresentações e atividades interativas que captavam a atenção dos alunos. Entende-se que as tecnologias “ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades” (Moran, 2018, citado por Cosme et al. 2021, p. 81). Para além deste quadro, havia um outro quadro branco que era utilizado para atividades mais simples e rápidas.

A planta da sala (Figura 46) oferece uma visão clara da disposição dos elementos mencionados. Nesta, é possível visualizar a organização do espaço e, ainda, a disposição das mesas e cadeiras, as quais estruturam-se por fileiras.

Figura 46 | *Planta da sala do 3.º ano*



7.4 | Organização e Gestão do Tempo

A organização do tempo é fundamental para garantir a eficiência, produtividade e bem-estar em todas as áreas da vida. No contexto educacional, uma gestão eficaz do tempo é essencial para garantir que todas as atividades sejam realizadas de maneira eficiente e produtiva. Relativamente ao horário da turma, este foi estruturado de forma a maximizar o envolvimento dos alunos ao longo do dia. Neste sentido, as atividades curriculares eram realizadas no período da manhã, entre as 08h15 e as 13h15, com um intervalo de trinta minutos entre as 10h15 e as 10h45. No período da tarde, os alunos tinham a oportunidade de frequentar as atividades extracurriculares. O horário (Tabela 12) era flexível e estava sujeito a alterações conforme as necessidades dos alunos.

Tabela 12 | *Horário da turma do 3.º ano*

| Horário – 3.º ano | | | | | |
|-------------------|------------------|-----------------|-----------------------------|----------------------------|---------------------|
| Horas | 2.ª FEIRA | 3.ª FEIRA | 4.ª FEIRA | 5.ª FEIRA | 6.ª FEIRA |
| 08:15 09:15 | Inglês | Matemática | Português | Inglês | Matemática |
| 09:15 10:15 | Português | Matemática | Exp. Musical e Dramática | Apoio ao estudo/ TIC | Português |
| 10:15 10:45 | Intervalo | | | | |
| 10:45 11:45 | Português | Ed. Literária | Português | Português | EFM |
| 11:45 12:45 | Matemática | Estudo do Meio | Matemática | Matemática | DAC (EMD/ AV)/EM |
| 12:45 13:15 | Matemática | Apoio ao Estudo | Estudo do Meio | Matemática | Estudo do Meio |

7.5 | Caracterização da Turma

A turma do 3.º ano era composta por dezoito alunos, sendo que sete eram do género feminino e onze do género masculino. Considerava-se uma turma heterogénea,

constituída por diferentes ritmos de aprendizagem. Neste contexto, verificavam-se quatro crianças que beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no âmbito das medidas universais e seletivas. Segundo a Professora Cooperante, existiam dois diagnósticos de Síndrome de Asperger e outro de hemiparesia. Para além destes casos específicos, uma das alunas apresentava uma perturbação na linguagem e na fala.

Relativamente ao percurso institucional, a maior parte da turma já frequentava esta escola, com a exceção de dois alunos, que só foram transferidos no 2.º ano. Ao observar e intervir na rotina educativa da turma, denotei que a maior parte do grupo interagia positivamente entre si e possuía comportamentos assertivos. No decorrer do estágio, as crianças revelaram ser muito ativas e participativas. Elas manifestavam interesse e curiosidade pelas atividades realizadas, sobretudo quando estas envolviam a exploração do meio. Percecionei ainda que a leitura de histórias despertava um grande entusiasmo por parte dos alunos. A maioria da turma conseguia ler e interpretar facilmente os textos, porém apresentavam algumas fragilidades na redação de textos.

No que concerne à Matemática, percebi que apesar de ser uma área que está presente no nosso quotidiano, ela nem sempre tem uma boa recetividade. Isto é, a complexidade de alguns conceitos, por vezes gera o desinteresse dos alunos. Em virtude destes aspetos, considerei pertinente desenvolver algumas práticas mais dinâmicas, com recurso a diferentes materiais didáticos, numa ótica de suscitar o interesse e curiosidade por esta componente do currículo.

7.6 | Momentos de Aprendizagem

Ao longo da PPIII, foram proporcionados vários momentos de aprendizagem. Através de atividades diversificadas e interativas, os alunos foram incentivados a explorar novos conceitos e a ampliar a sua compreensão sobre temas relevantes. A Interdisciplinaridade, a utilização dos Recursos Didáticos e os Jogos educativos foram estratégias que enriqueceram a experiência educacional da turma. Além disso, a cooperação entre os alunos e o estímulo ao pensamento crítico foram aspetos essenciais, pois contribuíram para a promoção de um ambiente dinâmico.

7.6.1 | São Martinho: Do palco ao campo

No dia 7 de novembro de 2022, como sugestão da Professora Cooperante, procurou-se trabalhar os seguintes conteúdos programáticos: o texto dramático; e as

tabelas de frequência absoluta. Para tal, idealizou-se uma sequência didática em torno da Lenda de São Martinho. Esta foi a solução que encontrei para integrar as diferentes áreas curriculares e para estabelecer uma conexão entre os conteúdos selecionados. No dia 7 de novembro, iniciámos a aula com a partilha de experiências do fim de semana, onde diversos alunos fizeram referência às castanhas assadas. Este momento conduziu-nos à exploração da época de São Martinho.

Numa perspetiva de rever os conteúdos trabalhados na semana anterior (o texto descritivo), forneci a todos a Lenda de São Martinho, porém em texto dramático. Ao analisarem a sua estrutura, os alunos perceberam que este não se tratava de um texto descritivo, mas sim de um texto dramático. Esta identificação não foi imediata, alguns alunos chegaram a confundi-lo com um texto narrativo.

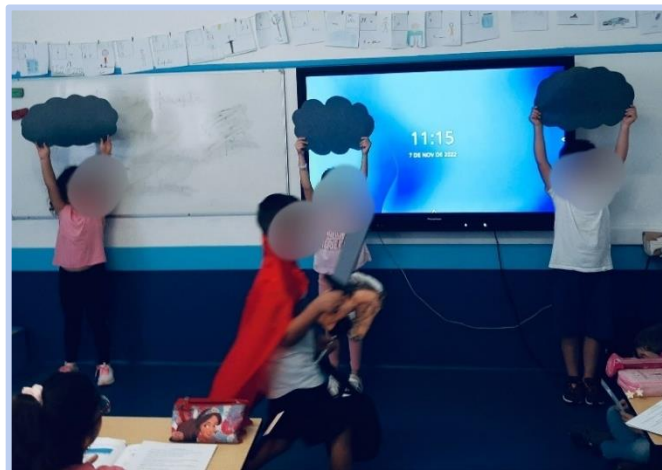
Para que conseguissem assimilar melhor estes conceitos associados à estruturação do texto dramático (cena, ato e indicações cénicas), levei-os a refletir sobre uma peça de teatro assistida no ano letivo anterior, “Memória de um príncipe e de um ancião”.

Diário de bordo: dia 7 de novembro de 2022

Foi um momento muito interessante, onde os alunos participaram positivamente, estabelecendo relações entre a teoria e a prática. De facto, pelos exemplos concretos de cenas e atos, percebi que a turma conseguiu compreender os conteúdos abordados. Posto isto, realizamos uma leitura coletiva do texto. Ao analisarmos a estrutura do mesmo, efetuamos um registo no caderno diário. No decorrer do texto, evidenciamos as indicações cénicas e exploramos as possíveis formas de representá-las. Relativamente aos sons da trovoadas, os alunos reproduziram-nos, a partir de batimentos corporais.

Em seguida, selecionei alguns elementos da turma e distribuí diferentes adereços pelos mesmos (capa vermelha, espada, pão, mala, cavalo, nuvens e sol). Assim que atribuí os papéis, os alunos ensaiaram as suas falas e criaram uma dramatização da lenda (Figura 47). No decorrer da mesma, procurei intervir, de forma a orientá-los no ato. Ao ver que a turma estava entusiasmada com a atividade, achei interessante proporcionar outras dramatizações. Deste modo, trocamos os papéis, para que todos pudessem participar. A meu ver, esta experimentação contribuiu para uma aprendizagem significativa. Através da mesma, os alunos conseguiram assimilar alguns conhecimentos.

Figura 47 | *Dramatização da Lenda de São Martinho*



Posto isto, exploramos algumas tradições desta época festiva. Nesta abordagem, exibi uma apresentação criada no *Microsoft PowerPoint* alusivo à Lenda de São Martinho e às castanhas. Primeiramente, identificamos a árvore que dá origem à castanha. Em seguida, analisamos, através de um mapa, a distribuição geográfica do castanheiro na ilha da Madeira (Figura 48). Concluímos que esta concentração é mais observável nas zonas de maior altitude, como Curral das Freiras, Jardim da Serra, Campanário, Serra de Água, Prazeres, Ponta Delgada e Santo António.

Figura 48 | *Análise sobre a distribuição geográfica do castanheiro na ilha da Madeira*

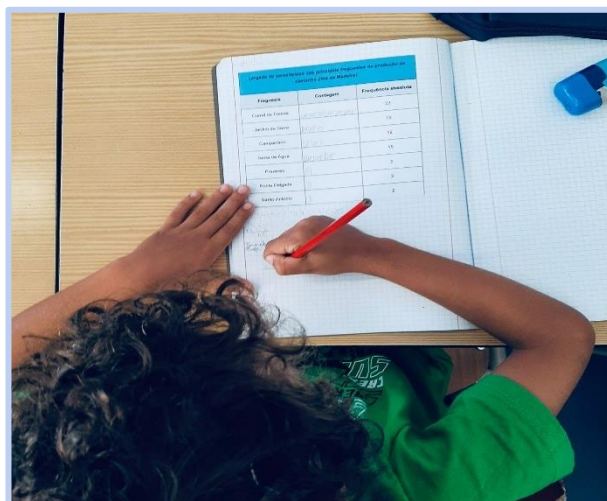


Por fim, verificamos de que forma algumas pragas como o bichado da castanha e a vespas-das-galhas-dos castanheiros afetam, negativamente, a produção da castanha. Para que as crianças pudessem visualizar estes impactos, trouxe duas castanhas, uma saudável e outra pútrida. Passei as castanhas pelos alunos para garantir a visualização de toda a turma. No meu ponto de vista, é essencial proporcionar momentos de exploração

sensorial, visto que algumas crianças vivem no meio urbano e conseqüentemente, não possuem muito contacto com a Natureza. De facto, foi um aspeto que cativou a atenção dos alunos e que suscitou algum interesse nos mesmos.

Para controlar estas pragas, executam-se largadas de parasitoides. A partir de uma tabela de frequência absoluta, identificamos o número de largadas de parasitoides nas principais freguesias de produção de castanha na ilha da Madeira (Figura 49). Para que os alunos ficassem com o registo no caderno diário, forneci a respetiva tabela de frequência absoluta. Ao colarem-na, pedi para efetuarem a contagem de largadas. Por fim, estes constataram muito facilmente que a moda foi o Curral das freiras, com quinze largadas. No decorrer desta atividade, ainda foi possível explorar diferentes estratégias de algoritmo de adição.

Figura 49 | *Preenchimento da tabela de Frequência Absoluta*



Em suma, concluo que esta sequência de atividades foi muita enriquecedora para as crianças, sendo que permitiu explorar diversos conteúdos e temáticas, de uma forma interdisciplinar. O meu principal objetivo, neste dia, era trabalhar a estrutura do texto dramático e rever as tabelas de frequência absoluta, porém a partir da Lenda de São Martinho foi possível explorar, transversalmente, outros conteúdos associados à Natureza e ao Passado do meio local. No geral, a turma correspondeu aos objetivos estabelecidos. No decorrer da aula, denotei que os recursos utilizados despertaram um grande entusiasmo e curiosidade por parte dos alunos. Acredito que este tipo de atividades que permitem uma interação com o meio desenvolvem nas crianças capacidades mentais e psicomotoras de grande valor que seriam difíceis de estimular fora deste ambiente.

7.6.2 | Explorando as Medidas de Comprimento

Na sexta semana de intervenção, a Professora Cooperante sugeriu que trabalhássemos as medidas de comprimento. Para perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos, pedi que identificassem as medidas que já conheciam. A turma, no geral, foi capaz de evidenciar as medidas por ordem decrescente. Colocamos no quadro, pequenos cartões referentes às medidas de comprimento mais comuns (km, m, dm, cm, mm). Posteriormente, de forma a cativar a atenção e o interesse da turma, propus que medissem dois objetos à sua escolha, utilizando uma régua de 15 centímetros. Alguns alunos optaram por medir o comprimento dos lápis, da borracha, entre outros.

A partir desta atividade, conseguimos comparar diferentes medidas de comprimento e analisar equivalências entre os centímetros e os milímetros. Uma das alunas mais participativas, evidenciou muito rapidamente que os milímetros correspondiam aos “traços” mais pequenos da régua e que 1 centímetro equivalia a 10 milímetros.

Nesta senda, questionei-lhes “Quantos centímetros tem 1 metro?” A maior parte da turma, sem hesitar, respondeu “100 centímetros”. Nesta abordagem, utilizamos a fita métrica e constatamos que 1 metro correspondia a 100 centímetros, 2 metros a 200 centímetros e assim sucessivamente.

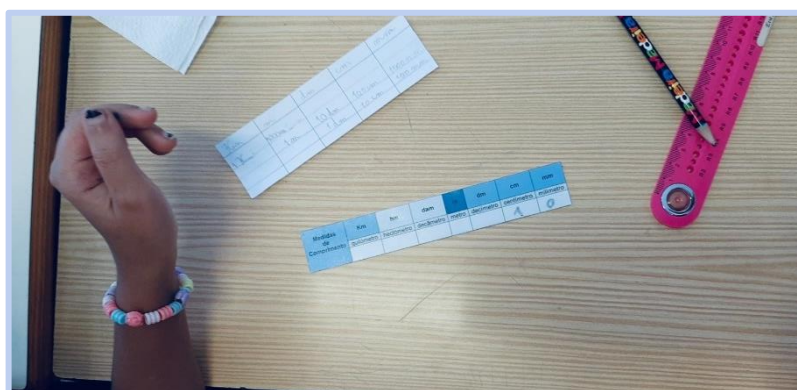
Em seguida, achei interessante medirmos o comprimento de três alunos da turma, o A, o G e o T (Figura 50). Neste sentido, verificamos que o A media 1,37 m, o T 1,34 m e o G 1,23 m. A partir dessas medições, conseguimos efetuar comparações entre os três comprimentos e ainda explorar a leitura e conversão dos mesmos (exemplo: $1,37\text{m} = 137\text{cm}$).

Figura 50 | *Medição e comparação de alturas dos alunos*



Além destes aspetos, conseguimos identificar, através de subtrações, as diferenças entre os tamanhos. Com estas observações, concluímos que a principal unidade de medida de comprimento era o metro. Para que ficassem com este registo, distribui os cadernos diários de Matemática e forneci a todos uma pequena nota explicativa e uma tabela de medidas de comprimento plastificada. Este último recurso foi pensado, para que os alunos pudessem utilizá-lo em diversos contextos, facilitando a compreensão e a conversão das medidas de comprimento (Figura 51). Para efetuarem as conversões, utilizaram marcadores de feltro, de modo que fosse possível apagar. Esta foi uma estratégia que recorri para tornar o recurso reutilizável.

Figura 51 | *Conversão de medidas de comprimento*



Seguidamente, como atividade de consolidação, apresentei o jogo “Pensa rápido” (Figura 52). Este surgiu com o intuito de se explorar as conversões de medidas de comprimento, de uma forma mais lúdica e dinâmica. Antes de iniciar o jogo, criamos uma tabela de conversão no quadro, utilizando os cartões referentes às unidades de medida de comprimento. Ao passar a bola para um aluno da turma, propus uma conversão. Enquanto o aluno a resolvia no quadro, os restantes efetuavam o registo no caderno. Entretanto, repetimos o mesmo processo várias vezes, para que todos participassem.

Figura 52 | Jogo "Pensa Rápido"



A meu ver, foi uma atividade muito enriquecedora para os alunos, sendo que além das competências matemáticas, permitiu trabalhar habilidades motoras. Denotei que este jogo suscitou um grande entusiasmo nas crianças. Deduzo que tenha sido pelo facto de envolver aptidões físicas. Ao idealizar esta atividade considerei os interesses de grande parte da turma relativos aos jogos de bola.

Durante esta atividade, reparei que os alunos não manifestaram dificuldades nas conversões. A repetição do jogo e o suporte da tabela de conversão no quadro ajudaram a compreender melhor as relações entre as diferentes unidades de medida.

Por fim, apliquei a Técnica de Avaliação Formativa “Caça o intruso”, de modo a verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. De um modo geral, os alunos foram capazes de reconhecer quase todas as equivalências entre as medidas, porém tiveram dificuldade em justificar a escolha do intruso. Esta observação sublinhou a importância de trabalhar as capacidades de os alunos descreverem a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito.

7.6.3 | “Nadadorzinho”: Uma jornada de aprendizagem

No decorrer da oitava semana de intervenção, mais concretamente no dia 28 de novembro, comecei por apresentar a história *Nadadorzinho*, da autoria de Leo Lionni. Inicialmente, identificamos os elementos paratextuais do livro. Nesta abordagem, os alunos deram a conhecer as suas previsões relativas à história. Surgiram várias deduções sobre a personagem principal: “Um menino que vivia no fundo do mar”; “Um menino que nadava muito rápido”, entre outras.

Posto isto, iniciei a leitura da história, cujo tema levou-nos a refletir sobre o valor da diferença e o respeito que se deve a quem, por cultura ou aspeto físico, não partilha das mesmas características.

Findada a leitura, refletimos sobre a mensagem transmitida. De um modo geral, os alunos reconheceram a moral da história e compreenderam que ser diferente é algo positivo. Diante dos valores mencionados, fizemos referência à diversidade cultural, um conteúdo que seria abordado nessa mesma semana.

Através de uma análise de conceitos ligados à Natureza como “cardume”, exploramos a tabuada do 8 de uma forma integrada. Propus que formássemos um grande peixe vermelho, utilizando cardumes de oito peixes (cada cardume representava um conjunto de oito). Furneci a todos um peixe, para que à vez, o posicionassem no quadro. Um dos peixes era preto, assim como o “Nadadorzinho”. Este peixe, distintamente colorido, foi designado para um propósito estético, ele representaria o olho do grande peixe que estávamos formando. A sua posição singular unia todos os cardumes num único ser.

Ao colocarmos o segundo cardume, uma das alunas mais participativas reconheceu logo a aplicação da tabuada do 8. Perante o seu comentário, outro aluno rematou que, ao adicionarmos mais um cardume, ficaríamos com um total de 24 peixes (3×8).

Diário de bordo: dia 28 de novembro de 2022

Analisando estes comentários, constatamos que os alunos não só compreenderam a multiplicação através da tabuada do 8, como também foram capazes de prever e calcular termos não visíveis na sequência. Posto isto, coloquei a seguinte questão: “Ao adicionar mais cinco cardumes aos três cardumes, quantos peixes teremos no final?”. Os alunos ao considerarem 8×8 , concluíram que acabaríamos com um total de 64 peixes vermelhos. Para que ficassem com o registo no caderno diário, furneci uma tabela relativa a esta abordagem e aguardei que todos a preenchessem individualmente (Figura 53). Ao circular pela sala, reparei que todos foram capazes de identificar devidamente, a tabuada do 8.

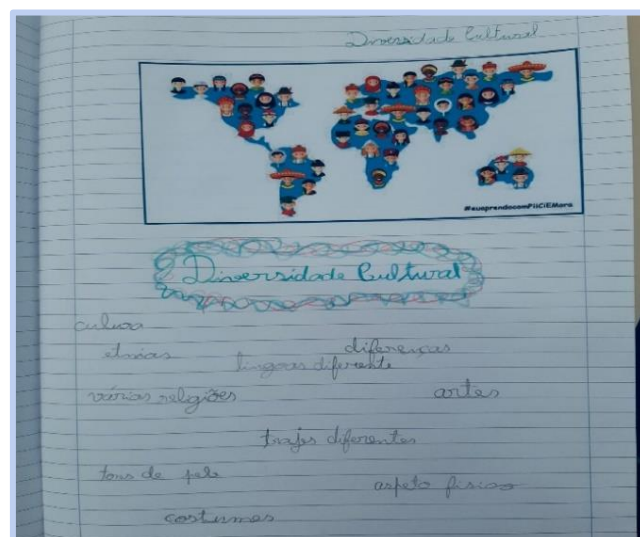
Figura 53 | *Exercício referente à Tabuada do 8*

| | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|---------|---------|---------|
| •••• | → | | | | | | | | 1 × 8 = |
| •••• | •••• | → | | | | | | 2 × 8 = | |
| •••• | •••• | •••• | → | | | | 3 × 8 = | | |
| •••• | •••• | •••• | •••• | → | | | 4 × 8 = | | |
| •••• | •••• | •••• | •••• | •••• | → | | 5 × 8 = | | |
| •••• | •••• | •••• | •••• | •••• | •••• | → | 6 × 8 = | | |
| •••• | •••• | •••• | •••• | •••• | •••• | •••• | → | 7 × 8 = | |
| •••• | •••• | •••• | •••• | •••• | •••• | •••• | •••• | → | 8 × 8 = |

No dia seguinte, revemos alguns valores retratados na história *Nadadorzinho*, de Leo Lionni. Neste seguimento, projetei, no quadro interativo, um mapa. Em grande grupo, efetuamos uma análise do mesmo e constatamos que em cada continente existem diversas etnias que devem ser respeitadas. Para que ficassem com um registo no caderno, forneci o mapa a todos os elementos da turma. Os próprios alunos atribuíram um título ao mapa, “Diversidade Cultural”.

Posto isto criamos um *brainstroming*, em torno desta temática. Surgiram diversas palavras como: etnias, culturas, tons de pele, diferenças, trajes, costumes, línguas, aspetos físicos, entre outros (Figura 54).

Figura 54 | *Brainstorming sobre a Diversidade Cultural*



Por fim, dividi a turma em seis grupos de três elementos e forneci a cada grupo um texto alusivo a um país (Brasil, Portugal, Roménia, Cabo Verde, China e Índia). Procurei organizar previamente os grupos, para que a atividade fosse bem-sucedida. Optei por juntar

alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, a fim de criar condições de interajuda entre os elementos dos grupos. Assim que defini os grupos de trabalho e apresentei os objetivos da atividade, os alunos deram início à exploração do texto. Entretanto, registaram num guião de investigação, alguns aspetos pertinentes, como a língua, a religião, os costumes, trajes, pratos típicos, entre outros (Figura 55). Importa referir que esta atividade só foi terminada na semana seguinte.

Figura 55 | *Guião de Investigação*



Os alunos voltaram a se juntar aos respetivos grupos de trabalho. Enquanto registavam as informações nos guiões de investigação, circulei pela sala, numa perspetiva de orientar os grupos de trabalho. Assim que terminaram a pesquisa, forneci uma folha colorida, para que organizassem a informação obtida. Antes de iniciarem esta tarefa, expliquei de que forma poderiam organizar o seu trabalho.

No decorrer da atividade, reparei que os alunos estavam um pouco agitados. Tive de intervir em certos momentos de disputa, pois nem todos os grupos estavam a conseguir trabalhar cooperativamente. Para além disso, acho que poderia ter sido mais exigente em relação ao tempo, pois os alunos demoraram imenso a organizar a informação.

Ao terminarem a atividade proposta, demos início às apresentações (Figura 56). No decorrer das apresentações, denotei algum nervosismo por parte dos alunos. Contudo, confesso que fiquei surpreendida, visto que a maior parte conseguiu transmitir a informação de uma forma clara e sintética.

Figura 56 | *Apresentação dos trabalhos*



Por fim, os grupos tiveram oportunidade de opinar sobre os trabalhos dos colegas, com alguns comentários positivos e negativos. A meu ver, foi uma atividade muito enriquecedora, sendo que proporcionou momentos de reflexão.

7.7 | Projeto desenvolvido com a Comunidade Educativa

O projeto de Natal, intitulado por “À procura do Natal” constitui um guião elaborado por um grupo de pessoal docente. Este integra uma peça de teatro alusiva às tradições natalícias, referentes a Portugal e à Ucrânia. O tema surgiu numa perspetiva de realçar as circunstâncias da Ucrânia e de sensibilizar toda a comunidade educativa. Na verdade, as crianças estavam continuamente expostas a conteúdos sobre a guerra. Como tal, este era um assunto que não deveria ser ignorado pelas escolas. Este deveria ser aproveitado para educar as crianças para a cidadania, para o respeito e a luta pela paz, para a solidariedade.

Através do mesmo, procurou-se reconhecer e valorizar a diversidade cultural, nomeadamente as diferentes tradições e etnias. Apesar de ser um tema muito delicado, considero que esta tenha sido uma escolha pertinente, visto que a escola assume um papel determinante na formação de bons cidadãos.

Analisando a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), constatamos que a escola deve assegurar “o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural.” (p.3). Assim sendo, este trabalho apoiado por todos educadores e professores, teve em consideração a formação humanística dos alunos. A dinamização deste projeto teve início em meados de novembro de 2022. Neste contexto,

eu e o meu colega de estágio procurámos contribuir para o sucesso do mesmo. O professor de Educação Musical que geriu todo este trabalho organizou vários ensaios.

Assim que tivemos acesso ao material (guião da peça de teatro), efetuamos uma pesquisa sobre as danças folclóricas da Ucrânia. Volski e Machula (2015), afirmam que o folclore ucraniano é rico, variado, exuberante e reflete a rica história, a vida quotidiana, os costumes e os sentimentos do povo ucraniano. A natureza abundante e as vastas planícies do território do país inspiram uma tendência para a criação de figuras geométricas, como círculos, linhas retas e curvas, destacando-se na arte e na cultura da região.

Desta forma, ao idealizarmos a nossa coreografia, procuramos privilegiar sobretudo os movimentos circulares e as formações a pares. Confesso que senti algumas dificuldades em relação às gestualidades e ao domínio do ritmo da música. Ainda assim, considero que a partir das orientações do professor de Educação Musical conseguimos desempenhar um bom trabalho relativamente a esta componente.

Ao acompanharmos os diferentes ensaios, ainda tivemos a oportunidade de contribuir para a elaboração de um outro momento destinado à Educação Musical. A partir da Cantata Cénica Carmina Burana (O Fortuna), composta por Carl Orff, formou-se um cenário de guerra, onde a percussão ganhou outro significado, o bombardeamento. Ao longo das aulas de Educação Musical, os alunos do 3.º ano trabalharam ostinatos rítmicos no âmbito da fábula sinfónica “A quinta da amizade” (Figura 57). Como tal, denotei que os alunos não manifestaram grandes dificuldades referentes à utilização das latas.

Figura 57 | *Ostinatos rítmicos*



Após várias experimentações, reunimo-nos todos na Igreja de Santa Rita para contemplar as diferentes atuações dos alunos (Figura 58). Os adereços acabaram por compor visualmente todo o espetáculo.

Figura 58 | *Festa de Natal*



No decorrer da peça de teatro, foram apresentadas pequenas atuações de todas as turmas e grupos de crianças da escola. À Pré-Escolar foi atribuída a canção “Dlim, Dlão”; ao 1.º ano “Lindo pinheirinho” e ao 2.º ano a canção “Eu sou a estrela”. Relativamente ao 3.º e 4.º ano, estes ficaram responsáveis pela cantata célica Carmina Burana (O Fortuna) de Carl Orff, pela canção “Carol of the Bells” de Mykola Dmytrovysh Leontovych (compositor ucraniano) e “Vamos cantar até ao Natal”. Num penúltimo momento, onde a esperança torna-se o grande foco do espetáculo, ergue-se o nascimento de Jesus, ao som da canção “Presépio de lata” de Rui Veloso. Assim que se forma o presépio, os alunos do 3.º e 4.º ano tocam “Hoje em Belém”. Neste enredo, ouvem-se diferentes instrumentos, como a trompa, o piano, xilofones, metalofones, triângulo e flautas. Posto isto, a atuação termina com a canção “Então é Natal”, envolvendo a participação de toda a comunidade educativa.

Em suma, considero esta tenha sido uma oportunidade única, que me proporcionou momentos muito gratificantes. Confesso que todo o companheirismo, bem como o ambiente acolhedor, apoiado por toda a comunidade educativa foram, sem dúvida, aspetos muito favoráveis à minha intervenção. Importa ainda realçar a eficiência do professor de Educação Musical, enquanto responsável por este projeto. No decorrer dos ensaios, revelou-se muito flexível, estando sempre pronto a ouvir as nossas sugestões.

7.8 | Reflexão Crítica da Prática Pedagógica III no 3.º ano de Escolaridade

A presente reflexão é fruto de um longo processo de aprendizagens e desafios que foram cruciais para o meu crescimento tanto profissional quanto pessoal. No decorrer da mesma, irei analisar criticamente diversos esquemas de ação que moldaram a PPIII. Refletir sobre estes aspetos é essencial, pois proporciona-nos uma visão articulada entre “os conhecimentos conceptuais e a experiência pessoal vivida” (Altet et al., 2019, p. 51).

Durante a minha prática pedagógica, tive a oportunidade de acompanhar uma turma composta por alunos curiosos, entusiasmados e participativos. Os primeiros dias dedicados à observação participante foram importantes para compreender as suas características, dificuldades e potencialidades. Este primeiro contacto com os alunos e com a Professora Cooperante deu-me alguma segurança. O acolhimento caloroso facilitou a construção de relações positivas. As interações diárias revelaram um grupo unido, onde o respeito mútuo era evidente.

A sala de aula era extremamente agradável, equipada com um quadro interativo, ampla e bem iluminada, assegurando um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. O espaço físico da sala, cuidadosamente organizado e repleto de recursos, criou um cenário ideal para a aplicação de estratégias pedagógicas. Todas essas condições elevaram as minhas expectativas para o estágio. “É certo que a dimensão ecológica do espaço de trabalho, o desenvolvimento da ação educativa, o estilo profissional dos docentes ou o clima socioafetivo do trabalho escolar são condicionantes e agentes da história da aprendizagem da turma” (Cosme, 2018, p.77). Contudo, é a gestão cooperada destes elementos que reforça o valor formativo da organização e que contribui para o desenvolvimento holístico dos alunos.

Ao longo do estágio, procurei utilizar os recursos disponíveis de forma criativa e eficiente para enriquecer as experiências de aprendizagem. A integração das tecnologias foi essencial para transformar conceitos abstratos em experiências tangíveis e envolventes. Neste contexto, o quadro interativo revelou-se uma ferramenta indispensável que facilitou a introdução e a exploração dos conteúdos. A inclusão de simuladores permitiu que os alunos explorassem determinados conceitos de forma prática e interativa, manipulando variáveis e observando os resultados em tempo real. Segundo Cosme et al. (2021), a tecnologia amplia significativamente o conceito tradicional de sala

de aula, incorporando uma dimensão virtual que eleva o ensino e a aprendizagem a patamares mais envolventes.

Para além da utilização das tecnologias, foram implementadas diversas estratégias pedagógicas com o propósito de estimular o papel ativo dos alunos. Entre essas estratégias, destacam-se a exploração de Recursos Didáticos, a integração de Jogos educativos, o Ensino Experimental das Ciências e a articulação da Educação Artística.

Todas essas opções proporcionaram experiências práticas e interdisciplinares que reforçaram a compreensão dos conteúdos nas diferentes áreas do currículo, sobretudo na Matemática. A natureza abstrata dos conceitos matemáticos representa, frequentemente, um desafio para muitos alunos. Nesta fase, alguns conteúdos tornam-se mais complexos, exigindo um nível mais elevado de raciocínio lógico.

De referir que a integração do jogo e a exploração dos recursos didáticos, em particular, ajudaram a superar essas dificuldades, promovendo uma aprendizagem mais envolvente e prática. “Além de uma evidente força motivadora, com contributos claros para o desenvolvimento afeto-social, os comportamentos lúdicos em geral, e os jogos de regras em particular, revelam características que são também próprias das formas superiores de raciocínio matemático” (Medeiros, 2016, p. 207). Da mesma forma, os recursos didáticos facilitaram a representação de ideias através do toque, da manipulação e experimentação.

Estas experiências não só tornam os conceitos mais concretos e acessíveis, como também estimulam o pensamento crítico. Ao lidarem com situações práticas, as crianças são incentivadas a observar, a analisar e a interpretar as ideias. É importante envolver os alunos neste processo, pois quem “não consegue pensar de forma crítica e criativa dificilmente conseguirá dar resposta aos múltiplos problemas do mundo atual: sociais, económicos, políticos, religiosos, étnicos, educacionais, científicos e tecnológicos, entre outros” (Lopes & Silva, 2019, p. 9).

Ao planificar as atividades, dei especial ênfase à cooperação entre os alunos, reconhecendo os benefícios significativos que essa abordagem proporciona. De acordo com Lopes e Silva (2019), a aprendizagem cooperativa coloca os alunos em confronto com diferentes perspetivas, desafiando-os a analisar criticamente a relevância dessas perspetivas, a sintetizar informações de forma colaborativa e a negociar para chegar a consensos.

Todo este processo contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma competência essencial que se espera que os alunos desenvolvam não só no seio das diferentes disciplinas, mas também através de projetos interdisciplinares. Segundo Cosme (2018), este é o “meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis” (p.35).

Este foi, de facto, um desafio que surgiu durante a planificação das atividades. Para garantir que os conteúdos das diferentes áreas curriculares se complementassem de forma coerente e relevante, foi necessário identificar e analisar cuidadosamente os pontos de convergência e as oportunidades de integração eficazes.

Neste contexto, a planificação revelou-se uma tarefa crucial, exigindo uma reflexão a diversos níveis. A partir deste processo, consegui, ainda, determinar quais as técnicas de avaliação formativa seriam mais adequadas para avaliar o desempenho dos alunos. Ao longo do estágio, foram aplicadas várias TAF's que ajudaram a regular e orientar as aprendizagens das crianças. Essas técnicas permitiram-me acompanhar o progresso da turma e ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário, garantindo um desenvolvimento contínuo e eficaz.

Após esta análise crítica sobre as decisões e ações pedagógicas tomadas ao longo da PPIII, importa compreender o impacto dessas experiências na minha formação profissional. Todos estes processos complexos inerentes à educação tornaram o estágio uma experiência desafiante. No entanto, a superação desses desafios foi muito gratificante, sendo que contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas. Ao final do estágio, senti-me mais confiante para enfrentar os futuros desafios da prática docente e motivada para continuar a aprender e a crescer como professora.

Todos estes sentimentos de realização profissional que experimentei durante o estágio são profundamente atribuídos à minha interação com os alunos e à colaboração contínua com a Professora Cooperante que se mostrou sempre recetiva às minhas ideias e sugestões. Para além disso, quero realçar o meu contributo para a concretização do projeto de Natal. Durante a preparação deste evento especial, vivenciei momentos de colaboração e de companheirismo, elementos essenciais de uma comunidade de aprendizagem profissional (Silva & Lopes, 2015b). Sentir-me parte integrante deste

processo reforçou o meu sentimento de pertença e o compromisso de contribuir para o sucesso coletivo da escola.

Considerações Finais

Ao concluir esta etapa, celebro não apenas um encerramento de um ciclo, mas, sobretudo um início de um sonho que há muito aguardava. Após estes anos de aprendizagem, sinto-me profundamente realizada e entusiasmada com o caminho que estou a seguir. Foi um percurso intenso e enriquecedor, marcado por desafios e ensinamentos que consolidaram o meu fascínio e compromisso com a educação.

Este período de formação ofereceu-me uma percepção clara sobre o impacto que o educador/professor pode ter na vida das crianças. Ficou evidente que a sua ação profissional “resulta da combinação necessária entre saber o que ensinar, saber como ensinar, e conhecer quem aprende” (Mesquita, 2011, p.87). Ao combinar esses elementos, o professor consegue adequar as suas estratégias pedagógicas e, dessa forma, atender às necessidades dos alunos. Neste sentido, ele torna-se uma ponte entre os conteúdos e as crianças. Trata-se de desconstruir os conceitos e ajudar os alunos a construir significados sobre os mesmos.

Ao refletir sobre estas aprendizagens, sinto-me confiante de que as competências adquiridas irão me ajudar a enfrentar os futuros desafios com criatividade e resiliência. Posso afirmar que o conhecimento teórico aliado às experiências práticas permitiu-me interiorizar os modos de ação e desconstruir saberes que são essenciais ao exercício da profissão. A nível da prática pedagógica, esta proporcionou-me uma experiência que vai muito além dos conteúdos teóricos; ela propiciou um contacto direto com os problemas diários da sala de aula. Problemas esses que estamos comprometidos a encontrar respostas.

Um aspeto fundamental que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional foi a aplicação da I-A. Esta metodologia ajudou-me a refletir sobre a minha intervenção pedagógica de forma sistemática, facilitando a implementação de melhorias com base em dados reais e observações diárias. A I-A revelou-se, particularmente, útil na PPI e na PPII, pois permitiu-me identificar problemas específicos e encontrar estratégias para solucioná-los.

O projeto que se estabeleceu na PPI teve como foco o desenvolvimento de habilidades de coordenação motora fina. Ao longo do estágio, verificou-se que muitas crianças apresentavam dificuldades em tarefas que requeriam alguma destreza manual.

Como tal, foi relevante proporcionar momentos de descoberta, exploração e experimentação, onde as crianças colocassem em prática essas competências.

Na PPII, considerou-se pertinente criar um projeto em torno da motivação dos alunos. Neste contexto, percebi que o fraco desempenho de alguns alunos nas tarefas que exigiam esforço estava mais associado à uma falta de motivação do que à incapacidade de prestar atenção. Desta forma, a necessidade de manter os alunos envolvidos no processo de aprendizagem conduziu à adoção de abordagens pedagógicas diferenciadas. Além de tornarem o ambiente da sala de aula mais estimulante, as estratégias facilitaram a compreensão dos conteúdos, captando a atenção dos alunos. Segundo Silva e Lopes (2015a), “podemos considerar a atenção como a porta de entrada para a informação. Mas, é mais do que isso, porque estar atento é simultaneamente processar mentalmente a informação, fazer ligações com o que já sabemos; é, portanto, aprender” (p.63).

Ao analisar os resultados obtidos, acredito que conseguimos trilhar um caminho de sucesso para a resolução destes desafios. A aprendizagem cooperativa, as Expressões Artísticas, o Ensino Experimental das Ciências, os recursos didáticos, os jogos educativos e a interdisciplinaridade e a avaliação formativa foram estratégias que contribuíram para a dinamização do currículo de forma integrada e que possibilitaram diversificar as oportunidades de aprendizagem. No entanto, devo reconhecer que os três meses não foram suficientes para conseguir avaliar plenamente os efeitos destas estratégias no desenvolvimento dos alunos.

Na PPIII, optou-se por aplicar algumas das abordagens mencionadas, anteriormente, de forma a garantir um processo de ensino-aprendizagem ativo, apelando sempre à participação dos alunos nos processos de aprendizagem. O principal objetivo foi criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual os alunos pudessem se envolver de maneira significativa com os conteúdos abordados.

Estas experiências fizeram-me perceber que a ação do educador/professor envolve uma constante adaptação às necessidades e às situações de aprendizagem dos alunos. Não se trata de seguir um padrão rígido, mas sim de ajustar as estratégias pedagógicas em função do contexto e dos desafios que surgem.

Neste processo de adaptação, valoriza-se também a importância da afetividade como um meio essencial para ajudar os alunos a superar as suas dificuldades. Estabelecer um ambiente de empatia, onde o pensamento, a expressão, a comunicação e o debate são incentivados, é fundamental para transformar a escola num espaço seguro e acolhedor.

Reconhecer que os alunos têm sempre algo a ensinar e se maravilhar com as mensagens implícitas nas suas palavras e nas suas ações contribui significativamente para a construção de competências, atitudes e valores essenciais à experiência educativa (Mesquita, 2011).

Durante as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas com os alunos foram de extrema importância. A criação de um vínculo de confiança e respeito mútuo gerou um clima propício à aprendizagem. A interação diária possibilitou um maior entendimento acerca das necessidades individuais dos alunos e uma melhor seleção das estratégias. Através de um diálogo constante e de um olhar atento às particularidades de cada criança, foi possível construir um espaço onde todos se sentissem valorizados. Não poderia deixar de frisar a colaboração da Educadora e das Professoras Cooperantes, cujo apoio e experiência foram fundamentais neste processo.

Diante de tudo isso, encaro este percurso acadêmico como um espaço de autodescoberta, que me permitiu reconhecer e desenvolver conhecimentos, competências e inteligência emocional num contexto real de aprendizagem. Um momento de gratidão que me inspira a prosseguir com o meu desenvolvimento profissional, assumindo o compromisso de oferecer o melhor de mim aos educandos que espero encontrar num futuro próximo.

Concluo este relatório com a certeza de que ainda há muito para aprender. O professor, enquanto aprendente adulto, deve ser “um participante ativo do seu desenvolvimento profissional, concebido como um processo permanente de construção e reconstrução de saberes e práticas com reflexos nos contextos educativos e na qualidade da educação (Silva & Lopes, 2015b, p.144). Estou ciente de que administrar a minha própria formação requer uma reflexão constante, uma investigação contínua na prática diária e uma busca incessante de diferentes suportes formativos. Como afirma Mamedes, citado por Silva e Lopes (2015a), “O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender” (p.143).

Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2019). *Formar Professores Reflexivos: Obstáculos e Resistências*. Edições Piaget.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. ISPA edições.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Coleção Ideias em Prática.
- Brazão, P. (2007). O diário do diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.
- Brito, A. C. U. (2011). John Dewey: caminhos para a inovação na educação. *Revista Eventos Pedagógicos*. 2(3), 50-58.
- Cardona, J., & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Psicossoma, Lda.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação | Direção-Geral da Educação.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Coppede, A. C. *Motricidade fina na criança: um estudo bibliométrico da literatura nacional e internacional*. (2012). [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório da Universidade Federal de São Carlos: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6862/4306.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem propostas e Estratégias de Ação: Ensino Básico | Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Cunha, M. J. (2008). *Expressão Dramática na Educação*. Edições APPACDM.
- Diesel, A., Baldez, A. L., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*. 14(1), 268-288. Retirado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf
- Fourez, G. (2002). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Instituto PIAGET.
- Lapo, M. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alfarroba.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Ramos Leitão.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Lopes, A. M. (2003). *Projeto de gestão flexível do currículo: Os professores num processo de mudança*. Ministério da Educação.

- Lopes, M. L. (2006). *O Diretor de Turma e Articulação Curricular*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://core.ac.uk/download/pdf/15564899.pdf>
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lidel – edições técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença - Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2019). *Pensamento Crítico e Criativo. 100 fichas para trabalhar na sala de aula*. PACTOR.
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. (2.^a ed.). PACTOR.
- Machula, D., & Volsky, V. (2015). *Dança, Tradição e cultura: Resgate histórico de um grupo de dança folclórica da Ucrânia* (pp 203-206). Unicentro. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/15410/10559>
- Marques, J. M. (2013). *O Contributo da Expressão Musical nos Primeiros Anos da Educação Básica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório Institucional da Universidade dos Açores.
- Matos, M. G., & Valadares, J. (2001). O Efeito da Actividade Experimental na Aprendizagem da Ciência pelas crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. *Revista Investigações em Ensino das Ciências*. 6(2), 227-239.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Medeiros, E. (2016). *Formação Pluridimensional de Educadores e Professores em Dinâmica de Intervenção Educacional*. Edições Piaget.

- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Profedições, Lda.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. (2.^a ed.). Faculdade de Motricidade Humana Serviços de Edições.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Apei.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e as histórias das suas vidas*. A. Ferreira (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (coord.). (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-Em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11 – 70). Porto Editora.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2021). *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola*. APEI e Instituto Politécnico de Leiria.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora, Lda.
- Pacheco, M. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem*. Porto: Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

- Sampaio, A., Xavier, A., Magalhães, C., Oliveira, D., Pacheco, D., Mota, P., Cambalacho, P., & Ferraz, S. (2014). *Pedagogia da Consideração pela Criança: Inovar em Educação de Infância*. Positivagenda – Edições Periódicas e Multimédia, Lda.
- Serrano, P., & Luque, C. (2016). *A criança e a Motricidade Fina: Desenvolvimento, Problemas e Estratégias*. Papa-Letras.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto*. (1.^a ed.). PACTOR: Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto*. (2.^a ed.). PACTOR: Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. PACTOR.
- Silva, C. (2021). *Prática de Ensino Supervisionada – Recursos didáticos na aprendizagem do Conhecimento do Mundo*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do IPB: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/24561/1/Catarina%20Pereira%20da%20Silva.pdf>
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na Educação. Bases psicopedagógicas*. (2.^a ed., Vol. 1). Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2.^a ed.). Livros Horizonte.

Veiga, F. H. (2018). *Ensino na Escola: Perspetivas da Psicologia da Educação*. F. H. Veiga (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, Investigação e Aplicação*. Climepsi Editores.

Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2007). *Educar a Criança* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Referências Normativas

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

A. Ministério da Educação.

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

Ministério da Educação.

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

Ministério da Educação

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, N.º 128/2017, Série II.

Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

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

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, N.º 138/2018, 1.º

Suplemento, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, N.º 34/1997, I Série A. Assembleia

da República

Portaria n.º 181/2019, de 11 de julho. Diário da República, N.º 111/2019 – Série I.