

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Alexandra Sofia Capelo Maio

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2024

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Alexandra Sofia Capelo Maio

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

ORIENTAÇÃO

Carla Patrícia Martins Gonçalves



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

Alexandra Sofia Capelo Maio

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

Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves

Funchal e Uma, fevereiro de 2024



Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (Freire, 2003, p. 15)

Agradecimentos

O que eu faço é uma gota no meio de um oceano. Mas sem ela, o oceano será menor.

(Madre Teresa de Calcutá, s.d.)¹

Finalmente, o meu sonho de criança concretizou-se, posso dizer “*Que sou uma Profissional de Educação*”. Este mesmo percurso não poderia ter sido cumprido com sucesso, se não tivesse o apoio e suporte de vários intervenientes que nas próximas linhas passo a agradecer.

Acima de tudo, esta profissão não tinha sentido sem as crianças. Agradeço a todas as crianças e a cada uma em particular pelos momentos de aprendizagem, de afeto, conforto e partilha. O mundo não seria igual sem a honestidade e ingenuidade das crianças, só elas para apaziguar aqueles dias mais cinzentos e difíceis da vida adulta.

Quero expressar a minha gratidão a todos os estabelecimentos educativos que me acolheram de braços abertos durante as práticas pedagógicas. Um especial agradecimento à educadora cooperante e às professoras cooperantes pela confiança, disponibilidade, momentos de partilha e orientação durante os diferentes estágios. Com estas aprendi a ser compreensível, amável, saber escutar e a ter firmeza quando necessário.

Às minhas orientadoras das práticas pedagógicas, Professora Doutora Ana Isabel Gouveia e Professora Doutora Carla Gonçalves, bem como o Professor Doutor Paulo Brazão, pela orientação e partilha de conhecimentos. Destaco um especial agradecimento à orientadora deste presente Relatório de Estágio, a Professora Doutora Carla Gonçalves, pela orientação, conforto, exigência e por ter sempre uma palavra amiga durante esta minha caminhada académica. Um verdadeiro exemplo bondade e humildade.

Não posso deixar de mencionar a minha professora primária, Adelaide e às duas professoras de Ensino Secundário, Fernanda e Tânia que foram uma fonte de inspiração para esta profissão, lembro-me de afirmar que se algum dia seguisse esta profissão queria ser como elas, criando um ambiente de segurança, amor e afeto na sala de aula.

¹ Madre Teresa de Calcutá nasceu a 26 de agosto de 1910, na Macedónia do Norte. Dedicou a sua vida a ajudar os mais necessitados e recebeu o Prémio Nobel da Paz em 1979.

Aos meus pais, os pilares da minha vida, obrigada pelo apoio incansável e por estarem sempre lá para mim nos dias bons e nos dias maus. Destaco, um especial agradecimento à minha mãe, pelas noites a ajudar-me a recortar trabalhos e por desempenhar o papel de mãe de uma forma extraordinária. Palavras nunca serão suficientes para agradecer todo o amor e incentivo que esta me dá, a pessoa que mais acreditou nas minhas capacidades, quando eu própria coloquei-as em questão.

Ao sempre eterno amor da minha vida, a minha afilhada Lara, que nasceu no momento que iniciei a licenciatura nesta área. Como costume dizer foi a minha “cobaia”, tudo o que aprendia teoricamente, observei e intervim na prática. Sem ela saber, foi um conforto para mim neste meu percurso, com o seu jeito engraçado e amável de ser.

Às minha colegas de curso, Joana, Carlota e Marta, que tornaram este percurso significativo, pelo apoio, pela partilha de ideias, bem como pelos momentos de diversão. À minha melhor amiga, Bruna, que apesar de não estar ligada a este mundo da educação, reconheceu sempre o meu empenho e afinco no trabalho, motivou-me sempre a ser mais e melhor. Um sincero obrigada.

Ao meu namorado, Rúben, começámos e acabámos o ensino universitário juntos e que assim seja pela vida toda. Obrigada pela atenção, presença, amor, companheirismo e apoio incondicional em todos os momentos. Trouxe-me, sem dúvida alguma leveza na vida, com a sua paz e calma.

À minha amiga de quatro patas que nunca saiu do meu pé durante as noites infundáveis a estudar até que eu fosse dormir, parecia mesmo que sabia que precisava de amparo e conforto.

Por último e não menos importante, aos meus avós paternos, duas estrelinhas que tenho no céu. Dedico, essencialmente, à minha avó Zeza, o seu sonho hoje tornou-se o meu, ter alguém com formação académica na família. Acredito que esteja orgulhosa de mim por ter finalizado o meu mestrado.

Um obrigada a todos vós, do fundo do meu coração! ♥

Resumo

Este relatório tem como principal objetivo a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como resultado, este procura refletir e analisar, com base na legislação em vigor, o trabalho desenvolvido ao longo das três práticas pedagógicas.

Para o efeito, o presente relatório encontra-se estruturado em duas partes complementares: a Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico, que tem como finalidade retratar, fundamentar as práticas pedagógicas, mencionadas na Parte II - Intervenção Pedagógica, na Pré-Escolar (Sala de Transição) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano e 4.º ano).

Relativamente às práticas pedagógicas, evidenciou-se uma postura reflexiva e crítica, com recurso à metodologia de Investigação-Ação, que permitiu identificar as fragilidades do grupo e das diferentes turmas, de modo a reajustar a ação pedagógica para colmatar as problemáticas encontradas. Assim sendo, procurou-se dar resposta às seguintes questões: *Como fazer com que as crianças da Sala de Transição desenvolvam competências no trabalho cooperativo? Como fazer com que os alunos da turma do 1.º ano ampliem a compreensão da leitura e desenvolvam a sua capacidade escrita? e por fim Como promover as competências interpessoais e sociais para a resolução de conflitos/comportamentos disruptivos na turma do 4.º ano?*

Portanto, este relatório engloba uma profunda reflexão do conjunto de experiências pedagógicas vivenciadas ao longo da minha formação, que marcam o início do meu percurso como profissional da educação, que priorizam primeiramente as necessidades e interesses das crianças.

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

Abstract

This report's main objective is to obtain a master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. As a result, this seeks to reflect and analyze, based on current legislation, the work developed throughout the three pedagogical practices.

To this end, this report is structured into two complementary parts: Part I - Theoretical and Methodological Framework, which aims to portray and substantiate the pedagogical practices, mentioned in Part II - Pedagogical Intervention, in Pre-School (Class Transition) and in the 1st Cycle of Basic Education (1st year and 4th year).

Regarding pedagogical practices, a reflective and critical stance was evident, using the Action Research methodology, which made it possible to identify the weaknesses of the group and different classes, to readjust the pedagogical action to overcome the problems encountered. Therefore, we sought to answer the following questions: How can children in the Transition Room develop skills in cooperative work? How can students in the 1st year class expand their reading comprehension and develop their writing skills? and finally How to promote interpersonal and social skills for resolving conflicts/disruptive behaviors in the 4th year class?

Therefore, this report encompasses a deep reflection on the set of pedagogical experiences experienced throughout my training, marking the beginning of my journey as an education professional, which prioritize the needs and interests of children first.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action Research; Reflection.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VIII
Abstract	IX
Sumário	XI
Índice de Figuras	XV
Índice de Quadros	XX
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXI
Lista de Siglas	XXII
Introdução	1
PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo 1 O Sistema Educativo em Portugal	4
1.1 CURRÍCULO EM PORTUGAL: UMA PERSPETIVA HISTÓRICA.....	5
1.2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	9
1.3 FLEXIBILIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR: RUMO À DINAMIZAÇÃO DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR	14
Capítulo 2 O Profissional da Educação como Orientador do Processo de Ensino- Aprendizagem	17
2.1 O PERFIL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E DO PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	17
2.2 PLANIFICAR COM SUCESSO: O PAPEL CRUCIAL DA PLANIFICAÇÃO NA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	22
2.3 AVALIAÇÃO FORMATIVA: POTENCIALIZAR O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	24
Capítulo 3 As Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica	27
3.1 DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA ALIADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALUNOS COM NECESSIDADES DE SAÚDE EDUCATIVAS (NSE)	27
3.2 PROMOVER A COOPERAÇÃO DESDE O INÍCIO: A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	32
3.3 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE ...	36

3.4 A GESTÃO DE CONFLITOS E COMPORTAMENTOS NA SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS	39
Capítulo 4 O Profissional de Educação Enquanto Agente Reflexivo: Metodologia de Investigação - Ação	43
4.1 A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	43
4.2 A INVESTIGAÇÃO - AÇÃO	44
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	46
4.3.1 <i>Observação Participante</i>	46
4.3.2 <i>Análise Documental</i>	47
4.3.3 <i>Entrevista Etnográfica Informal</i>	47
4.3.4 <i>Diários de Bordo/Diário de Campo</i>	47
4.3.5 <i>Vídeos e Registos Fotográficos</i>	48
4.4 MÉTODO DE ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	48
PARTE II INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	51
Capítulo 5 Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	52
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	52
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE	53
5.2.1 <i>Caracterização do Estabelecimento Educativo</i>	55
5.2.2 <i>Caracterização da Sala de Transição</i>	57
5.2.3 <i>Organização da Rotina Diária na Sala de Transição</i>	62
5.2.4 <i>Caracterização do Grupo de Transição</i>	64
5.3 PROJETO DE INVESTIGAÇÃO - AÇÃO	67
5.3.1 <i>Enquadramento do Problema</i>	68
5.3.2 <i>Questão de Investigação - Ação</i>	69
5.3.3 <i>Estratégias de Intervenção</i>	70
5.3.3.1 <i>I- Jogos Dramáticos a Pares</i>	71
5.3.3.2 <i>II- Construção de Puzzles e de Móviles em Grupos de Três a Quatro Elementos</i> 75	
5.3.3.3 <i>III- Elaboração de um Exemplar do Corpo Humano e de uma Casa, em Grande Grupo</i>	78
5.4 AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO - AÇÃO	88
5.5 PROJETO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA	91
5.6 REFLEXÃO, REFORMULAÇÃO E AÇÃO: REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA I NA SALA DE TRANSIÇÃO	93
Capítulo 6 Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	97
6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	97
6.2 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE	98
6.2.1 <i>Caracterização do Estabelecimento Educativo</i>	99
6.2.2 <i>Caracterização do Espaço da Sala do 1.º ano</i>	101

6.2.3 <i>Organização do Tempo Pedagógico do 1.º ano</i>	103
6.2.4 <i>Caracterização da Turma do 1.º ano</i>	104
6.3 PROJETO DE INVESTIGAÇÃO - AÇÃO.....	107
6.3.1 <i>Enquadramento do Problema</i>	108
6.3.2 <i>Questão de Investigação – Ação</i>	109
6.3.3 <i>Estratégias de Intervenção</i>	109
6.3.3.1 <i>I - Exploração, Leitura e Realização de Exercícios sobre Histórias Temáticas</i> .	110
6.3.3.2 <i>II - Utilização de Desdobráveis de Animais para a Prática da Leitura</i>	119
6.3.3.3 <i>III – Praticar Ludicamente a Escrita</i>	123
6.4 AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO - AÇÃO	127
6.5 PROJETO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA	130
6.6 REFLEXÃO, REFORMULAÇÃO E AÇÃO: REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA II NA TURMA DO 1.º ANO	133
Capítulo 7 Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	136
7.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	136
7.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO.....	137
7.2.1 <i>Caracterização do Espaço da Sala do 4.º ano</i>	139
7.2.2 <i>Organização do Tempo Pedagógico do 4.º ano</i>	140
7.2.3 <i>Caracterização da Turma do 4.º B</i>	141
7.3 PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	143
7.3.1 <i>Enquadramento do Problema</i>	144
7.3.2 <i>Questão de Investigação – Ação</i>	145
7.3.3 <i>Estratégias de Intervenção</i>	146
7.3.3.1 <i>I – Autoconhecimento e Compreensão pelo Outro</i>	147
7.3.3.2 <i>II – Sensibilização para o Amor e Empatia ao Próximo</i>	151
7.3.3.3 <i>III – Promoção de Relações Interpessoais Positivas em Grupo</i>	155
7.4 AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO - AÇÃO	160
7.5 PROJETO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA	161
7.6 REFLEXÃO, REFORMULAÇÃO E AÇÃO: REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA III NA TURMA DO 4.º ANO	165
Considerações Finais	169
Referências Bibliográficas	171
Referências Normativas	187

Índice de Figuras

Figura 1 Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE): Indicadores Preocupantes (Séc. IX-XX).....	8
Figura 2 Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	10
Figura 3 Referencial Curricular sobre as Aprendizagens dos Alunos.....	12
Figura 4 Esquema Conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	13
Figura 5 Matriz Curricular Base do 1.º Ciclo do Ensino Básico	15
Figura 6 Referencial de Competências de um Profissional de Ensino	19
Figura 7 Questões Fundamentais na Elaboração de uma Planificação	24
Figura 8 Esquema de Apoio para o Educador/a de Infância: Articulação entre Planear e Avaliar	26
Figura 9 Esquema de Apoio para a Avaliação Formativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	27
Figura 10 Sistema Inclusivo Centrado no Aluno.....	30
Figura 11 Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão: Níveis de Intervenção .	32
Figura 12 Acróstico da Palavra “Grupo”.....	34
Figura 13 Características dos Grupos Cooperativos	36
Figura 14 Etapas da Construção de um Texto.....	39
Figura 15 Estratégias Não Convencionais para Combater Comportamentos Inadequados dos Alunos.....	42
Figura 16 Características da Investigação Qualitativa	45
Figura 17 Ciclo do Processo de Investigação-Ação	46
Figura 18 Interações que Ocorrem no Sistema Educativo	54
Figura 19 Freguesia de São Pedro	55
Figura 20 Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 2 de novembro de 2020.....	56
Figura 21 Planta da Sala de Transição.....	59
Figura 22 Área do Acolhimento / Tapete	60
Figura 23 Área da Pintura.....	61
Figura 24 Área da Biblioteca.....	61
Figura 25 Área dos Jogos/Construções	62
Figura 26 Área da Casinha	62
Figura 27 Área de Arrumação	63
Figura 28 Idades e Géneros das Crianças da Sala de Transição.....	65
Figura 29 Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 4 de novembro de 2020.....	70
Figura 30 Dramatização da Lenda a Pares e em Pequenos Grupos: “A Lenda de São Martinho”	73

Figura 30	Dramatização da Lenda a Pares e em Pequenos Grupos: “A Lenda de São Martinho”	73
Figura 31	Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 9 de novembro de 2020	73
Figura 32	Jogo Dramático a Pares: “O Corpo Humano”	74
Figura 33	Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 9 de dezembro de 2020	75
Figura 34	Jogo Dramático a Pares: “Espelho”	75
Figura 35	Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 9 de dezembro de 2020	76
Figura 36	Construção em Grupos de Três a Quatro Elementos: "Puzzles"	77
Figura 37	Construção em Grupos de Quatro Elementos: " Móviles de Natal"	78
Figura 38	Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 15 de dezembro de 2020.....	78
Figura 39	Exemplares do Produto Final Realizado em Grupos de Quatro: " Móviles de Natal"	79
Figura 39	Exemplares do Produto Final Realizado em Grupos de Quatro: " Móviles de Natal"	79
Figura 40	Quebra-Cabeças sobre o Corpo Humano	80
Figura 41	Comentários Efetuados pelas Crianças sobre o Corpo Humano.....	80
Figura 42	Crianças Ouvindo o Batimento Cardíaco uma da Outra	81
Figura 43	Produto Final do Exemplar do Corpo Humano.....	82
Figura 44	Criança com NSE a Realizar a Atividade de Construção de um Exemplar do Corpo Humano	83
Figura 45	Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 25 de novembro de 2020.....	83
Figura 46	Apresentação da Minha Casa sobre o Trabalho de Projeto: “A minha Casa e a minha Família”	84
Figura 47	Parte Exterior e Interior da Minha Casa.....	85
Figura 48	Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 11 de janeiro de 2021	85
Figura 49	Processo de Elaboração da Casa sobre o Projeto: “A Minha Casa e a Minha Família”	86
Figura 50	Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 18 de janeiro de 2021	86
Figura 51	Apresentação em Grande Grupo das Casas das Crianças	87
Figura 52	Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 18 de janeiro de 2021	87
Figura 53	Criança Nepalesa a Mostrar as suas Tradições	88
Figura 54	Produto Final dos Gráficos Sobre Casa/Apartamento e a Constituição.....	88
Figura 56	Exposição do Trabalho em Projeto: “A Minha Casa e a Minha Família” ...	89
Figura 57	Esquema de Apoio à Articulação entre Planear, Agir e Avaliar.....	90
Figura 58	Projeto em Comunidade: Vídeo sobre as Atividades Realizadas na Sala de Transição	93
Figura 59	Comentários Efetuados pelos Encarregados de Educação na Aplicação WhatsApp	94
Figura 60	Freguesia de São Roque	99
Figura 61	Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 15 de março de 2022	101
Figura 62	Planta da Sala de Aula do 1.º Ano: Estilo Expositivo e Estilo em “U”	104
Figura 63	Sala de Aula do 1.º Ano	104

Figura 64	Idades e géneros dos alunos do 1.º ano	106
Figura 65	Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 14 de março de 2022	110
Figura 66	Leitura e Dramatização da História: "O Rapaz dos Hipopótamos", de Margaret Mahy	113
Figura 67	Jogos para Treino o Grafismo Maiúsculo e Minúsculo da Letra /-h/	114
Figura 68	Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 16 de maio de 2022	114
Figura 69	Jogo "Qual a palavra?": Letra /-h/	115
Figura 70	Ficha Formativa de Português: "O Rapaz dos Hipopótamos", de Margaret Mahy	115
Figura 71	Parte Final da Ficha Formativa de Português: "O Rapaz dos Hipopótamos", de Margaret Mahy	116
Figura 72	Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 23 de maio de 2022	117
Figura 73	Conto e Reconto da História: "Aprende a Respirar com a Maria do Mar", de Alexandra Maio	117
Figura 74	Momentos de Aprendizagem com o Jogo "Qual é a palavra?"	118
Figura 75	Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 23 de maio de 2022	118
Figura 76	Escrita de Palavras e Frases com o Som [x]	119
Figura 77	Ficha Formativa de Português: "Aprende a respirar com a Maria do Mar", de Alexandra Maio	119
Figura 78	Diário de Bordo, A. Maio, sexta-feira, 27 de maio de 2022	120
Figura 79	História: "Maria do Mar e as Suas Aventuras na Natureza", de Alexandra Maio	120
Figura 80	Fichas Formativas: "Maria do Mar e as Suas Aventuras na Natureza", de Alexandra Maio	121
Figura 81	Momento de Leitura do Desdobrável do Hipopótamo	122
Figura 82	Comentário de Incentivo para a Prática da Leitura: Desdobrável do Hipopótamo	123
Figura 83	Momento de Leitura do Desdobrável do Peixe	124
Figura 84	Diário de Bordo, A. Maio, sexta-feira, 27 de maio de 2022	124
Figura 85	Separador de Livros para Incentivar a Leitura	124
Figura 86	Último Capítulo da História: "Maria do Mar e as Suas Aventuras na Natureza", de Alexandra Maio	125
Figura 87	Diário de Bordo, A. Maio, sexta-feira, 27 de maio de 2022	126
Figura 88	Atividade Experimental: "Flores Mágicas"	126
Figura 89	Diário de Bordo, A. Maio, sexta-feira, 27 de maio de 2022	127
Figura 90	Colocação das "Flores Mágicas", na Porta da Sala de Aula do 1.º Ano....	127
Figura 91	Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 31 de maio de 2022	128
Figura 92	Construção e Colocação dos Cata-Ventos no Mural da Escola	129
Figura 93	TAF- Ponto Mais Importante, Sobre os Casos de Leitura /-s/ e /-ss/.....	131
Figura 94	Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 29 de abril de 2022.....	132
Figura 95	Semear Amores-Perfeitos.....	133

Figura 96 Diferentes Ambientes Destinados ao Crescimento da Planta Amor-Perfeito	134
Figura 97 Colocação dos Amores-Perfeitos na Horta da Escola.....	134
Figura 98 TAF - Desenhos Anotados dos Alunos sobre o Projeto em Comunidade .	135
Figura 99 Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 10 de outubro de 2022.....	139
Figura 100 Planta da Sala do 4.º Ano	141
Figura 101 Sala de Aula da Turma do 4.º Ano.....	142
Figura 102 Idades e Géneros dos Alunos do 4.º Ano	143
Figura 103 Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 10 de outubro de 2022.....	147
Figura 104 Exercício Normal e Adaptado Sobre os Adjetivos: História "Mimi e Rogério: A Bruxa Mimi de Valerie Thomas e Korky Paul"	150
Figura 105 Desenho Ilustrativo das Próprias Potencialidades e Fragilidades dos Alunos do 4.º B	151
Figura 106 Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 7 de novembro de 2022.....	151
Figura 107 Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 2 de novembro de 2022.....	152
Figura 108 Desenho Ilustrativo Sobre as Potencialidades dos Colegas de Turma.....	153
Figura 109 Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 7 de novembro de 2022.....	153
Figura 110 Imagem e esquema Alusivos à Diferenciação entre a Religião Cristã e Islâmica.....	154
Figura 111 Escrita de um Texto Coletivo para Dar as Boas-Vindas ao Omar.....	154
Figura 112 Apresentação do Origami em Formato de Coração	155
Figura 113 Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 22 de novembro de 2022	156
Figura 114 Atividade Acróstico da Palavra AMOR.....	156
Figura 115 Afixação dos Acrósticos e dos Origamis na Porta da Sala de Aula do 4.º An	157
Figura 116 Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 24 de outubro de 2022.....	158
Figura 117 Construção dos Acessórios da História "O Meu Milagre das Rosas", de Alexandre Honrado.....	159
Figura 118 Apresentação do Texto Dramático: "O Meu Milagre das Rosas", de Alexandre Honrado.....	159
Figura 119 Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 15 de novembro de 2022	161
Figura 120 Diferentes Etapas do Circuito Matemático	162
Figura 121 Realização da TAF - Polegar para Cima, Polegar para o Lado, Polegar para Baixo.....	163
Figura 122 Ficha Sobre a Receita: "Bolachas de Amor"	164
Figura 123 Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 29 de novembro de 2022	165
Figura 124 Confeção das Bolachas de Amor	166
Figura 125 Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 30 de novembro de 2022.....	166
Figura 126 Apresentação do Projeto em Comunidade: Bolachas de Amor.....	167

Índice de Quadros

Quadro 1 Cinco Diferenças entre o Ensino Sistemático e o Trabalho de Projeto na Educação de Infância.....	21
Quadro 2 Seis Componentes Intrínsecas ao Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	38
Quadro 3 Recursos Físicos e Materiais do Infantário: Espaços Exteriores e Interiores do Infantário	57
Quadro 4 Colaboradores do Infantário: Pessoal Docente e Não Docente.....	57
Quadro 5 Rotina Diária da Sala de Transição	64
Quadro 6 Algumas Estratégias Pedagógicas de Ensino Estruturado Aplicadas a um Aluno da Sala de Transição	66
Quadro 7 Cronograma do Projeto de I-A da Sala de Transição	69
Quadro 8 Estratégias de Investigação-Ação na Sala de Transição	71
Quadro 9 Avaliação geral: Ficha da Fase 1 (Observação e Caracterização) SAC.....	91
Quadro 10 Recursos Físicos e Materiais do Edifício Escolar	102
Quadro 11 Colaboradores do Edifício Escolar.....	102
Quadro 12 Horário Curricular da Turma do 1.º Ano.....	105
Quadro 13 Estratégias Pedagógicas de Ensino Estruturado para a Dois Alunos do 1.º ano	107
Quadro 14 Cronograma do Projeto de I-A na Turma do 1.º ano.....	109
Quadro 15 Estratégias de Investigação-Ação na Turma do 1.º Ano	112
Quadro 16 Grelha de Avaliação Formativa do Momento de Português	131
Quadro 17 Recursos Físicos e Materiais do Estabelecimento Educativo	140
Quadro 18 Colaboradores do Estabelecimento Educativo	140
Quadro 19 Horário Curricular da Turma do 4.º ano.....	143
Quadro 20 Estratégias Pedagógicas de Ensino Estruturado Para Dois Alunos do 1.º Ano	144
Quadro 21 Cronograma do Projeto de I-A na Turma do 4.º ano.....	146
Quadro 22 Estratégias de Investigação-Ação na Turma do 4.º ano	149

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

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

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

- Apêndice 1 | Planificações
- Apêndice 2 | Diários de Bordo
- Apêndice 3 | Autorização para Recolha de Imagens

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

- Apêndice 4 | Planificações
- Apêndice 5 | Diários de Bordo
- Apêndice 6 | Autorização para Recolha de Imagens

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

- Apêndice 7 | Planificações
- Apêndice 8 | Diários de Bordo
- Apêndice 9 | Autorização para Recolha de Imagens

Lista de Siglas

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AE- Aprendizagens Essenciais

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAFC- Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

PP- Prática Pedagógica

I-A- Investigação-Ação

EPE- Educação Pré-Escolar

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

CRSE- Comissão de Reforma do Sistema Educativo

LQPE- Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar

OECD- *Organisation for Economic Co-operation and Development*

DAC- Domínios de Autonomia Curricular

ENEC- Estratégia Nacional para a Cidadania

NSE- Necessidades de Saúde Especiais

NEE- Necessidades Educativas Especiais

APA- Apoio Pedagógico Acrescido

PEI- Projeto Educativo Individual

CAA- Centro de Apoio à Aprendizagem

SAC- Sistema de Acompanhamento das Crianças

DGE- Direção Geral da Educação

ME- Ministério da Educação

IQ- Investigação Qualitativa

PE- Projeto Educativo

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

TAF- Técnicas de Avaliação Formativa

Introdução

O presente relatório detalha o meu percurso académico vivenciado ao longo dos dois anos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção de grau de mestre nesta área. Este trabalho efetua um olhar crítico e reflexivo sobre a prática do profissional de educação e da importância da formação do inicial do mesmo.

Tendo em conta a estrutura do relatório, este organiza-se em duas partes cruciais a Parte I – Enquadramento Teórico Metodológico, dividido em quatro capítulos e a Parte II – Intervenção Pedagógica, com três capítulos. O primeiro capítulo aborda a flexibilização e gestão do currículo, englobando documentos como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Aprendizagens Essenciais (AE), o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e outros decretos legislativos importantes para a educação, como a Lei de Bases para o Sistema Educativo (LBSE) e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, promotores da inclusão dos educandos e a qualidade das aprendizagens dos mesmos e afins.

No segundo capítulo aborda a importância do profissional de educação como orientador do processo de ensino-aprendizagem, assim como o perfil que este deve desempenhar e a forma como deve avaliar formativamente as aprendizagens, planificando sistematicamente com base nesta aferição de conhecimentos para colmatar as necessidades e dificuldades dos alunos, com o propósito de organizar um ambiente na sala de aula de bem-estar, afeto e com qualidade de aprendizagens.

Em relação ao terceiro capítulo, este refere as várias estratégias adotadas durante as minhas três Práticas Pedagógicas (PP), privilegiando aprendizagens lúdicas, diferenciadas e significativas. Por último, o quarto capítulo da primeira parte, fala sobre a metodologia de Investigação-Ação (I-A), que tem como intuito explicar de forma fundamentada a importância de um profissional educativo ser reflexivo, identificar problemáticas e encontrar soluções para superá-las. Estes capítulos supramencionados até o momento foram utilizados como suportes teóricos para a parte prática deste relatório (PP I, PPII, PPIII).

Atendendo à segunda parte, esta integra os três capítulos que retratam o percurso e a partilha de aprendizagens nas Práticas Pedagógicas I, II e III, efetuadas na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Neste capítulo apresenta-se uma postura reflexiva e descritiva relativamente à organização do ambiente educativo, no meio envolvente, à organização do espaço e do tempo educativo e à caracterização do grupo e das turmas. Além disso, elucida o processo do projeto de I-A, onde foi operacionalizada estratégias para colmatar as problemáticas encontradas nas diversas práticas. Por fim, destaca-se os momentos de participação em comunidade e reflete-se criticamente sobre estes contextos escolares vivenciados.

O relatório possui, ainda, uma compilação de apêndices que podem ser acedidos no CD-ROM que contem as planificações, diários de bordo e outros recursos essenciais. Em última instância, as considerações finais, fazem uma retrospectiva de todo o meu percurso académico. Deste modo, todas as atividades e reflexões deste relatório, tornam-se pertinentes para a minha formação profissional, percurso este, assinalo pela conquista de vários objetivos pedagógicos, entre os quais, o entendimento às necessidades dos alunos e a fomentação de aprendizagens interdisciplinares, com vista à promoção de aprendizagens significativas por parte dos alunos.

PARTE I | ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1 | O Sistema Educativo em Portugal

Quando comecei a ensinar, recebi do diretor da escola onde fui colocada um horário, a indicação do livro que deveria usar nas aulas, um mapa para marcação dos testes, a data das reuniões de notas (era assim que as designávamos), o nome das colegas do grupo e ainda algumas recomendações paternais atendendo à minha pouca idade e manifesta inexperiência no ofício. Estava entregue o currículo - e estava encomendada a professora... que ainda nem sabia que o era... (Roldão, 1999, p. 11)

Nos dias que correm, cada vez mais, os profissionais de educação tendem a encontrar desafios e adversidades ao longo da sua carreira profissional. Para superá-los, necessitam de se basear nos documentos normativos, como também nas vivências e experiências educacionais tanto destes, como dos seus educandos. Portanto, o professor tem um papel basilar no ensino, onde segue o currículo já delineado pelo Ministério da Educação (ME), contudo, tem o poder de influenciar a progressão e desenvolvimento dos seus alunos, inculcando nestes um pensamento crítico, que contribuí para a criação de futuros cidadãos pró-ativos, com uma maior facilidade na tomada de decisões conscientes, através da forma como estes profissionais educam (Roldão, 2005).

Segundo Ferreira (2005), perante os desafios do mundo atual, particularmente na transição para este novo século, o ensino, na sua generalidade, requer uma abordagem que tenha em consideração diversas preocupações. Estas preocupações podem incluir políticas de emprego, políticas de combate à exclusão social, políticas sustentáveis, etc. É na esfera educacional que encontramos as soluções para fortalecer a capacidade de resolução dos problemas sociais de natureza variada, sejam estes: a educação para a cidadania; a educação sexual; a educação ambiental; a educação para a saúde; a prevenção rodoviária; a prevenção da toxicod dependência e afins. Cabe, assim, aos docentes orientar as aprendizagens dos alunos, com vista a fornecer ferramentas para que estes enfrentem os desafios presentes no quotidiano.

Deste modo o profissional educativo segue as diretrizes legislativas da Educação em vigor tal como: a LBSE, as OCEPE, as AE, o PASEO, o PAFC, entre outros normativos. Todavia, também deve estar aberto a novas possibilidades de estratégias de

gestão curricular diferenciadas, adequadas às capacidades e diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, neste capítulo será analisado o currículo escolar, conforme os documentos orientadores vigentes, tendo em conta os desafios que o profissional da educação enfrenta no século XXI.

1.1 | Currículo em Portugal: Uma Perspetiva Histórica

O termo currículo é utilizado em diversas perspetivas por professores, políticos, alunos e outros atores envolvidos na educação. O seu significado e a sua abordagem variam dependendo do contexto em que este é empregue. Sendo que a interpretação conceptual da palavra currículo causa certas divergências no pensamento curricular, visto que este tem uma aceção polissémica e um certo grau de ambivalência.

De acordo com Pacheco (2007), a palavra currículo provém do latino *currere* que significa jornada, caminho, trajetória. Apesar da recente emergência do estudo da investigação do currículo como área do conhecimento especializado, ainda não existe um conceito que determine o que este verdadeiramente significa.

Quanto às definições atribuídas ao currículo, Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Jonhson, D'Hainaut (1993, citado por Pacheco, 2007, p. 16), defendem que este conceito diz respeito a “um plano de estudos ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades de acordo com a natureza das disciplinas”. Por outro lado, de acordo com Gaspar et al. (2013), estes referem que o currículo é um plano, onde o foco é aquilo que é experienciado pelos alunos, em que a “definição dos objetivos e a consequente determinação dos conteúdos devem contemplar o desenvolvimento de capacidades e de aptidões” (p. 120) adquiridas por estes. Isto é, os autores citados, não defendem que o currículo é um plano rígido e totalmente previsível, mas sim, um conjunto organizado de ideias com base em planos estabelecidos antecipadamente que podem ser alterados conforme as condições a que estão sujeitas.

Segundo Freitas (2000), na década de 70, o currículo era composto por um conjunto de disciplinas definidas pelo plano de estudos, que eram abordadas separadamente, desde o momento em que eram idealizadas, até serem aplicadas nas escolas. Nesta época, regiam perspetivas curriculares behavioristas, com incidência nos objetivos comportamentais. Já o desenvolvimento curricular em Portugal, adotou a rationale tyleriana, adaptando o currículo à padronização e a uniformidade da prática educativa. Todavia, como afirma Oliveira-Formosinho e Machado (2008), no decorrer

deste período, após a Revolução de 25 de abril de 1974, Portugal passou por uma mudança a nível político, implementou-se a liberdade de expressão e de tomada de decisões, introduzindo-se a democracia no nosso país.

Conforme defende Dewey (1963), um dos autores de maior influência no desenvolvimento de uma conceção democrática de escola, voltada para a promoção da educação para a cidadania, sendo que foi o promotor do movimento da Escola Nova em oposição à tradicional. Este apontou vários princípios regentes para a implementação de uma escola mais democrática: a promoção da igualdade, a importância da participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, assim como a importância da convivência em sociedade por intermédio da cooperação entre toda a comunidade educativa.

Neste contexto, a chegada da democracia em Portugal, marcou o fim da visão tradicionalista, racionalista e mecanicista do indivíduo. Passou-se, assim, a enaltecer as relações interpessoais, adotando-se uma perspectiva mais harmoniosa, humanista e consensual da organização da escola, dando maior relevância à cooperação e a participação dos cidadãos, promovendo a satisfação e a realização dos trabalhadores. Deste modo, Costa (2004) preconiza que para a democratização escolar, é necessário que toda a comunidade educativa participe na definição da política e na direção e gestão dos estabelecimentos de ensino, através da descentralização dos órgãos de poder. É nesta perspectiva que os estabelecimentos educativos ambicionam adotar princípios democráticos, de participação e de autonomia enquanto espaço educativo estratégico.

Deste modo, com esta mudança verificada no ensino, um maior número de alunos passou a frequentar a escola, pelo que esta precisou de reorganizar-se para acolher mais educandos e professores. O ensino sofreu, assim, certas transformações: aumentou-se o número de anos de escolaridade obrigatória e de estabelecimentos escolares. Neste contexto de massificação das escolas, constatou-se que havia vários insucessos no ensino (desigualdades socioeconómicas, abandono escolar, entre outras), obrigando a repensar a organização do sistema educativo, dado que não se adequava a esta nova realidade (Oliviera-Formosinho & Machado, 2008).

Foi no ano de 1986 que as diretrizes do currículo escolar foram estabelecidas através da Lei de Bases do Sistema Educativo. Do mesmo modo, decretou-se, pela primeira vez, como princípios elementares, a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para todos os alunos. Este diploma teve como objetivos primordiais: o direito à educação e à cultura por todos os portugueses; o Estado passou a ser responsável pela

democratização do ensino, garantido uma equidade de oportunidades a nível escolar para todos os alunos; a escola tornou-se mais democrática, assegurando que tanto os alunos quanto os profissionais da educação tinham o direito de expressar livremente as suas ideias e pensamentos; introduziu-se o respeito dos ideais e da livre troca de opiniões, como o objetivo de promover “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Mais especificamente, o 4.º artigo desempenha um papel crucial neste diploma, dado que é expresso no mesmo, a estruturação do sistema educativo português. Desta forma, o referido sistema compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, sendo que:

A educação pré-escolar é entendida como um complemento à ação educativa desenvolvida pela família. Já a educação escolar compreende o nível do ensino básico, secundário e superior, incluindo as atividades de ocupação dos tempos livres. Por fim a educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base e atualização cultural e científica, realizando-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal. (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 5)

Decorrente da LBSE de 1986, a reforma curricular ocupou um lugar central, sendo considerada elementar na Reforma do Sistema Educativo pelo ME. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) de 1988, teve o propósito de alertar para as problemáticas decorrentes da massificação escolar, tais como: a crise nos aspetos da organização, a falta de recursos, a sobrelotação da escola, a crescente degradação das instalações e das condições de trabalho, o elevado número de alunos por turma, o crescente número de alunos com necessidades educativas (CRSE, 1988). Num destes trabalhos, no âmbito da CRSE, Oliveira-Formosinho et al. (1988) diagnosticaram a organização ineficiente da escola e referiram alguns indicadores preocupantes, os quais presentes na seguinte Figura 1.

Figura 1

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE): Indicadores Preocupantes (Séc. IX-XX)



Nota. Adaptado de Oliveira-Formosinho e Machado (2008, p. 7).

De modo geral, as alterações sugeridas pela reforma curricular não foram esclarecedoras, quanto à forma como o currículo estava estruturado. Isto é, faltou uma matriz curricular que orientasse todo o processo de decisão e que promovesse a discussão e autonomia das escolas nas tomadas de decisão. (Pereira & Brazão, 2013).

Devido a estas fragilidades curriculares no ensino, formulou-se, então, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, seguindo os objetivos consagrados na LBSE. Este normativo estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Este diploma diz respeito a uma reorganização curricular e não a uma reforma, cujo objetivo primordial foi “ultrapassar uma visão tradicional do currículo, como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula (...)” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001), adequando o currículo nacional ao contexto de cada escola e de cada turma.

Segundo Pereira e Brazão (2013, p. 167), “o currículo deixa de ser um conjunto de disciplinas e assume uma posição mais flexível e emancipatória”. Esta nova versão do currículo escolar assume um novo lugar na educação, estando ligada aos conceitos como “diferenciação”, “adequação” e “flexibilização” (Pereira & Brazão, 2013, p. 167).

Em jeito de síntese, a articulação do currículo com a prática real passa necessariamente por analisar, fundamentar e operacionalizar os conceitos essenciais à sua gestão, de modo a procurar formas de gerir e organizar a escola com mais eficácia, quer para os profissionais que nela trabalham, quer, sobretudo, para os alunos que a frequentam

e a quem ela se destina. Na verdade, em toda e qualquer prática educativa, os professores têm a autonomia de escolher o modo como efetuam a gestão do seu currículo, no seu contexto sala de aula. Existe inúmeras formas de orientar e organizar as diversas aprendizagens dos educandos, bem como diversas técnicas de avaliação e divulgação dos seus resultados. No fundo, a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente (Roldão, 1999).

1.2 | Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar e as Aprendizagens Essenciais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A estrutura curricular da educação portuguesa segue os normativos vigentes essenciais para a prática pedagógica do professor e do educador de infância, na EPE e no 1.º CEB, respetivamente. Assim sendo, importa destacar os seguintes documentos orientadores: as OCEPE, as AE, bem como o documento que engloba as competências educacionais que o aluno/a deve adquirir em todo o seu percurso escolar (os esperados doze anos de escolaridade obrigatória), isto é, o PASEO.

Em dezembro de 1996 foi aprovada a Lei n.º 5/97, que foi publicada no ano seguinte como Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (LQEPE). A Educação Pré-Escolar passa a dispor de um quadro legislativo próprio, aprovado e desenvolvido pelo Ministério da Educação. Esta norma afirma que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei n.º 5/97, Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, artigo n.º 2)

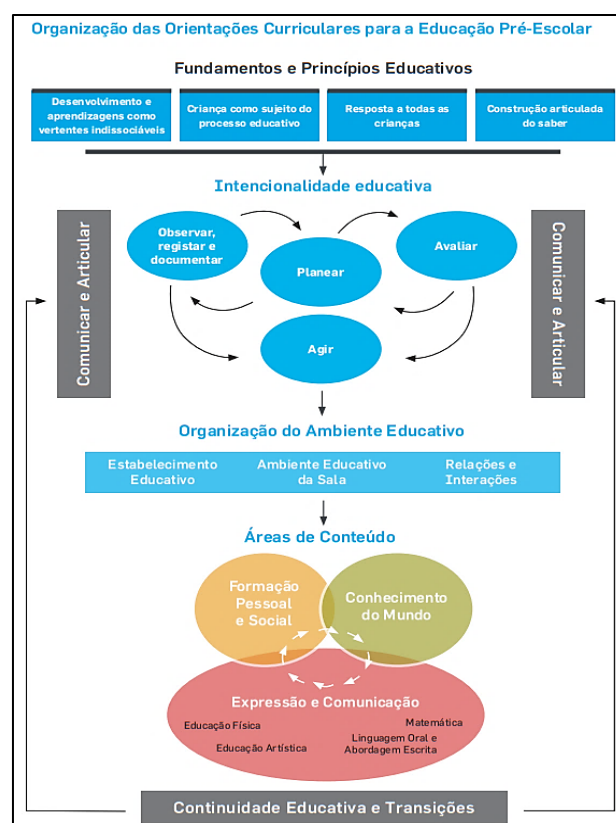
De acordo com este diploma acima mencionado, relativamente ao artigo n.º 3, é expresso que a Educação Pré-Escolar pretende abranger as crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, os 6 anos. Sendo que a EPE é de carácter facultativo, no qual o Estado reconhece e valoriza o papel da família na educação dos seus filhos, concedendo-lhes a prioridade nesse processo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo n.º 3 e artigo n.º 10).

De facto, com a implementação desta LQEPE verificou-se, posteriormente, a ausência de um documento oficial que determinasse as metas curriculares neste período fundamental do desenvolvimento da criança na EPE. Sendo assim, no ano 1996, elaborou-se uma primeira versão das OCEPE, onde foi determinado e implementado um referencial comum para todos os educadores de infância, que definiu os conteúdos de aprendizagem na fase da EPE e permitiu aos educadores exercerem as suas competências de forma mais adequada e criteriosa, deixando de parte a ideia que a Educação para a Pré-Escolar era apenas um “conjunto de serviços de guarda de criança, descurando o seu processo eminentemente educativo” (Ludovico, 2007, p. 34).

O principal propósito da organização das OCEPE não foi transformar as suas diretrizes em um currículo pré-definido e uniforme para todos, mas sim fornecer um suporte refletivo direcionado aos educadores de infância sobre a sua intenção educativa, como pode-se verificar na Figura 2 (Oliveira-Formosinho, 2007).

Figura 2

Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



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

Neste sentido, as OCEPE, de acordo com a figura mencionada são contempladas por três secções: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e

transições. Em relação ao enquadramento geral refere-se os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; a importância da intencionalidade educativa, no qual o educador/a tem o papel de refletir e gerir e por último a organização do ambiente (Silva et al., 2016). Na secção seguinte, aborda-se as áreas de conteúdo que são como “âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (Serra, 2004, p. 72). Na última secção, a Continuidade Educativa e Transições, esta prescreve que o percurso das crianças na Educação de Infância (em contexto institucional ou familiar) deve ser valorizado, considerando que as bases adquiridas por estas neste período da Pré-Escolar, serão determinantes para o sucesso escolar dos futuros alunos no ingresso do 1.º CEB (Silva et al., 2016).

Assim sendo, no decorrer da minha trajetória no contexto Pré-Escolar, utilizei todas estas referências normativas mencionadas anteriormente, para elaborar as planificações das atividades, como também fiz uso das mesmas nos momentos de reflexão sobre a minha prática pedagógica, enquanto futura educadora de infância, considerando, sempre que as crianças ocupam um papel central na educação. Estas requerem e necessitam de um educador/a “que se responsabilize por escolher, experimentar, discutir, mudar e refletir; um educador/a apto a concentrar-se mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de conseguir resultados” (Malavasi & Zoccatelli, 2017, p. 8).

Deste modo, com a transição dos educandos para o 1.º CEB, os professores sustentam a sua ação educativa, segundo os normativos de orientação curricular em vigor deste ciclo, que apoiam os docentes no planeamento, reflexão e avaliação das práticas pedagógicas.

Com o estabelecimento do Decreto-Lei n.º 55/2018, ficou determinado o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como os seus princípios orientadores com o intuito de desenvolver as capacidades e atitudes dos alunos em convergência com o PASEO. Assim sendo, foi necessário efetivar as AE, a fim de criar momentos de aprendizagem mais significativos para os alunos, de acordo com as suas necessidades, características, competências, interesses e estilos de aprendizagem pessoais. Assim sendo, tal como enuncia este documento, as Aprendizagens Essenciais são:

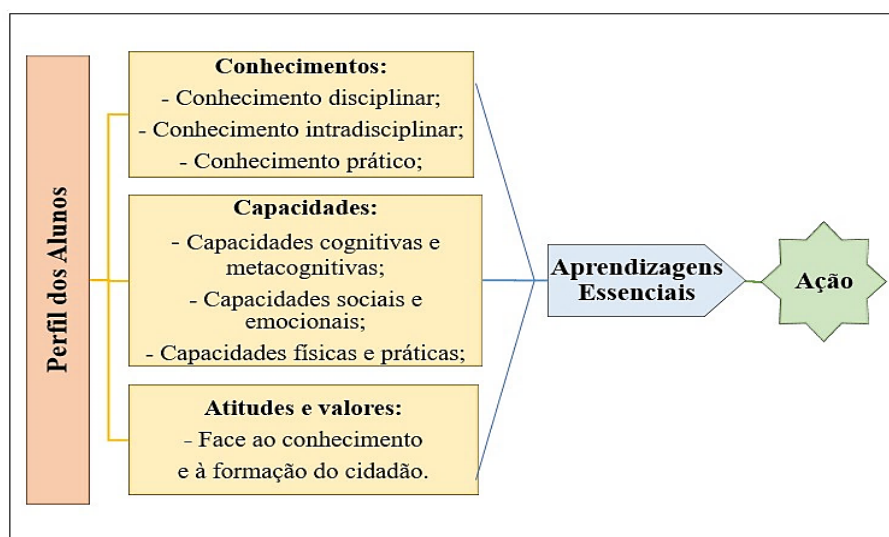
O conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes

a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930)

Nesta sequência, com a homologação do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, foram estabelecidas as AE que incluem uma tríade de elementos: os conhecimentos, as capacidades e as atitudes. Sendo certo que as AE e o PASEO são documentos integradores do currículo dos níveis de ensino básico e secundário em Portugal. Portanto, é essencial que exista uma articulação coerente entre estes normativos, respeitando os princípios e as competências orientadoras (atitudes, visão e valores). Em síntese, na Figura 3, podemos verificar esta conexão que deve estar presente entre as AP e o PASEO e o momento de ação (OECD- *Organisation for Economic Co-operation and Development*, 2013).

Figura 3

Referencial Curricular sobre as Aprendizagens dos Alunos



Nota. Adaptado do Projeto *Future of Education and Skills 2030* (OECD, 2013, p. 8).

Neste sentido, segundo Portela (2019), no documento das Aprendizagens Essenciais, destaca-se a importância de desenvolver, nos educandos, o raciocínio e a capacidade de resolver problemas; a iniciativa e o autodesenvolvimento dos alunos; a adoção de abordagens pedagógicas mais práticas e a promoção da interdisciplinaridade, bem como a ligação com as áreas de competências previstas no perfil do aluno

Em resposta à necessidade de elaboração de uma matriz comum que fosse transversal e abrangente para todo o sistema educativo, em articulação com os

documentos vigentes de cada ciclo de estudos, foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, o PASEO. Este normativo, introduziu a importância da gestão flexível do currículo e do trabalho colaborativo que deve existir por parte dos professores e educadores sobre as diferentes formas de gestão do currículo. Este documento visa essencialmente, fazer referência às competências e as habilidades que os alunos devem adquirir até ao fim da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

Segundo Rodrigues (2018), o PASEO “explicita a finalidade global do processo de aprendizagem formal em contexto escolar (curricular e extracurricular) por meio da descrição de um perfil adequadamente abrangente e inclusivo dos alunos” (p. 1), numa versão mais holística do saber, como pode-se verificar na Figura 4.

Figura 4

Esquema Conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



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

Relativamente à organização do PASEO, expresso na figura supramencionada, este encontra-se dividido em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Em posição proeminente, destaca-se os Princípios e a Visão que guiam toda a ação educativa, com uma base humanista, onde os alunos adquirem saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa (Martins et al., 2017).

Em suma, o maior desafio da atualidade é preparar os jovens para um futuro imprevisível. Assim sendo, este documento remete para o progresso e a mudança com

implicações a nível das práticas e estratégias pedagógicas, que deverão harmonizar todas as vertentes da prática educacional com os propósitos regentes do PASEO (Pereira & Leite, 2019).

1.3 | Flexibilização e Gestão Curricular: Rumo à Dinamização de Trabalho Interdisciplinar

Com o objetivo de atingir as competências propostas pelo PASEO e criar nas escolas espaços culturalmente desafiadores e repletos de significado, foi promulgado pelo ME no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, a princípio como projeto-piloto nas escolas (agrupadas e não agrupadas), no ano letivo de 2017/2018, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Cosme, 2018).

Deste modo, com o término do período experimental e com a publicação do já referido Decreto-Lei n.º 55/2018, institucionalizou-se no ano letivo 2018/2019 o PAFC. Este projeto promove uma reflexão sobre as exigências do mundo atual, conduzindo as escolas e os professores à tomada de decisões curriculares que suscitem uma aprendizagem significativa como, consequentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho educativo, bem como a introduzirem outros tipos de atividades e estratégias que estimulem a autonomia, a participação e a perspetiva crítica dos seus alunos na gestão diária da sala de aula (Cosme, 2018).

O PAFC é organizado a partir das matrizes curriculares-base (que são o conjunto das áreas disciplinares e da sua carga horária prevista nos planos curriculares de âmbito nacional) e do direito conferido à escola para a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário. Assim sendo, com este novo suporte legal é atribuído às escolas e aos professores a gestão até 25 % da carga horária semanal, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, como exemplo os Domínios de Autonomia Curricular (DAC)² e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Na sequência do DL mencionado anteriormente, ao contrário da EPE, em que o educador/a em colaboração com a equipa educativa, baseando-se nas OCEPE, elabora e

² Os DAC são definidos, na alínea e) do artigo n.º 3 do Decreto-Lei n.º 55/2018, como “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas”.

gere o seu currículo, o professor do 1.º CEB segue uma matriz curricular-base, estruturada por diversas componentes curriculares, como podemos verificar na Figura 5.

Figura 5

Matriz Curricular Base do 1.º Ciclo do Ensino Básico

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)	5	5
Educação Física (c)		
Apoio ao Estudo (d)	3	1
Oferta Complementar (e)		
Inglês	--	2
Total (g)	25	25
Educação Moral e Religiosa (h)	1	1

Cidadania e Desenvolvimento (f)
TIC (f)

(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, 6 de julho (Anexo 1 dos artigos n.º 11 e n.º 13, p. 2940).

Segundo Trindade (2018), face à figura acima mencionada, podemos considerar que o PAFC mais do que alterar a matriz curricular-base e os seus planos de estudo, tem como intuito realizar uma abordagem curricular, não só centrada exclusivamente nos conteúdos e nas temáticas das diferentes matérias, como também em questões problemáticas que exigem a mobilização da informação que é trabalhada nestas mesmas disciplinas.

Com a implementação do PAFC, as escolas e consequentemente os seus agentes educativos, são responsáveis pela gestão e desenvolvimento do currículo, pelo que as principais decisões a nível curricular e pedagógico são tomadas pelos mesmos. Desta

forma, em oposição ao modelo tradicional tipo burocrático centralizado, é concebida uma maior autonomia descentralizada às escolas, para que estas sejam capazes de uma “apropriação plena da autonomia curricular” (Lima, 2020, p. 174).

Algumas das metodologias ativas que poderão ser utilizadas no PAFC, que viabilizam as aprendizagens inclusivas e cooperativas são: a sala de aula invertida (que os alunos podem aceder aos conteúdos que vão ser abordados na aula previamente, para que depois em contexto sala de aula, possam discutir e verificar os mesmos), trabalho de projeto (que parte de um problema desafiante e viável para os diferentes elementos do grupo), aprendizagem centrada em problemas e questões (que a problemática da aula surge a partir de problemas e questões do quotidiano dos estudantes), aprendizagem por investigação, aprendizagem por descoberta guiada (os alunos são orientados pelos docentes para descobrirem conceitos e princípios por si mesmos), estudos de caso (que envolve espírito crítico sobre um problema/questão), entre outros. O aluno, torna-se, assim, o próprio agente da construção de conhecimento pela ação, recorrendo à mediação e orientação do seu professor ou de outros intervenientes externos, em ambientes de aprendizagem diferenciados e intencionais (Cosme, 2009).

Todas estas medidas apresentadas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, devem priorizar o trabalho de articulação disciplinar, realizado por equipas educativas, levando em consideração as necessidades específicas de uma turma ou grupos de alunos. O principal objetivo é agir preventivamente, antecipando e evitando o insucesso e o abandono escolar, através da adaptação, diversificação e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, incluindo medidas de suporte à aprendizagem em vários níveis (universais, seletivas e adicionais), ajustadas às necessidades de aprendizagem e inclusão dos educandos (Cosme, 2018).

Concluindo, ao longo das minhas Práticas Pedagógicas I, II e III, regulei-me por todos estes documentos orientadores, como também tive oportunidade de gerir de forma flexível os conteúdos, os objetivos, as metodologias e os recursos a utilizar no decorrer das minhas aulas, adaptando certas estratégias às necessidades dos meus alunos.

Na verdade, o processo de ensino-aprendizagem está a mudar, como já era há muito esperado. Cabe ao profissional de educação ajustar-se e ser versátil nas suas estratégias e metodologias educacionais, a fim de captar a atenção e motivar os alunos para a aprendizagem de novos conhecimentos.

Capítulo 2 | O Profissional da Educação como Orientador do Processo de Ensino-Aprendizagem

Os bons professores dedicam-se ao ensino com entusiasmo. Acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores. Apesar das dificuldades, sentem orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros. (Estanqueiro, 2010, p. 121)

Efetivamente, o profissional de educação exerce um papel primordial na orientação do processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos.

Segundo Pires (2023), a formação de educadores e professores é essencial para a qualidade do ensino e conseqüentemente para a aquisição de aprendizagens significativas por parte dos alunos. Portanto, é essencial que exista profissionais de educação críticos, criativos, inovadores e que sejam capazes de realizar investigações e reflexões sobre sua própria prática pedagógica.

Deste modo, neste segundo capítulo, aborda-se o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, conforme o Decreto-Lei n.º 240/ 2001 e o Decreto-Lei n.º 241/2001, respetivamente. Ainda, através de uma postura reflexiva, menciona-se a importância da planificação e de uma avaliação formativa diferenciada a fim de proporcionar oportunidades enriquecedoras de aprendizagem.

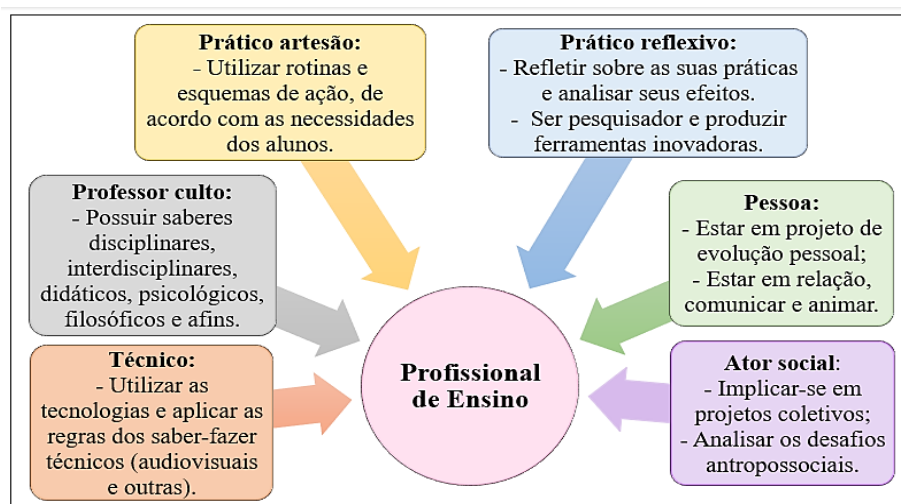
2.1 | O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

As tarefas que dizem respeito, tanto aos educadores de infância como aos professores do 1.º ciclo do ensino básico, não se restringem apenas no domínio cognitivo. Para além dos conhecimentos que o profissional de educação deve ter sobre os conteúdos, é-lhe solicitado que seja um facilitador da aprendizagem, ou seja, este deve aplicar métodos de ensino que sejam adequados e eficazes às necessidades dos alunos. Também tem o dever de cuidar do bem-estar emocional e afetivo dos seus educandos, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro (Mesquita, 2013).

De facto, os profissionais de educação necessitam de possuir inúmeras competências necessárias a esta profissão. Sendo verdade que não existe uma definição consensual sobre o conceito de competências, pelo que são entendidas como habilidades, “savoir-faire”, “skills” (Perrenoud, 2001). Neste sentido, as competências e paradigmas, segundo a Figura 6, que professor/educador deve ter, são: ser culto, técnico, prático reflexivo e artesão, bem como ser um ator social e ser valorizado como pessoa (Paquay & Wagner, 2001).

Figura 6

Referencial de Competências de um Profissional de Ensino



Nota. Adaptado de Paquay e Wagner (2001, p. 137).

Neste sentido, importa fazer referência ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que apresenta o Perfil geral de desempenho profissional do educador/a de infância e do professor/a do ensino básico e secundário, onde, está expresso as competências que este devem possuir, tais como: atender às necessidades dos alunos; ser animador e comunicador; utilizar as tecnologias; implicar-se em projetos coletivos; possuir saberes disciplinares, etc. Assim sendo, este diploma tem como principal objetivo servir de referência comum à ação desenvolvida por estes profissionais de todos os níveis de ensino, estando estruturado por descritores de desempenho que compreendem as seguintes dimensões: a profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e a participação na escola e relação com a comunidade; e por fim o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Neste contexto, é evidenciando as exigências para a estruturação dos projetos da respetiva formação e para validar as

qualificações profissionais dos docentes (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5570).

Depois da publicação deste Decreto-Lei, houve a necessidade de desenvolver outro documento que mencionasse mais especificamente os perfis de desempenho destes profissionais de educação. Por conseguinte, foi homologado o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Este diploma é constituído por dois anexos, o anexo 1 que corresponde ao perfil do educador de infância e o anexo 2 sobre o perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Salienta-se, ainda, que cada um destes anexos apresenta-se estruturado em três partes, sendo estas: perfil do profissional de ensino, conceção e desenvolvimento do currículo e integração do currículo.

Em relação ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, para além do que é já mencionado de forma geral no Decreto-Lei n.º 240/2001, elucida-se, ainda, que a formação do educador pode englobar outro tipo de funções no âmbito educativo, como o caso particular a valência Creche, dirigida à educação de crianças com menos de três anos de idade (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Quanto ao campo do desenvolvimento do currículo, o educador/a de infância é o responsável por conceber e pôr em prática o respetivo currículo, por meio da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como nas atividades e projetos propostos, com a finalidade de construir aprendizagens integradas. Já no âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância, deve organizar o espaço com recurso a materiais diversificados, com vista a proporcionar aprendizagens ricas e articuladas. Este, também deve gerir o tempo de forma flexível, a fim de criar condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar nas crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Nesta linha de pensamento, segundo Cardona et al. (2021), a criança aprende de forma holística e conseqüentemente, o educador deve promover aprendizagens que promovam um elo entre os conhecimentos já adquiridos pelas crianças, como os que ainda estão por alcançar. Assim sendo, uma das formas para as crianças aprenderem de modo global e articulado é a adoção de ‘projetos de aprendizagem’³. Com esta estratégia de ensino, os educandos “constroem a sua aprendizagem a partir do que já sabem e têm o

³ “Os projetos de aprendizagem têm como ponto de partida uma curiosidade ou interesse de uma ou várias crianças que, com o apoio do/a educador/a preveem o que vão fazer e como, realizam os processos e ações previstas, sintetizam o que aprenderam e comunicam a outros essas aprendizagens. São meios privilegiados de participação das crianças no planeamento e na avaliação e de articulação de conteúdos” (Silva et al., 2016, p. 107).

direito de participar na sua aprendizagem, os projetos partem dos interesses das crianças, ou de propostas do educador” (Silva, 2017, p. 35), tal como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1

Cinco Diferenças entre o Ensino Sistemático e o Trabalho de Projecto na Educação de Infância

Ensino Sistemático	Trabalho de Projecto
O educador de infância concentra-se em ajudar as crianças a adquirir competências.	O educador de infância proporciona oportunidades para as crianças aplicarem as competências.
Motivação extrínseca: As crianças são motivadas pelo seu desejo de agradarem ao educador e serem recompensadas.	Motivação Intrínseca: O interesse e o envolvimento das crianças fomentam o esforço e a motivação.
O educador escolhe as actividades didácticas e fornece os materiais para cada nível de ensino.	As crianças escolhem entre as actividades fornecidas pelo educador; são elas que estabelecem os seu próprio nível de estímulo.
O educador é o especialista; concentra-se nas carências das crianças.	As crianças são os especialistas; o educador maximiza as capacidades das crianças.
O educador é o responsável pela aprendizagem, desenvolvimento e conquistas das crianças.	As crianças e o educador partilham responsabilidades na aprendizagem e nas conquistas.

Nota. Retirado de Katz e Chard (2009, p. 19).

Ainda sobre esta segunda componente, no que que concerne à planificação e avaliação, o educador de infância, deve observar os comportamentos das crianças, com o objetivo de criar uma planificação ajustada às suas motivações e necessidades. Logo, ao realizar esta planificação de carácter flexível, o profissional educativo deve considerar os conhecimentos e habilidades das crianças, levando em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como nas sugestões explícitas ou implícitas por parte das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Neste raciocínio, de acordo com Bernardo e Seixas (2020), é crucial, igualmente, existir uma relação afetiva e saudável entre o educador/a e a criança, favorecendo o bom desenvolvimento a nível emocional, intelectual e social da mesma, assegurando, as condições necessárias para superar positivamente as várias etapas da infância. Sendo certo que, a ausência de afetividade na criança pode gerar perturbações, como bloqueios emocionais que se refletem em futuros obstáculos diante o desenvolvimento da infância e da adolescência. Salienta-se, igualmente deve existir uma comunicação periódica entre a escola e a família, contribuindo para a estabilidade emocional da criança, repercutindo-se numa maior disposição para aprender e promoção do seu bem-estar.

Em relação ao perfil específico do professor do 1.º ciclo do ensino básico, quanto à conceção e desenvolvimento do currículo, o professor constrói o respetivo ao encontro

de uma escola inclusiva, considerando os conhecimentos integrados das várias áreas curriculares. Além disso, o professor assume a responsabilidade de promover a autonomia dos seus alunos; avaliar com instrumentos adequados as aprendizagens dos educandos; desenvolver o interesse e o respeito pelas outras culturas, fomentar a iniciação à aprendizagem de outras línguas; estimular a participação ativa dos alunos na construção das regras básicas de convivência, e por fim, o docente deve relacionar-se de forma positiva e afetiva com a comunidade educativa, especialmente com os seus alunos, de modo a proporcionar um clima, benéfico à aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, segundo Campino e Dias (2021), conceber aprendizagens integradas considerando as características individuais da turma e os conhecimentos prévios dos alunos, colocando-os como agentes de decisão pode ser desafiador. Uma excelente abordagem para atender a estes princípios é a articulação do currículo. Deste modo, o 1.º CEB é visto como um contexto favorável para aprendizagens mais integradas dos saberes, devido, fundamentalmente à monodocência. Contudo há professores que encaminham a sua prática para a multidisciplinaridade, isto é, para a compartimentação dos conhecimentos pelas áreas curriculares, em que cada disciplina aborda os conteúdos de forma independente.

Portanto, para contrariar esta tendência os docentes devem gerir o currículo da sua turma, optando por estratégias integradoras, como exemplo usufruir da interdisciplinaridade, com a combinação de conhecimentos das diversas áreas curriculares perante um tema em estudo. Importa referir que a interdisciplinaridade não anula a multidisciplinaridade, o que esta faz é derrubar as barreiras entre as disciplinas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das aprendizagens. Logo, o processo de ensino-aprendizagem é mais significativo para os educandos, se estes compreenderem os conteúdos como um todo, de forma coerente (Costa et al., 2014).

Em suma, o profissional de educação deve procurar trabalhar ativamente na comunidade escolar e na vida dos alunos, implicando um desenvolvimento integral de conteúdos. Isto é, o docente não é um técnico ou um improvisador, este é um orientador de diversos processos educativos e do seu próprio desenvolvimento profissional. Deste modo, terá de ser capaz, de refletir sobre as práticas desenvolvidas, de assumir o ato de planificar, avaliar e gerir da melhor forma possível o tempo e o espaço.

2.2 | Planificar com Sucesso: O Papel Crucial da Planificação na Promoção de Aprendizagens Significativas

O ato de planificar é fundamental na educação, uma vez que permite aos docentes estabelecerem uma conexão entre as componentes do currículo e os alunos, isto é, uma relação entre os conteúdos e a forma como os alunos constroem estes conhecimentos.

De facto, uma planificação devidamente fundamentada com recurso aos normativos vigentes; de carácter flexível ajustada às necessidades dos educandos; possuidora de atividades âncoras previamente preparadas para serem implementadas face a imprevistos inesperados e aos diferentes ritmos de trabalho dos alunos, em sintonia com os conhecimentos prévios dos alunos e ao encontro das motivações e interesses dos mesmos, foram a chave para proporcionar momentos de aprendizagem de qualidade aos educandos, no decorrer das minhas Práticas Pedagógicas I, II e III.

Segundo Lopes e Silva (2015a), as escolhas do professor durante a elaboração da sua planificação, têm um impacto significativo no processo de aprendizagem dos alunos, visto que comprometem o bom ambiente em contexto sala de aula, o modo como os educandos organizam e exploram os conteúdos (individual, em pares ou em grupos), assim como as diversas estratégias e atividades de aprendizagem.

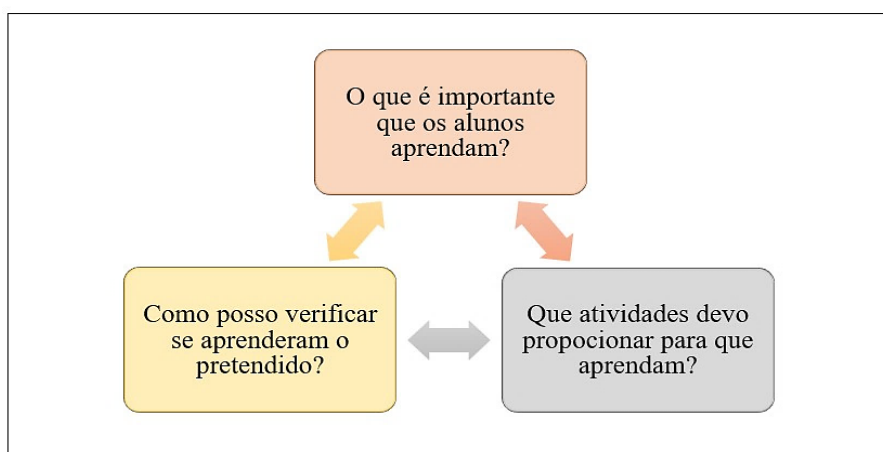
Neste contexto, o educador/a de infância, também é gestor/a do currículo, pois planeia as atividades e avalia as aprendizagens das crianças. Ou seja, este orienta a sua ação de acordo com o ciclo: planejar, agir e avaliar (Cardona, 2017). Deste modo, planejar envolve a ação, considerando o que foi planeado, mas deve-se ter em atenção oportunidades de aprendizagem não previstas, tirando partido das sugestões imprevistas e potenciadoras das crianças sobre algum domínio. Importa realçar que tanto o educador/a quanto o professor/a, consideram que as crianças/alunos são participantes ativos na construção das diretrizes da planificação, levando em conta as características de cada grupo ou criança (Silva et al., 2016).

De facto, todas as planificações periódicas que os profissionais de ensino operacionalizam, segundo as informações recolhidas, permitem a construção de um *feedback* sobre o trabalho desenvolvido e conseqüentemente, auxiliam na estruturação do Projeto Curricular de Grupo (na EPE) e o Projeto Curricular de Turma (no 1.º CEB). Sendo certo que, anualmente, estes profissionais elaboram estas propostas de orientação educativa, considerando as intenções pedagógicas, características dos educandos e os seus contextos sociais e familiares, incluindo estratégias para a promoção de aprendizagens de qualidade (Cardona et al., 2021).

Na realidade, a planificação não só orienta o que os alunos/crianças irão aprender, como também, a forma como vão aprender os conteúdos e o modo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Lopes e Silva (2015a), é por este motivo que a estruturação da planificação segue certos passos fulcrais: a seleção dos objetivos de aprendizagem, a eleição das estratégias e metodologias de ensino, a identificação das ferramentas de avaliação, com vista à monitorização das aprendizagens e por fim, a previsão de atividades suplementares à aprendizagem, tal como é sintetizado na Figura 7.

Figura 7

Questões Fundamentais na Elaboração de uma Planificação



Nota. Adaptado de Lopes e Silva (2015a, p. 5).

Nesta linha de pensamento, a planificação está relacionada com as aprendizagens significativas. Na medida que, na preparação de atividades é necessário relacionar a planificação com os objetivos, os meios, os métodos e as técnicas ativas a utilizar para que os alunos compreendam melhor os conteúdos. O professor deve, igualmente, estabelecer uma boa relação com os seus alunos, de modo a garantir que estes atinjam os objetivos delineados. As aprendizagens significativas, por norma, partem de conhecimentos prévios dos alunos e o que está a ser abordado, ou seja, estas tornam-se significativas quando o educando é capaz de dar sentido ao que foi aprendido, consegue explicar por suas palavras o que foi assimilado, como também aplica estes conhecimentos, de maneira autónoma em diferentes situações do seu dia a dia (Rodrigues & Correia, 2020).

Em síntese, a planificação deve seguir as diretrizes dos normativos, mas também deve ser flexível aplicada às exigências dos alunos. Isto é, a planificação:

Não tem que significar uma ‘previsão rígida’ e ‘aborrecida’. Trata-se de articular a ‘fundamentação’ curricular (intencionalidades claras, sequência progressiva de intenções e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.) que permite dar sentido tanto às diferentes linhas de atuação planificadas previamente como a outras que vão surgindo no dia a dia. (Zabalza,1996, p. 23 citado por Cardona, 2017)

2.3 | Avaliação Formativa: Potencializar o Desenvolvimento dos Alunos

De acordo com Lopes e Silva (2020), a palavra ‘avaliação’ é polissêmica, dependente do contexto onde esta é inserida. Deste modo, pode-se atribuir vários significados a este termo, sejam eles verificar, interpretar, medir, entender, aprender e julgar.

Na verdade, considera-se que a avaliação está no coração de toda a aprendizagem e para que os alunos consigam aprender, é necessário que a relação professor-aluno seja de entreajuda, só assim a utilização da avaliação pode ser determinante.

Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que conceptualiza a avaliação, esta é entendida como “um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas. (...) tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica (p. 1124).

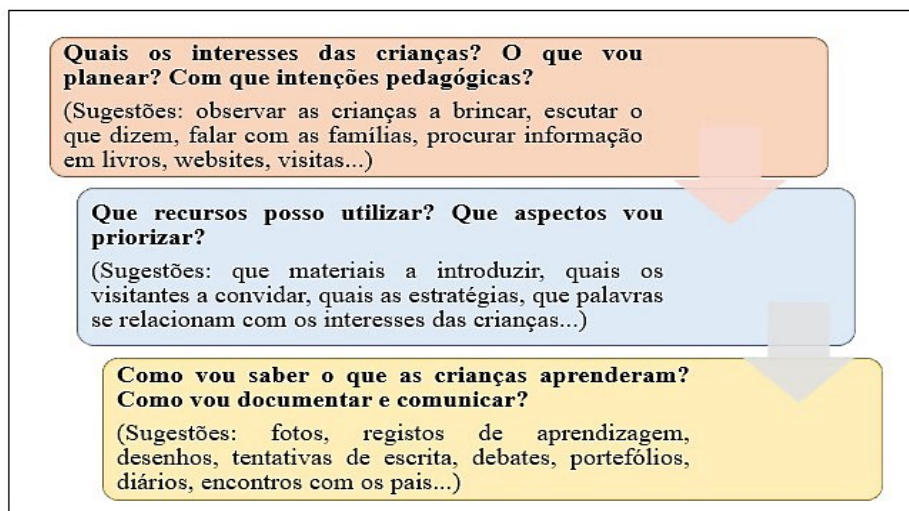
No que concerne à Educação Pré-Escolar, no decorrer do processo de avaliação, não é atribuído uma classificação à criança, nem a emissão de um juízo de valor sobre a sua personalidade. Esta, concentra-se em enaltecer as evoluções das mesmas, com o intuito de valorizar os seus progressos de aprendizagem. Portanto, pode-se afirmar que o estilo de avaliação mais utilizado na EPE é a Avaliação Formativa, ou seja uma avaliação destinada à aprendizagem e não da aprendizagem (Silva et al., 2016).

Deste modo, a abordagem que os educadores de infância seguem para avaliar os comportamentos das crianças é através da observação das atitudes das mesmas, “podendo recorrer-se a desenhos, pinturas, fotografias, vídeos, etc., para documentar as observações” (Portugal & Laevers, 2018, p. 41). Contudo, a compilação destes elementos não é suficiente para traduzir as aprendizagens das crianças, pois é preciso analisar e

interpretar os elementos em função das finalidades educativas. Dito isto, o educador/a de infância deve articular o ato de planear e avaliar, para que este/a possa refletir acerca da sua ação pedagógica, como indica a Figura 8.

Figura 8

Esquema de Apoio para o Educador/a de Infância: Articulação entre Planear e Avaliar



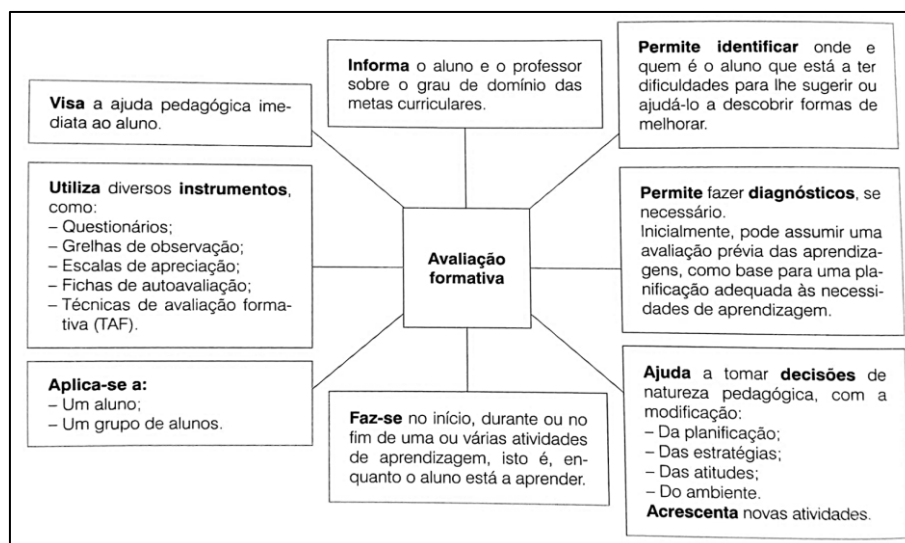
Nota. Adaptado de Cardona et al. (2021, p. 98).

Já no que diz respeito à avaliação das aprendizagens do 1.º CEB, identifica-se três modalidades de avaliação atribuídas a este ciclo: a avaliação diagnóstica, que é utilizada a priori para identificar as competências dos alunos referentes a um dado conteúdo, ou de forma mais global antes do ano letivo, facilitando a integração escolar dos educandos; a avaliação formativa que é um processo contínuo e sistemático, que permite ao professor, ao aluno e ao encarregado de educação, obter informações sobre o progresso do educando podendo-se reajustar as diversas estratégias implementadas e por fim, a avaliação sumativa que consiste num juízo de valor abrangente, no final de cada período letivo, definindo “uma menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva em todas as áreas curriculares” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, p. 1125).

Nesta linha de raciocínio, os professores do 1.º CEB, como já foi apontado, têm ao seu dispor vários tipos de avaliação, todavia devem priorizar a Avaliação Formativa, com o objetivo de fomentar aprendizagens de qualidade aos seus alunos, uma vez que esta fornece um *feedback* imediato dos progressos e desempenhos dos alunos, permitindo também o ajustamento das estratégias para atender às necessidades dos mesmos, como pode-se constatar na Figura 9 (Silva & Lopes, 2020).

Figura 9

Esquema de Apoio para a Avaliação Formativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico



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

Segundo Falcão et al. (2021), a avaliação deve ser um processo qualitativo e não de punição, sendo que, esta deve ser considerada um apoio para o progresso das aprendizagens dos educandos. A experiência da avaliação é frequentemente considerada traumática pelos principais envolvidos neste procedimento, devido a ser uma abordagem direcionada para rotular os alunos, negligenciando a sua função motivadora, reguladora e orientadora da aquisição de conhecimentos.

Na verdade, avaliar corretamente é auxiliar os alunos a usar a avaliação como aprendizagem, recebendo *feedbacks* preventivos dos professores, assim como aprender com os seus erros, autoavaliar-se e heteroavaliar o trabalho dos colegas. Só no fim deste percurso deve-se refletir em como classificar o desempenho alcançado por os mesmos (Falcão et al., 2021).

Concluindo, “a avaliação das aprendizagens dos alunos é uma dimensão fundamental da educação escolar e dos processos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como uma estratégia prioritária para qualquer transformação e melhoria dos sistemas educativos”, no qual esta deve ser empregue na educação, como modo de “garantia de oportunidades para que todos possam ser acompanhados no processo de aprendizagem” (Cosme et al., 2021, p. 10 e p. 13).

Capítulo 3 | As Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica

Numa escola de Chicago, contava Dewey, ensinava-se a nadar através dos mais variados exercícios, sem que os alunos entrassem na água. Um dia alguém perguntou a um dos alunos o que aconteceu no dia em que se lançou à água. Afundei-me – respondeu o jovem. (Trindade, 2018, p. 11)

Ao longo do meu percurso nas Práticas Pedagógicas I, II e III, enquanto futura profissional de educação, pude comprovar que a implementação de metodologias e estratégias diversificadas, foi essencial para a captação da atenção dos alunos e para a promoção das respectivas aprendizagens com sucesso. Neste sentido, pude estar em contacto com diferentes realidades e contextos, onde verifiquei que nem todos os alunos são iguais, nem aprendem todos da mesma forma. Acima de tudo, foi um desafio planificar atividades que conseguissem alcançar todos os alunos, pelo que tive, permanentemente, a preocupação de incluir a totalidade dos educados nas mesmas, ajustando e voltando a reajustar as atividades, segundo as suas capacidades e necessidades.

O profissional de educação deve planificar as atividades de forma funcional e intencional. Assim sendo, quando bem estruturadas, promovem a curiosidades dos alunos e conseqüentemente a compreensão dos conteúdos (Freire, 1996). Por conseguinte, neste próximo capítulo, aborda-se teoricamente algumas estratégias que implementei nas PP, sendo estas: a Diferenciação Pedagógica aliada à Educação Inclusiva: Alunos com Necessidades de Saúde Educativas (NSE); Promover a Cooperação Desde o Início: A Aprendizagem Cooperativa na Educação Pré-Escolar; A Importância da Leitura e da Escrita nos Primeiros Anos de Escolaridade e a A Gestão de Conflitos e Comportamentos na Sala de Aula: A importância das Competências Interpessoais.

3.1 | Diferenciação Pedagógica aliada à Educação Inclusiva: Alunos com Necessidades de Saúde Educativas (NSE)

Indubitavelmente, um dos maiores desafios da atualidade, no âmbito da educação é garantir que todos os educandos obtenham sucesso escolar, com base em aprendizagens

significativas para estes. Portanto, cabe aos docentes e a toda a comunidade educativa, promover atividades diversificadas, com o objetivo de incluir todos os alunos. Importa, ainda, realçar que ao longo das minhas três PP, estive em contacto com alunos que tinham mais dificuldades de aprendizagens específicas e propus-me, sempre que fosse possível a realizar atividades diferenciadas, enquadradas com a temática central da aula. Sendo que nas PP I e III consegui aplicar estratégias diversificadas, enquanto na PP II, os alunos em foco, tinham muitos momentos de aprendizagem que eram realizados fora do contexto da sala de aula e com outros profissionais educativos, no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)⁴ e conseqüentemente limitava a colocação em prática das atividades delineadas por mim

De acordo com Rodrigues (2020), o termo inclusão está presente em diversas áreas, quando se fala em sociedade inclusiva, saúde inclusiva, escola inclusiva, segurança social inclusiva, bagagem inclusiva e outros mais aspetos. Pode-se afirmar, deste modo, numa aceção comum, que “inclusão” é o processo que garante que todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças individuais, origens ou características, sejam respeitados, valorizados e tenham acesso igualitário a recursos, oportunidades e participação na sociedade.

Contudo, nesta linha de pensamento, confunde-se, inclusão com escola inclusiva. Quando se fala em inclusão, pensa-se, somente, na partilha por parte dos alunos de espaços comuns, como a sala de aula, o refeitório ou o recreio. Todavia, caso as atividades desenvolvidas na escola, não sejam diferenciadas, não se pode admitir que este estabelecimento é inclusivo, visto que apenas se partilha o espaço físico, resultando em aprendizagens fracas e de pouca qualidade (Silva, 2011).

Deste modo, educar para a inclusão não é ter livre acesso a determinado serviço ou comunidade, tal como, construir-se, apenas, rampas de acesso a alunos com cadeira de rodas ou aceitar a matrícula de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), sem proporcionar atividades inclusivas para estes alunos. Isto é, para ser uma escola inclusiva é necessário:

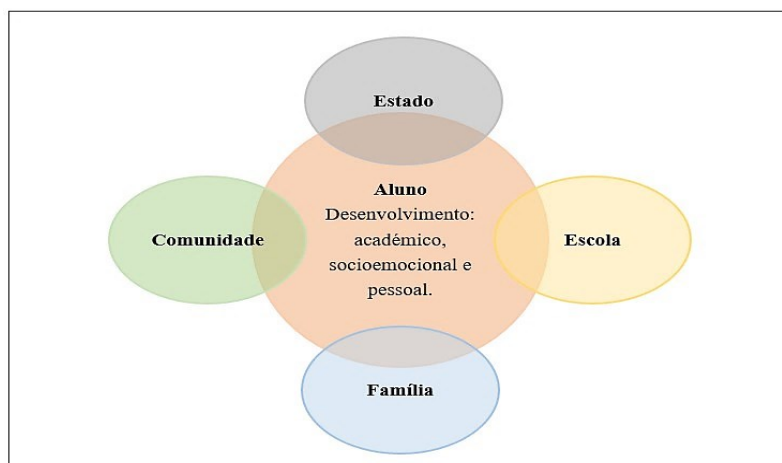
^{4 4} “O centro de apoio à aprendizagem é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola. O centro de apoio à aprendizagem, em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola, tem como objetivos gerais: a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo n.º 13, p. 2923).

Capacitar as pessoas para se sentirem participantes de pleno direito num determinado grupo ou comunidade. Este “sentido de pertença” é certamente o desafio mais exigente da Inclusão. O acesso pode resolver-se com uma medida pontual e legislativa, mas o sentido de pertença só se consegue com medidas continuadas, propositivas e pedagógicas. (Rodrigues, 2020, p. 222)

Desde modo, segundo Correia (2008), o aluno deve ser, efetivamente, o centro da atenção da escola, da família, da comunidade e do Estado, conforme o modelo inclusivo do estudante. Salienta-se, a importância do Estado, pois tem um papel crucial na elaboração de normativos que promovam um sistema inclusivo eficiente, tal como indica a Figura 10.

Figura 10

Sistema Inclusivo Centrado no Aluno



Nota. Adaptado de Correia (2008, p. 16).

Em 1994, a Educação Inclusiva teve os primeiros avanços significativos, com a Declaração de Salamanca. Esta declaração teve como princípios, a inclusão, a integração e por fim a participação. Esta promove, também, a igualdade de acesso para todos os educandos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (assim intitulado na época), como componente essencial de uma estratégia de nível nacional, que tem como propósito uma educação para todos. Importa realçar, que neste comunicado é referido a relevância da adoção de um currículo de carácter flexível e ajustado ao que os educandos necessitem (Rosa & Trindade, 2020).

Posteriormente ao lançamento desta declaração, foram publicados diversos documentos orientadores neste âmbito. Na atualidade, encontra-se em vigor o Decreto-

Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que sofreu algumas modificações formais pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, relacionadas com o regime jurídico da educação inclusiva. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54/2018, é direcionado às escolas agrupadas e não agrupadas, aos estabelecimentos de EPE, às escolas de do 1.º CEB e às de Ensino Secundário e de Ensino Profissional (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2919).

De facto, importa referir que com a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, a Educação Inclusiva sofreu vários ajustes, entre os quais: o abandono dos sistemas de categorização de alunos, tal como a menção de alunos com NEE para alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), colocando em destaque a importância das respostas educativas sem rotular os alunos.

A nível regional foram homologadas adaptações do normativo acima mencionado, no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Este documento evidencia que para o sucesso da escola e dos alunos da Região Autónoma da Madeira, deve-se tomar medidas eficazes e ponderadas, proporcionado a todos os alunos e crianças uma educação de qualidade, com “o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos” (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, p. 2).

Em relação ao artigo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 54/2018, anunciam-se certas definições que toda a comunidade educativa deve levar em consideração para a criação de uma escola para ‘todos’. Destaco, portanto, algumas terminologias fundamentais para a EPE e 1.º CEB, sendo estas: as Acomodações Curriculares, que são estratégias diferenciadas de gestão curricular; Adaptações Curriculares não Significativas, medidas de gestão curricular que não afetam as aprendizagens planeadas e podem incluir ajustes nos objetivos e conteúdos; Adaptações Curriculares Significativas, estas já provocam impacto nas aprendizagens planeadas segundo os documentos curriculares; Programa Educativo Individual (PEI), que resulta de uma planificação estruturada para um dado aluno com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e por fim as Necessidades de saúde especiais (NSE), problemas de saúde a nível físico e mental que comprometem o processo regular de aprendizagem, requerendo planificações de atividades centradas nos mesmos, com recurso a medidas de suporte à aprendizagem.

No Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, adaptado do Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho é ainda apontado outra definição: as Metodologias e Estratégias de Educação e Ensino Estruturado, que visam promover a organização

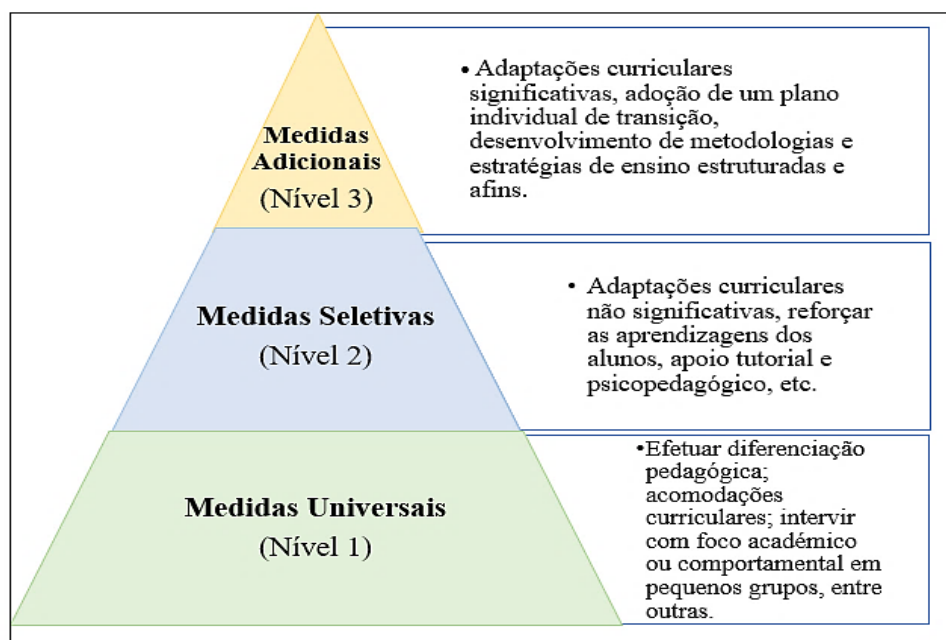
adequada do espaço físico, do tempo e dos materiais, incentivando a interação destes alunos com os colegas de grupo ou turma.

No que diz respeito aos princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estes são: a educabilidade universal (todos os educandos têm capacidades de aprendizagem), a inclusão (todos os alunos têm o direito à participação plena e afetiva), a equidade (garantir todos os apoios necessários para todas as crianças), a flexibilidade (gerir de forma flexível o tempo, currículo e os espaços para responder às particularidades de cada aluno), a personalização (planear de acordo com as necessidades e interesses de cada aluno), o envolvimento parental (direito cedido aos pais ou encarregados de educação para que possam acompanhar o processo educativo do seu educando), a autodeterminação (respeitar a autonomia pessoal e cultural dos alunos) e a interferência mínima (a intervenção técnica e educativa deve promover o desenvolvimento pessoal dos alunos, respeitando a sua vida pessoal e familiar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Artigo n.º 3).

Quanto ao capítulo II, no artigo n.º 6, do Decreto-Lei n.º 54/2018 é mencionado que se deve introduzir nas escolas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que estão organizadas em três níveis de intervenção (Abordagem Multinível), tal como representa a Figura 11: os universais, as seletivas e por último as adicionais (Figura 11).

Figura 11

Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão: Níveis de Intervenção



Nota. Adaptado de Pereira et al. (2018, p. 21).

Nesta linha de raciocínio, no caso específico das medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, estas incluem estratégias de diferenciação pedagógica que visam o enriquecimento curricular para todos os alunos. Ainda, certas escolas, optam por adotar estas medidas de complemento educativo, dirigidas aos Alunos com Apoio Pedagógico Acrescido (APA), isto é, educandos que não possuem NSE, mas, no entanto, necessitam destas ações estratégicas adicionais para obterem sucesso escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Salienta-se, também, que o termo APA deixou de ser referenciado a nível legislativo, com a revogação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Após a exploração destes documentos curriculares, verifica-se que para incluir todos os educandos nas atividades é necessário realizar-se uma diferenciação pedagógica, que diz respeito à seleção de estratégias de aprendizagem personalizadas, elaboradas pelos docentes, com vista ao progresso do currículo de cada aluno e do grupo. Neste sentido, a diferenciação dá-se quando os professores adequam as suas estratégias, de acordo com as necessidades dos educandos, permitindo que alunos de diferentes idades, habilidades, comportamentos e conhecimentos, mas agrupados na mesma turma, alcancem, por diferentes caminhos, objetivos comuns (Sá, 2001).

Concluindo, para incluir todos os alunos na escola, não basta apenas aceitá-los na instituição, é necessário ajustar as estratégias pedagógicas e respeitar a diversidade de alunos, como também, dispor de uma equipa educativa apta a formar cidadãos empáticos, cooperativos, colaborativos e sensíveis à diversidade.

3.2 | Promover a Cooperação Desde o Início: A Aprendizagem Cooperativa na Educação Pré-Escolar

A escola deve ser um agente facilitador de Aprendizagens Cooperativas, desde a EPE, uma vez que este estilo de aprendizagem promove a aquisição de competências sociais que são essenciais para o dia a dia dos educandos.

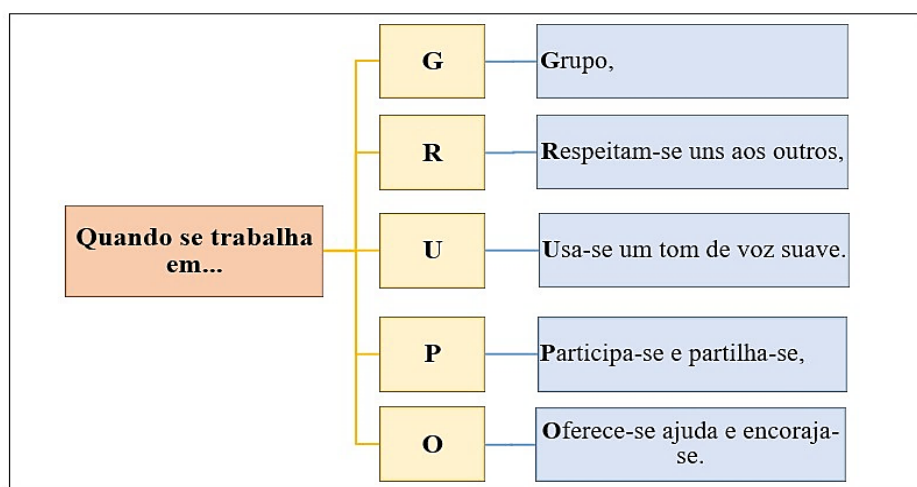
Segundo Lopes e Silva (2022) deve-se aprender uns com os outros, por meio da interação e interdependência positiva. Isto é, por outras palavras, “trata-se de cooperar para aprender e aprender a cooperar” (p. 3), em que a cooperação está, intimamente, interligada com a aprendizagem. Com esta vinculação sugere-se que os alunos, em grupo, colaborem e compartilhem conhecimentos, aprendendo de forma mais significativa e obtendo diversas perspetivas, soluções e abordagens para os desafios de aprendizagem.

Igualmente, quando se efetua trabalhos cooperativos, aprende-se, por consequência, não só competências para conviver socialmente, como também para o futuro mundo do trabalho, tais como a escuta ativa e o respeito pelas opiniões dos outros.

De facto, não só os educandos assumem um papel importante neste tipo de metodologia cooperativa, os profissionais de educação também têm a responsabilidade de preparar a aula antecipadamente, levando em conta quem recebe e como recebe esses conhecimentos. Neste tipo de aprendizagem referida, é necessário todo um trabalho elaborado pelo docente, pelo que deve circular pela sala e supervisionar os grupos e as suas interações e intervir se necessário, prestar ajuda em caso de necessidade, incentivando e dando algumas orientações, elogiar individualmente os alunos e o grupo quando trabalham de forma adequada. É também relevante enfatizar que trabalhar em grupo implica o cumprimento de algumas regras, como pode-se observar no acróstico da palavra grupo, na Figura 12 (Lopes & Silva, 2022).

Figura 12

Acróstico da Palavra “Grupo”



Nota. Retirado de Lopes e Silva (2022, p. 20).

De acordo com Lopes e Silva (2009), introduzir atividades cooperativas na EPE é um desafio, uma vez que as crianças mais pequenas, podem não compreender os fundamentos essenciais para a concretização deste tipo de aprendizagem. Todavia, entre os dois e os quatro anos de idade, as crianças começam a adquirir e a desenvolver as capacidades necessárias à colaboração parcial em trabalhos direcionados a uma meta comum. Quanto às crianças de quatro a seis anos, estas já se encontram aptas a cooperar de forma plena, no qual cada uma assume um dado papel no grupo e a sua participação é necessária para realizar a tarefa solicitada. Neste sentido, colocar em prática esta

metodologia de cooperação desde cedo, estimula o comportamento interdependente e consequentemente as crianças começam a cooperar voluntariamente com os amigos nas atividades, mesmo quando a tarefa não exige explicitamente essa coadjuvação.

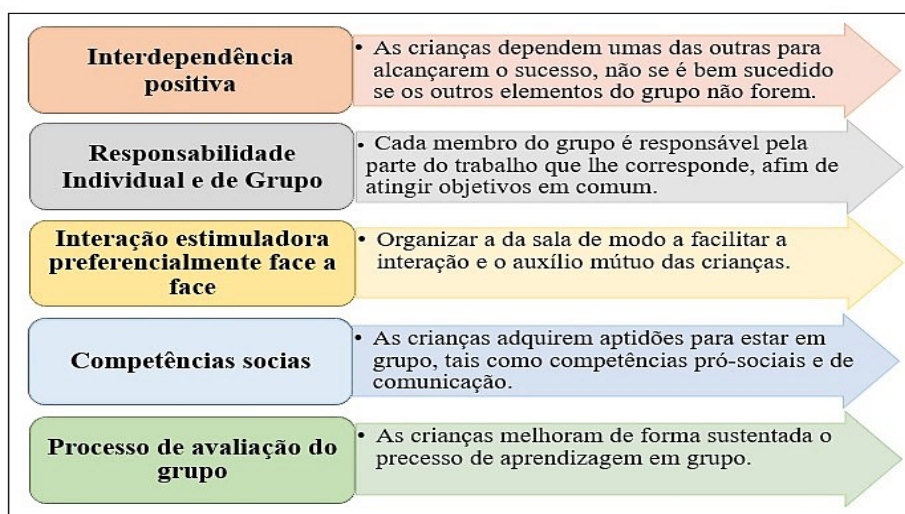
No que diz respeito aos aspetos que limitam as aprendizagens cooperativas das crianças na Educação de Infância, identificam-se, como: o egocentrismo, as crianças, ainda têm capacidades por desenvolver relativamente à interação com os outros, como a compreensão dos pontos de vista dos restantes elementos do grupo; as competências sociais ainda se encontram pouco desenvolvidas, no qual as atividades cooperativas devem ser graduais, em primeiro lugar, efetuadas com grupos de dois e só depois, aumentar o número de elementos; a curta duração de atenção das crianças, apenas de quinze a vinte minutos, pelo que é mais indicado estratégias simples, concretas e dinâmicas; a necessidade de gratificação imediata, as crianças procuram resultados imediatos perante as tarefas e perdem facilmente o interesse; as competências limitadas de linguística, leitura e escrita, no qual as atividades desenvolvidas não devem implicar momentos de escrita e de leitura, assim como as crianças podem ter dificuldades na comunicação oral, tornando-se difícil para estas envolverem-se em atividades que impliquem a expressão linguística e por último a impulsividade, dado que as crianças estão, ainda, a aprender a gerir as suas emoções (Lopes & Silva, 2009).

No que diz respeito aos aspetos benéficos para a realização de uma aprendizagem cooperativa na educação pré-escolar, destacam-se: as reduzidas inibições, participam sem barreiras nas atividades cooperativas, porque, geralmente, as crianças mais novas costumam ser mais destemidas e corajosas ao enfrentar desafios ou situações em grupo; a curiosidade, os educandos nesta idade têm uma sede de saber e um espírito explorador; a necessidade de se movimentarem, as crianças são ativas e querem descobrir todos os espaços, sendo que as atividades cooperativas podem impulsionar essa descoberta; a necessidade de socializarem, a maior parte das crianças adoram brincar com os restantes colegas, no qual os/as educadores/as podem aproveitar esta sociabilidade para organizar atividades cooperativas e formar grupos de diversas idades; a baixa perceção da diferença entre rapazes e raparigas, favorece a criação de grupos mistos, uma vez que não possuem nenhuma objeção em associarem-se ao género oposto e por fim poucas ideias pré-estabelecidas pela escola, visto que ainda não foram expostas ao conceito de sala de aula tradicional (sentadas por mais tempos nas cadeiras e afins), estas voluntariam-se ativamente para participar nas atividades, sem estarem limitadas pelas expectativas habituais (Lopes & Silva, 2009).

Quanto à planificação e posterior colocação em prática de trabalhos cooperativos com os educandos, os/as educadores/as de infância, baseiam-se em cinco fundamentos: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora preferencialmente face a face, as competências sociais e por fim o processo de avaliação do grupo (Lopes & Silva, 2009; Lopes et al., 2018), conforme expresso na Figura 13.

Figura 13

Características dos Grupos Cooperativos



Nota. Adaptado de Lopes et al. (2018, p. 17).

Por último, é indispensável o momento de avaliação do grupo, pois as crianças podem refletir sobre os comportamentos a manter ou a modificar na próxima atividade, como exemplo que atitudes devem tomar quando há uma discussão no grupo na partilha dos materiais. Este *feedback* pode ser concedido, como por exemplo, o profissional educativo conta até três, e pede que de seguida saltem lentamente, se pensam não ter conseguido dar o seu melhor, ou então, saltem rapidamente, se pensam o contrário, entre outras estratégias formativas (Lopes & Silva, 2009; Lopes et al., 2018).

Em jeito de conclusão, todos estes princípios foram fundamentais ao longo da minha Prática Pedagógica I na EPE, uma vez que o meu projeto de Investigação-Ação se incidiu sobre este assunto. Assim sendo, considero que a aprendizagem cooperativa deve ser explorada e incorporada desde o início, pois os educandos desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas fundamentais que moldam seu crescimento para a vida futura.

3.3 | A Importância da Leitura e da Escrita nos Primeiros Anos de Escolaridade

Atualmente, o saber ler e escrever são competências primordiais para o ser humano conseguir viver em sociedade. Neste sentido, é fundamental os professores proporcionarem momentos ricos e diversificados para a aprendizagem destas competências, que são determinantes no sucesso escolar dos alunos nos primeiros anos de escolaridade obrigatória. Destaca-se, ainda, que ao longo da minha PP II, promovi diversas atividades para fomentar este processo de literacia nos alunos, considerando que a literacia é a habilidade de ler e escrever, bem como de perceber e interpretar o que foi lido (Morais, 2002).

Desta forma, o processo de leitura possibilita aos alunos o acesso a várias informações sobre o mundo que os rodeia, assim como permite o aumento do repertório lexical, do espírito crítico e da procura por conhecimentos adicionais. Por outro lado, ao familiarizar-se com a leitura, os educandos, iniciam automaticamente uma relação com a escrita, uma vez que quando o leitor aprende a ler, este tem contacto com vários modos de escrita. Isto é o saber ler está, intrinsecamente, ligado ao saber escrever, ou seja, quando se forma um leitor é também formado um escritor (Luís et al., 2021).

Neste contexto, a colaboração entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento da literacia emergente, que se entende pelo conjunto de competências relacionados com a linguagem e a alfabetização que as crianças desenvolvem antes de começarem a ler e a escrever de forma convencional. Assim sendo, aquelas crianças que têm possibilidades, desde cedo, de ouvir o contar de uma história pelos pais, irmãos ou outros familiares, começam a entender palavras, tais como: livro, página, história e afins. Aprendem, igualmente, a manusear os livros, reconhecendo a direção que se deve efetuar a leitura (esquerda para a direita) e reconhecem a finalidade das ilustrações (Villas-Boas, 2010).

Em concordância com o que foi exposto, o educador/a de infância deve selecionar histórias de qualidade, considerando as particularidades do recetor/leitor, os níveis de compreensão linguísticos dos mesmos, o contexto onde estes são abordados e a capacidade de captação da atenção das crianças. Salienta-se, também, que a aquisição de uma consciência fonológica completa na EPE é primordial para facilitar a aprendizagem, posterior, da leitura e escrita na transição para a escolaridade obrigatória (Mota, 2019).

Tal como afirma Cruz (2020), aponta-se que não existe um método isolado e único, direcionado a todos os educandos para o ensino da leitura e da escrita. Apesar de não haver um processo comum que otimize a obtenção da literacia, há vários estudos

realizados, com uma extensa base de conhecimentos, onde menciona-se as seis competências que as crianças devem possuir, auxiliando a tomada de decisões curriculares fundamentadas e a utilização de diversas estratégias que ajudam os alunos neste procedimento (Quadro 2).

Quadro 2

Seis Componentes Intrínsecas ao Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Consciência fonêmica	Conhecimento que as palavras faladas podem ser divididas em fonemas, segmentos sonoros menores, podendo manipulá-las nas sílabas e palavras faladas.
Princípio alfabético	Conhecimento e domínio da relação entre os fonemas, as letras e grafemas da linguagem escrita.
Fluência	Capacidade de ler um texto com precisão, velocidade e expressão adequada, interligando a decodificação e a compreensão.
Vocabulário	Conhecimento das palavras e do seu significado, que permite a comunicação com o mundo tanto de modo oral como escrito.
Compreensão da leitura	Processo cognitivo complexo que possibilita entender e dar significado ao que está a ser lido, constituindo-se como o objetivo final da leitura.
Linguagem oral – O processo de leitura e escrita depende da linguagem oral, pelo que é a base para todas as outras formas de linguagem.	

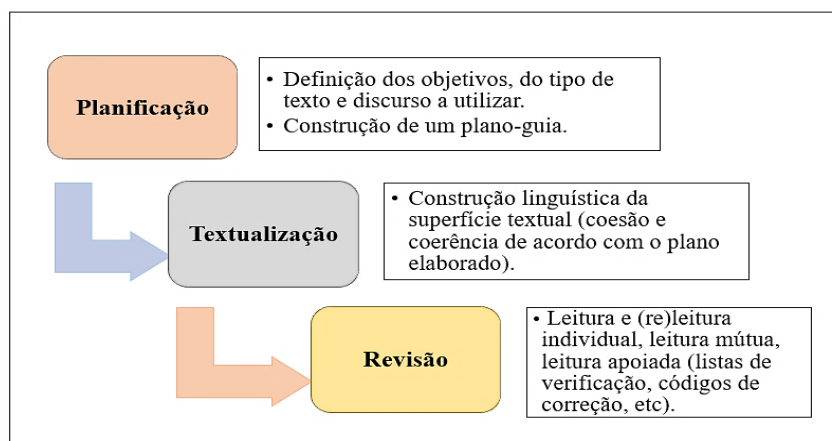
Nota. Adaptado de Cruz (2020, p. 19).

No que diz respeito à componente da escrita, como já referido, de acordo com as AE do 1.º ano e 2.º ano, esta deve ser significativa para os educandos, com o intuito de despertar nestes a necessidade de escrita incorporada, como exemplo numa tarefa diária. Sendo que a escrita deve ser aprendida de forma natural e não de forma forçada pelo exterior (Santos & Gonçalves, 2007). Neste contexto, a partir do momento que as crianças começam as primeiras tentativas de escrita são apropriados, novos vocábulos, incentiva-se a escrita e elaboração de frases simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema. Quando os alunos já possuem estas capacidades, passam a escrever pequenos textos de três a quatro frases. Tal como menciona as AE de português do no final do 1.º ano de escolaridade, os alunos têm de ser capazes de escrever textos com pelo menos trezentas palavras (Direção-Geral da Educação, 1.º ano, 2018).

Assim sendo, para que os alunos possam elaborar composições coesas e coerentes e sem erros ortográficos, estes devem passar por três fases: a planificação das ideias (organizando um esquema de objetivos e um plano-guia), a textualização (redação de um texto coerente e coeso) e por último a revisão (leitura e aperfeiçoamento de certas passagens do texto), expressas na Figura 14.

Figura 14

Etapas da Construção de um Texto



Nota. Adaptado de Santos e Gonçalves (2007, p. 19).

Neste contexto, uma das componentes importantes para qualquer processo de aprendizagem é a motivação, neste caso específico da leitura e escrita, os docentes podem planificar várias atividades na sala de aula, tais como: o brincar e esconder livros, no âmbito do 1.º CEB, no qual um grupo de crianças grava recorrendo às novas tecnologias (telemóveis, gravadores), apresentações enigmáticas de livros (Exemplo: referindo o ano de publicação, editora, nome do ilustrador, etc.), sem nunca revelar diretamente o título do livro e o nome do autor, com o objetivo de os outros elementos do grupo, investigarem pela sala de aula, por intermédio das pistas apresentadas, o conto em questão; na EPE, pode-se criar uma biblioteca sonora, em que o educador pode gravar-se a ler a história, emitindo no decorrer da mesma, um sinal sonoro para as crianças conhecerem quando devem virar a página, afim de acompanharem as ilustrações, podendo, assim, estar em contacto com todos livros que lhes despertam maior interesse; trazer um escritor à escola, (tanto na EPE como no 1.º CEB), para os educandos puderem realizar as perguntas que tenham curiosidade em saber a resposta, entre outras diversas estratégias que se pode concretizar (Poslaniec, 2005).

Concluindo, a literacia é fundamental para viver no mundo atual e em constante mudança, contribuindo para a criatividade e imaginação das crianças, enquanto seres pensantes. Assim, cabe aos profissionais de educação organizar atividades que promovam experiências positivas de leitura e escrita

3.4 | A Gestão de Conflitos e Comportamentos na Sala de Aula: A Importância das Competências Interpessoais

Um dos desafios que os profissionais de educação enfrentam é a gestão da disciplina no contexto de sala de aula, relacionada com o comportamento dos alunos. Neste sentido, durante a minha Prática Pedagógica III, tive a oportunidade de observar certas situações que requeriam maior orientação e apoio tais como: levantar-se sem pedir autorização à professora, falar na vez do outro, desrespeitar os colegas e professores, entre outras ocorrências. Assim sendo, enfrentei desafios na construção de relações interpessoais satisfatórias e enriquecedoras com certos educandos, sobretudo no espaço da sala de aula.

Deste modo, considera-se que os alunos com comportamentos disruptivos, possuem pouco interesse pelas atividades escolares, o que condiciona o normal funcionamento das aulas e desencadeia comportamentos desestabilizadores que, posteriormente, promovem o insucesso escolar dos mesmos, assim como, o dos seus colegas. Assim sendo, quando se fala em indisciplina, esta corresponde:

Ao fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor. (Amado, 2001, p. 179)

Efetivamente, os profissionais de educação ambicionam tornar os ambientes educativos disciplinados, evitando, assim, o autoritarismo. Deste modo, os docentes devem planear um conjunto de estratégias diversificadas que visam colmatar e prevenir os conflitos na sala de aula. Estas técnicas e estratégias devem, sobretudo, orientar os educandos para a proatividade no contexto sala de aula, com o intuito de os ocupar com as atividades e tarefas solicitadas, não havendo espaços para distrações e ações desadequadas (Martins, 2009).

Neste contexto, muitos dos comportamentos incorretos dos educandos ocorrem no espaço da sala, em que o docente é responsável por geri-los da melhor forma possível, com vista a atenuar os mesmos. Por outras palavras, quando se fala sobre a gestão da sala de aula, esta diz respeito ao método como os professores estruturam as atividades e o ambiente na sala de aula, com o objetivo de maximizar a cooperação e o envolvimento

dos alunos, diminuindo, assim os comportamentos disruptivos (Carita & Fernandes, 2002).

De facto, um professor competente é aquele que está preparado e previne o surgimento de conflitos, enquanto desenvolve a autonomia e o autocontrolo interno dos alunos. Em consonância com Ribeiro (2010), os profissionais educativos devem ter em conta um conjunto de medidas e atitudes para prevenir estes comportamentos inadequados, tais como: efetuar a planificação com antecedência, adequar as atividades e estratégias aos interesses e curiosidades dos alunos; deslocar-se no espaço da sala de aula regularmente e utilizar uma voz firme; variar as estratégias utilizadas, por intermédio de momentos de reflexão e proporcionar um ambiente educacional caloroso, calmo e empático.

Segundo Ramos (2020), os conflitos e comportamentos inadequados dos educandos podem ter inúmeras origens. Nomeadamente, estão relacionados com: a dificuldade que as crianças têm no cumprimento de regras, a falta de comunicação entre a escola e as famílias em relação a estes comportamentos; não simpatizar com o professor ou não gostar dos conteúdos; o educando possuir uma personalidade mais impulsiva e por fim o professor, eventualmente, ter dificuldades em conseguir motivar e cativar os alunos. Por sua vez, outras das providências destes tipos de comportamento, são: a falta de maturidade do educando (devido à fase do desenvolvimento em que este se encontra); a ocorrência de um acontecimento problemático na vida da criança, que influencia as suas ações (problemas sociais, familiares e afins); dinâmicas que podem provocar a agressividade nas crianças, como exposição a jogos e a filmes de natureza violenta, entre outros.

Por certo, uma boa relação de cooperação entre a família e a escola é fundamental para a prevenção de conflitos no estabelecimento educativo. A família deve estar sempre envolvida no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, reconhecendo possíveis alterações de comportamento dos mesmos e questões emocionais que possam estar a perturbá-los. Igualmente, é importante os pais ou outros familiares conversarem sobre o dia a dia escolar, quando os alunos retornam a casa, para que as crianças se sintam seguras, acolhidas, confiantes, compreendidas e acima de tudo confortáveis para falarem sobre o que estão a sentir em relação às suas vivências na escola (Ramos, 2020).

No que concerne às metodologias para combater os comportamentos desadequados dos alunos, para além das metodologias tradicionais que os docentes utilizam para contrariar os mesmos (contacto visual com o aluno ou tocar-lhe ligeiramente

no ombro para captar a sua atenção), existem outras tantas estratégias criativas e inovadoras para que os docentes podem implementar para colmatar os maus comportamentos, que se encontram esquematizadas na Figura 15 (Lopes & Silva, 2015b).

Figura 15

Estratégias Não Convencionais para Combater Comportamentos Inadequados dos Alunos



Nota. Adaptado de Lopes e Silva (2015b, p. 132-140).

De forma mais detalhada, quando o docente implementa a estratégia de legitimação do comportamento-problema em contexto sala de aula, este deve direcionar a atenção dos alunos para outra vertente, ou seja, conceder cinco minutos do tempo da aula para os alunos descontraírem ou até dar a oportunidade a um aluno para contar uma novidade ou uma anedota. No que concerne à utilização dos cupões para legitimar os comportamentos, o profissional de educação pode fornecer aos seus educandos um número limitado de cupões direcionados aos comportamentos excessivos (Lopes & Silva, 2015b).

Quanto ao método de inversão dos papéis, quando os educandos estão a praticar comportamentos desajustados, o profissional de educação pode sugerir que o aluno em questão, assuma o papel de professor, fazendo com que este tome consciência dos seus atos disruptivos. Já no que diz respeito à utilização do humor como estratégia pedagógica, esta potencia um ambiente divertido e caloroso na sala de aula (Lopes & Silva, 2015b).

No que toca ao método da concessão de uma resposta inimaginável aos alunos, quando um educando realiza algum comentário desnecessário ou ofensivo sobre algo, o professor deve responder direcionando o rumo da conversa informal para outras questões sobre a temática da aula. Outra estratégia que o professor pode implementar é colocar uns alunos a supervisionar outros colegas com o comportamento inadequado semelhante. Por

último, uma estratégia que é recorrentemente utilizada, é colocar os alunos a exercitar as várias partes do corpo, a cada oito a dez minutos após momentos de escuta ativa ou trabalho escrito, que promove a concentração dos alunos (Lopes & Silva, 2015b).

Nesta linha de pensamento, é no período da infância que a criança desenvolve e adquire inteligência interpessoal, responsável pela harmoniosa integração na sociedade. Deste modo, entende-se por inteligência interpessoal a capacidade de compreensão, interação social, cooperação, mediação, sensibilidade e empatia para com os outros. Portanto, quem possui este tipo de inteligência, consegue, no dia a dia, estabelecer facilmente uma relação com os outros, ter uma boa comunicação com o próximo e ser capaz de desempenhar um papel mediador na resolução de um conflito. Já no seio escolar, pode-se observar facilmente aqueles educandos que têm inteligência interpessoal desenvolvida, uma vez que por norma, estes conseguem trabalhar com sucesso em atividades cooperativas, respeitam os outros, possuem comportamentos adequados, evitam os conflitos e procuram compreender as perspectivas dos seus colegas perante algum desacordo (Keymeulen, 2016).

Em suma, as exigências colocadas, na atualidade, à escola não são apenas de caráter académico, mas também de natureza pessoal e social. Neste contexto, os profissionais de educação, devem ter formação para ajudar os alunos a gerirem as emoções e conflitos, em sala de aula. Estes profissionais devem se aliar à comunidade educativa e às famílias dos alunos em questão, para encontrarem respostas pedagógicas capazes de colmatar estas atitudes desadequadas, adequando as estratégias aos interesses e características dos alunos.

Capítulo 4 | O Profissional de Educação Enquanto Agente Reflexivo: Metodologia de Investigação - Ação

Em vez de aplicarem conhecimentos gerados por outros, fora das suas práticas letivas, os professores devem fazer da prática docente o seu objeto de reflexão. Na investigação-ação, os professores são investigadores das suas próprias práticas e a relação entre a teoria e prática deixa de ser unidirecional para passar a ter dois sentidos. (Filipe, 2004, p. 112)

De acordo com Cardoso e Rego (2017), a investigação é uma atividade essencial para a formação dos docentes, na medida que contribui para a ampliação dos seus conhecimentos e de igual modo desenvolve as suas competências profissionais. Ou seja, “o professor deve tornar-se um investigador, participando de forma ativa na busca de soluções para os problemas que emergem do quotidiano (Cardoso & Rego, 2017, p. 21).

Portanto, a I-A é um suporte para a prática docente, sendo que este capítulo segue as seguintes linhas de raciocínio: em primeiro lugar aborda-se a Investigação Qualitativa e posteriormente a Investigação-Ação. Logo depois as técnicas e instrumentos de recolha de dados (observação participante, análise documental, entrevista etnográfica informal, diários de bordo/notas de campo e vídeos e registos fotográficos) e por último o método de análise e tratamento de dados.

4.1 | A Investigação Qualitativa

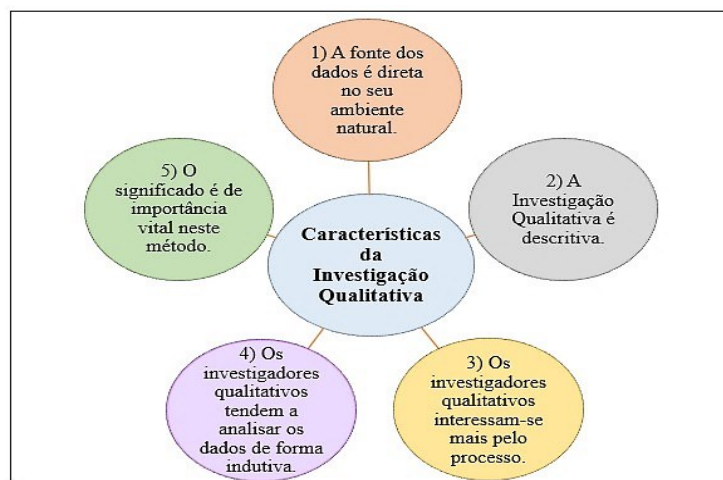
A Investigação Qualitativa (IQ), segundo Vieira (2013), diz respeito à compreensão de fenômenos complexos, referentes ao problema em estudo no seu contexto natural em que este se desenvolve (económico, educativo, histórico). Neste método, procura-se interpretar a realidade em análise, através de inferências e induções, sem recorrer a medições numéricas.

Na verdade, segundo Bogdan e Biklen, (2010), os investigadores qualitativos efetuam uma observação participante, introduzindo-se no meio de estudo, com o intuito de conhecer e perceber melhor o seu ambiente natural, com vista à elaboração posterior de um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que observou, de modo a obter estratégias para solucionar esses dados problemas.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (2010), a IQ compreende cinco características principais: a fonte dos dados é direta no seu ambiente natural, onde as ações são compreendidas melhor quando se observa e se regista o ambiente da ocorrência; a investigação qualitativa é recolhida em forma de palavras e imagens não por números; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, estes, também, analisam os seus dados, num processo afunilado, no qual as questões estão em aberto no início e vão se tornando mais específicas no final e por último o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, por intermédio de um diálogo entre os investigadores e os respetivos indivíduos (Figura 16).

Figura 16

Características da Investigação Qualitativa



Nota. Adaptado de Bogdan e Biklen (2010, pp. 48-50).

4.2 | A Investigação - Ação

Por certo, quando se fala em investigar, pensa-se no seguimento de pistas ou de a procura por algo. Assim sendo, este termo refere-se a um procedimento sistemático e racional, com o objetivo de esclarecer e explicar os fenómenos.

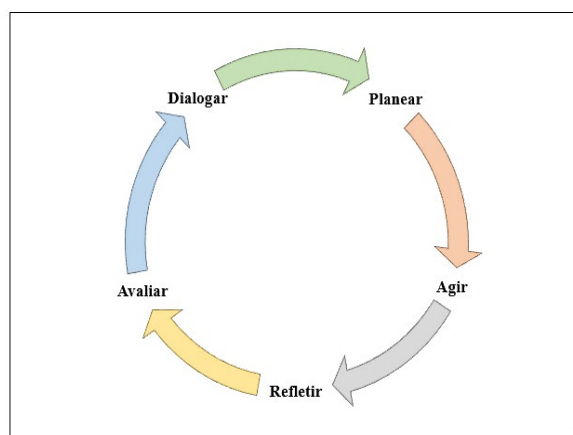
Neste contexto, aponta-se três vantagens quando se realiza um projeto de I-A. Em primeiro lugar, produz conhecimentos a cerca da realidade, fazendo aumentar a compreensão e o conhecimento, como qualquer outra abordagem metodológica, contudo a sua finalidade não é obter um conhecimento científico, mas sim um conhecimento contextualizado acerca de uma situação em particular. A segunda vantagem é que este tipo de investigação modifica a realidade, com o intuito de melhorar a ação educativa e

dar solução aos problemas surgidos. Por fim, a terceira vantagem é que transforma a ação educativa do professor/investigador, pois promove a constante análise e interrogação das suas práticas, fazendo com que estes se tornem mais confiantes nas suas capacidades e mais pró-ativos com as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (Cardoso, 2014a).

Este autor supramencionado refere, ainda, que a metodologia de I-A se desenrola num processo cíclico e dinâmico e engloba cinco fases: a planificação, o agir (ação), a reflexão, a avaliação e por último o diálogo (Figura 17). Logo, a partir deste sistema pode-se delinear novos planos e ações. Sendo que a resolução de um problema pode desencadear novos desafios que, ao serem investigados de forma precisa, permitem avançar no sentido de eliminar quaisquer obstáculos que possam comprometer o desenvolvimento e por consequência a aprendizagem das crianças (Máximo-Esteves, 2008).

Figura 17

Ciclo do Processo de Investigação-Ação



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

Em suma, o roteiro cíclico da I-A implica que o investigador, neste caso específico os/as professores/as ou os/as educadores/as, planeiem com flexibilidade e no momento de ação encontrem padrões ou variações e por fim reflitam e analisem criticamente as observações registadas. Em relação à avaliação, após os investigadores analisarem os dados recolhidos, estes devem tomar decisões, observando, também, os efeitos que delas ocorreram, com vista a dialogar e partilhar estas conclusões (Máximo-Esteves, 2008).

4.3 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

De acordo com Coutinho et al., (2009), quando se aplica a metodologia de I-A, assim como outro ato de investigação, é necessário refletir sobre as formas de recolha de informação que a própria análise vai fornecendo. No caso do docente/investigador, este tem o dever de recolher informações sobre a sua ação pedagógica, a fim de analisar e reajustar a sua prática educativa.

Assim sendo, tal como afirma Máximo-Esteves (2008), a escolha dos instrumentos e técnicas a utilizar para a recolha de dados, depende essencialmente da questão-problema formulada em concordância com o Projeto de Investigação-Ação.

Deste modo, no decorrer da implementação desta metodologia de Investigação-Ação nas Práticas Pedagógicas I, II e III, utilizei diversas técnicas e instrumentos que me ajudaram na recolha da informação. No qual recorri a técnicas como: a observação participante, a análise documental e a entrevista etnográfica informal. Também utilizei ferramentas digitais como os vídeos e registos fotográficos, bem como os diários de bordo/diários de campo.

4.3.1 | Observação Participante

Segundo Bogdan e Taylor (2010) a observação participante é uma técnica de investigação que implica interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio em estudo, no qual os dados recolhidos são analisados de forma sistemática.

A observação dá a oportunidade de conhecer diretamente os fenómenos, as pessoas e as suas ligações num determinado contexto, sendo que este contexto diz respeito ao espaço onde ocorre as ações, que neste caso são as escolas, turmas e grupos de crianças onde estagiei. Neste sentido, quando se observa, uma regra de ouro para evitar a dispersão de ideias é concentrar-se em questões formuladas (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido nas PP I, II e II, utilizei o modelo de observação participante ativa, nos respetivos estabelecimentos educativos, dado que me integrei ativamente nas atividades do grupo ou da sala, mas não permaneci muito tempo em cada escola.

4.3.2 | Análise Documental

Segundo Sousa (2005), a análise documental tem como objetivo facilitar a compreensão dos textos. Permite, assim, passar de um documento extenso e primário para outro mais sintetizado e secundário, através de resumos, índices, sínteses e afins.

Tal como afirma Sousa (2005), quando se analisa um documento, temos de considerar qual o propósito deste estudo. Algumas das metas que o investigador deve ter em conta para a análise são: selecionar o mais importante do texto, interpretar as ideias e procurar a sua compreensão e separar os conceitos mais importantes, etc.

Posto isto, neste relatório recorri a análise documental dos projetos curriculares de grupo/turma, em articulação com os projetos educativos dos estabelecimentos educativos e com as OCEPE, as AE e do PASEO, tornando-se referências para a construção das minhas estratégias, de carácter flexível. Com a interpretação destes diplomas consegui definir melhor os objetivos e as competências que os alunos tinham de adquirir com as atividades planeadas.

4.3.3 | Entrevista Etnográfica Informal

Efetivamente, tal como afirma Máximo-Esteves (2008), as entrevistas informais são consideradas diálogos que os investigadores efetuam no dia a dia. Todavia estas conversas também apresentam uma certa intencionalidade, dado que são utilizadas para obterem esclarecimentos de dúvidas ou outros dados que são necessários para complementar a observação. Este tipo de diálogo orientado é frequentemente utilizado por muitos professores em situações informais, por exemplo quando estes interagem com os pais dos seus educandos (Máximo-Esteves, 2008).

Em suma, no decorrer das minhas três PP, tive a oportunidade, com alguma frequência, de aplicar a técnica da entrevista etnográfica informal às educadoras e professoras, visto que detinha algumas questões sobre os comportamentos dos alunos ou até mesmo sobre que atividades deveria planear, tendo em conta as diversas áreas do saber.

4.3.4 | Diários de Bordo/Diário de Campo

Os diários de bordo ou diários de campo são instrumentos utilizados durante a observação participante ativa dos investigadores. Normalmente, as anotações são registadas em cadernos de campo, em forma de diário, conteúdo dados, estratégias e

descrições de processos. Estes tipos de apontamentos são elaborados no quotidiano e construídos a partir da observação participante dos investigadores (factos marcantes, problemas, conflitos, descobertas, etc.), integrados na vida social dos grupos em estudo (Brazão, 2007).

Refere-se, ainda, que este tipo de instrumento é pessoal, dado que inclui emoções, sentimentos e reações sobre o que acontece nas práticas educativas. Sendo estes registos particulares e é no seguimento destes, que os profissionais de educação avaliam, analisam, constroem e reconstroem estratégias diversificadas para colmatar os problemas ou incidentes observados (Máximo-Esteves, 2008).

Por fim, considero que a escrita dos diários de bordo durante as PP I, II e III foi essencial, uma vez que permitiu o registo diário dos acontecimentos vivenciados, tais como: relatos dos educandos sobre as atividades que desenvolvi e reflexões sobre as estratégias utilizadas.

4.3.5 | Vídeos e Registos Fotográficos

Os vídeos e os registos fotográficos fornecem muitos dados descritivos e são usados para compreender o contexto de estudo. Deste modo, utiliza-se os vídeos e os registos fotográficos, para analisar detalhes, que poderiam ser descurados se não existisse este género de registos (Bogdan & Biklen, 2010).

Por certo, de acordo com Máximo-Esteves (2008), as imagens e os vídeos registados não pretendem ser registos meramente artísticos, mas sim suportes visuais digitais que mais tarde vão ser analisadas e reanalisadas, sempre que for necessário.

Em relação às minhas intervenções pedagógicas, estes registos foram frequentes e ajudaram a analisar dados e comportamentos. No entanto, nos momentos de maior agitação, não tive oportunidade de efetuar os registos. É importante também referir que no início de cada PP, tive o cuidado solicitar, por escrito, a autorização para que os pais / encarregados de educação assinassem como aceitavam ou não este tipo de registos.

4.4 | Método de Análise e Tratamento de Dados

No que diz respeito ao tratamento de dados obtidos através das técnicas e instrumentos de recolha, estes devem ser cuidadosamente analisados e avaliados, para que possam ser retiradas conclusões.

Desta forma, de acordo com Bogdan e Biklen (2010), o processo de análise de dados aparece após a recolha dos dados resultantes do problema em questão, no qual é necessário tratar dos dados de modo mais aprofundado, a fim de obter deduções e conseqüentemente aplicar estratégias de intervenção adaptadas. Este mesmo autor acrescenta, ainda que:

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de ação. A análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até estes produtos finais. (p. 148)

Na verdade, as primeiras interpretações de dados iniciais são essenciais para efetuar triangulações de dados, sendo que a triangulação é um processo que confere qualidade à investigação, permitindo ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de várias fontes de dados.

Máximo-Esteves (2008), salienta, ainda que os resultados de uma determinada investigação são válidos apenas dentro do ambiente em que foram obtidos, ajudando a compreender ou explicar os eventos desse mesmo contexto. Estes produtos contribuem, também, para o aumento do conhecimento e da compreensão do professor em relação à sua prática pedagógica.

Concluindo, com utilização destas variadas técnicas e instrumentos de I-A, consegui recolher os dados e chegar a conclusões, isto é, após diagnosticar o problema e encontrar ações padronizadas dos alunos, com base nos dados recolhidos tentei efetivar estratégias que combatessem estas atitudes, tal como realizar trabalho cooperativo com as crianças que tinham dificuldades de socialização (PPI), utilizar estratégias diferenciadas para a aprendizagem da leitura e da escrita (PPII) e por último, incentivar os bons valores (amizade, amor, respeito, solidariedade) aos educandos que tinham comportamentos disruptivos.

PARTE II | INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

O dia a dia no jardim de infância deve ser verdadeiramente entusiasmante para as crianças e para o educador. Juntos fazem experiências com materiais, descobrem novas possibilidades de uns e outros e o educador oferece-se como modelo de relação paciente, tranquila, capaz de dar autoconfiança e segurança a cada criança. (Aires, 2015, p. 261)

Este capítulo é dedicado à partilha e reflexão da Prática Pedagógica I, realizada num estabelecimento de Educação Pré-Escolar, com crianças de idades compreendidas entre os três e quatro anos. Esta PP I, decorreu no período de 2 de novembro de 2020 a 22 de janeiro de 2021, de segunda-feira a quarta-feira, com uma carga de cinco horas diárias.

Neste contexto, denota-se, ainda que esta minha ação pedagógica na EPE, desenrolou-se em plena pandemia da COVID-19, onde enfrentei certos desafios e limitações, desde a utilização de máscaras de proteção, o uso recorrente de álcool-gel para desinfetar as mãos e o espaço, bem como o distanciamento social, que impedia o contacto direto com as crianças, assim como com a restante comunidade educativa. Neste sentido, as escolas tiveram de adaptar-se a esta pandemia mundial, encontrando formas de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem das crianças em casa, efetuando um acompanhamento à distância com recurso, essencialmente, às tecnologias de informação e comunicação (videochamadas, contacto telefónico, troca de *e-mails*) (Fraga et al., 2021).

5.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

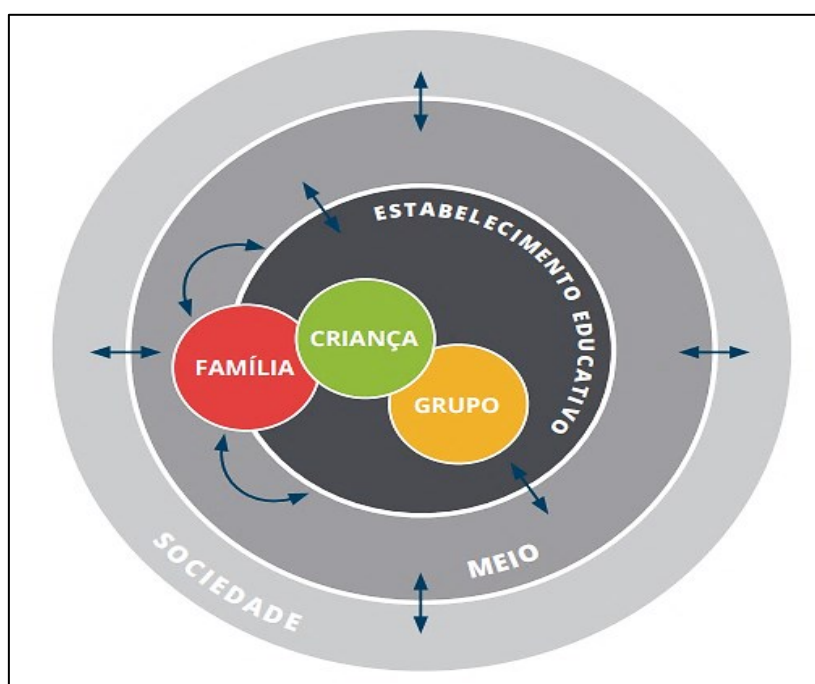
Segundo Silva et al., (2016) o ambiente educativo na EPE segue uma perspetiva ecológica e sistemática. Isto é, esta abordagem parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico de interação com o ambiente, no qual o indivíduo é influenciado, mas também exerce influência sobre o meio em que vive.

Tal como se verifica na Figura 18, as interações que ocorrem no sistema educativo permitem ficar a conhecer melhor os contextos em que cada criança se desenvolve e cresce; ajudar na interação, entre as crianças, os adultos, assim como com as famílias e a

sociedade em geral; efetuar um processo educativo integrado, considerando que a criança aprende e desenvolve-se em interação com os outros e com o ambiente; facilitar o uso e a gestão dos recursos do estabelecimento educativo e dos que existem na comunidade e por fim, realçar a importância das interações entre os vários sistemas que influenciam a educação das crianças, de modo a maximizar as oportunidades educativas e apoiar o trabalho dos adultos envolvidos (Silva et al., 2016).

Figura 18

Interações que Ocorrem no Sistema Educativo



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

Em síntese, é essencial que o educador/a de infância efetue uma leitura do ambiente onde se encontra, com a finalidade de adaptar a sua prática pedagógica às condições existentes no meio envolvente (Zabalza, 1992).

5.2 | Caracterização do Meio Envolve⁵

A familiaridade com o ambiente circundante é crucial, pois possibilita a flexibilização das atividades, com vista à compreensão dos interesses, necessidades,

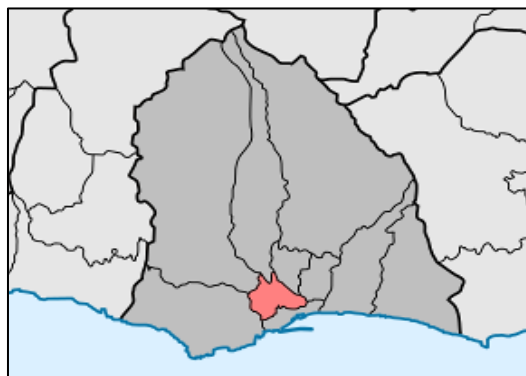
⁵ Esta caracterização diz respeito ao ano letivo 2020/2021 e foi concretizada com base nos dados recolhidos na página online da Junta Freguesia de São Pedro e na análise do Projeto Educativo da Instituição (2017-2021).

características pessoais e culturais tanto das crianças quanto da comunidade educativa (Silva et al., 2016).

Neste sentido, o estabelecimento educativo em foco, enquadra-se na zona urbana e histórica do concelho do Funchal, mais precisamente na freguesia de São Pedro (Figura 19).

Figura 19

Freguesia de São Pedro



Nota. Retirado de <https://shre.ink/TSYu>

A freguesia de São Pedro é uma das freguesias mais importantes e com maior população do concelho do Funchal, correspondendo a 1,96% do território do Funchal e com aproximadamente 1,49 km² de área. Ainda de acordo com os censos de 2011, esta possui uma densidade populacional de 4 881,2 hab/km², no qual cerca de 21,55% pertencem a uma faixa etária superior aos 65 anos e 13,05% são crianças ou adolescentes.

Nesta linha de pensamento, o meio envolvente da freguesia de São Pedro, tem ao seu dispor várias infraestruturas que podem ser utilizadas pedagogicamente, a fim de ampliar os conhecimentos das crianças quanto ao meio, em momentos de visitas de estudo, assim como o próprio estabelecimento é um fator enriquecedor para este meio (igrejas, museus, uma Santa Casa da Misericórdia, instituições de interesse histórico, turístico e cultural, espaços verdes e serviços de carácter social).

5.2.1 | Caracterização do Estabelecimento Educativo⁶

O Estabelecimento Educativo onde efetuei a minha PP I, na vertente da Educação Pré-Escolar, é de índole religioso, assim como é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com personalidade jurídica, sem quaisquer fins lucrativos e tem como objetivos principais: a solidariedade social e o desenvolvimento harmonioso e global da criança.

Deste modo, o Infantário supramencionado é frequentado por cerca de 200 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, sendo que a população educativa em questão é constituída não só por crianças residentes nesta da zona, mas, também, por crianças provenientes dos arredores do concelho do Funchal.

Relativamente aos recursos físicos e materiais, este infantário dispõe de espaços exteriores amplos, onde as crianças podem brincar livremente, fomentando as suas aprendizagens, através do que a natureza lhes tem para oferecer (jardins, espaços cobertos ao ar livre, parques infantis), tal como se pode constatar na Figura 20.

Figura 20

Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 2 de novembro de 2020

Ao fundo do espaço destinado ao recreio, no chão, existe um tronco de uma árvore grande e longo, com uma pequena elevação na parte superior. As crianças gostam muito de dar asas à sua criatividade, com este objeto. Costumam imaginar que é uma moto, pelas palavras da criança M.: “– Adoro a minha moto e tenho uma chave para a pôr a funcionar (um pequeno pau). Com ela imagino que vou a muitos lugares e claro faz muito barulho. Costumo levar aqui os meus amigos, hoje queres andar aqui comigo, Alexandra? “. Esta criança detém assim, um largo campo de imaginação que é sempre valorizado por parte da Educadora e pelas Auxiliares de Ação Educativa.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

Quanto aos espaços interiores, estes são acolhedores e históricos (refeitórios, bibliotecas, polivalente e afins). No Quadro 3, encontra-se pormenorizado estes espaços.

⁶ A caracterização deste estabelecimento educativo, corresponde ao ano letivo 2020-2021, com base o Projeto Educativo da Instituição (2017-2021).

Quadro 3

Recursos Físicos e Materiais do Infantário: Espaços Exteriores e Interiores do Infantário

Recursos Físicos e Materiais do Infantário	
Espaços Exteriores do Infantário	Espaços Interiores do Infantário
<ul style="list-style-type: none"> • 2 Parques infantis; • Espaços cobertos ao ar livre; • Jardins. 	<ul style="list-style-type: none"> • 12 Salas de atividades; • 2 Refeitórios; • 2 Quartos para cacifos do pessoal docente e não docente; • 1 Gabinete de direção; • 1 Sala de reuniões; • 1 Polivalente; • 2 Casas de banhos; • 1 Sala de apoio ao Ensino Especial; • 2 Bibliotecas; • Balneário; • 1 Cozinha e copa; • 1 Lavandaria.

Nota. Retirado do Projeto Educativo do Infantário (2017-2021).

Já no que diz respeito à equipa pedagógica, esta é composta por um conjunto de profissionais, docentes e não docentes, que trabalham em conjunto, de forma ativa para proporcionar o bem-estar das crianças e um crescimento saudável e emocional das mesmas. Na totalidade, esta instituição tem 52 trabalhadores, expressos no Quadro 4.

Quadro 4

Colaboradores do Infantário: Pessoal Docente e Não Docente

Colaboradores do Infantário	
Pessoal Docente	Pessoal não Docente
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Diretora de Serviços; • 1 Diretora Pedagógica; • 12 Educadoras de Infância; • 1 Educadora destacada de Ensino Especial; • 1 Professor de Educação Musical e Dramática; • 1 Professora de Educação Física. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Administrativa; • 24 Ajudantes de Ação Educativa; • 14 Auxiliares de Serviços Gerais.

Nota. Retirado do Projeto Educativo do Infantário (2017-2021).

Efetivamente, os estabelecimentos educativos são espaços destinados ao desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, pelo que é partilhado diversos espaços comuns (corredores, parques infantis, refeitório, biblioteca), que são usufruídos por toda a comunidade educativa, sendo que esta utilização deve ser planeada em conjunto pela equipa educativa (Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao Projeto Educativo (PE) desta instituição, está designado as linhas orientadoras do estabelecimento, como instrumento de orientação, em concordância com o regulamento da instituição (Silva et al., 2016, p. 23). O PE deste estabelecimento educativo tinha como objetivos gerais educar a criança com base em princípios cristãos, incentivando a liberdade responsável, criativa e participativa.

5.2.2 | Caracterização da Sala de Transição

Segundo Oliveira-Formosinho et al., (2011), a sala de atividades deve ser um espaço organizado, de bem-estar, alegria e prazer, adaptado aos interesses e vivências das crianças. Portanto, esta sala deve apresentar um perfil flexível, plural e diverso.

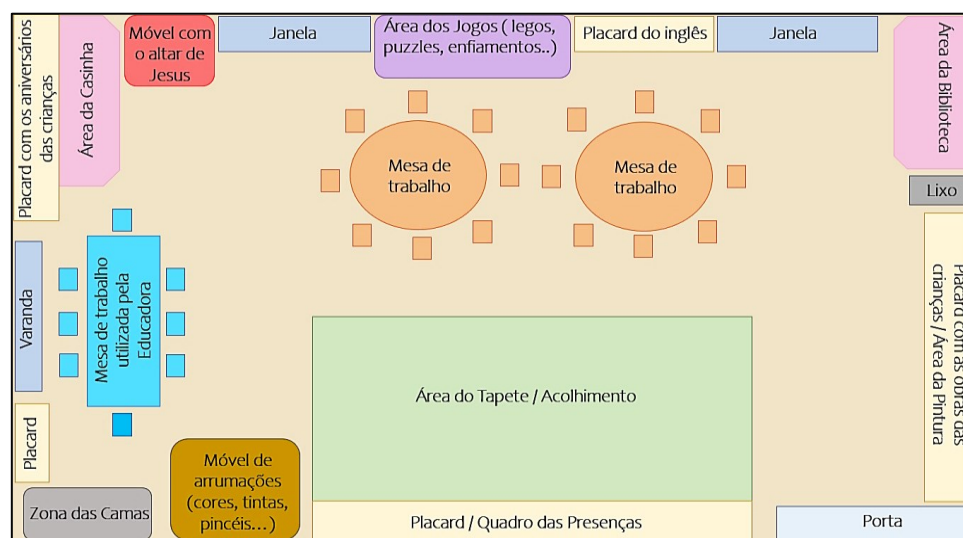
Assim sendo, a sala de transição onde estagiei, tinha um espaço amplo, arejado, a temperatura era amena e possuía algumas janelas que proporcionavam boas condições de luminosidade. Em relação à disposição dos móveis, estes estavam bem arrumados de forma a rentabilizar o máximo de espaço possível e para que a equipa educativa pudesse acedê-los, facilmente, caso necessitassem. Os materiais e os jogos pedagógicos, eram adequados às faixas etárias das crianças, sendo que os educandos privilegiavam o uso dos legos, que todos os dias eram desinfetados.

Em última análise, é possível ressaltar apenas um ponto que merece atenção, sem desconsiderar a positividade predominante. Devido à antiguidade do edifício escolar, o isolamento sonoro não era o ideal, tornando audíveis os ruídos do quotidiano, que eram especialmente perturbadores para as crianças durante o período de descanso.

Quanto à parte exterior da sala de atividades, esta possuía um longo corredor. Na parte superior estavam os *placards*, onde eram expostos os artefactos dos educandos. Na parte inferior, havia cabides identificados com os nomes das crianças, assim como uma área, junto ao rodapé, para estes colocarem os seus sapatos.

Nesta linha de pensamento, o educador/a de infância tem a obrigação de refletir sobre “as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva et al., 2016, p. 24).

Efetivamente, os materiais estavam dispostos, de modo a facilitar a interação das crianças com o restante grupo, como se pode verificar na planta da sala (Figura 21).

Figura 21*Planta da Sala de Transição*

Nota. Planta da sala de transição elaborada por A. Maio.

Quando se analisa ao pormenor, a sala de atividades, esta era constituída por diversas áreas, que tinham o objetivo de fomentar a socialização entre as crianças, pelo que estas mantinham o contacto com os diferentes materiais, ritmos, identidades e culturas (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Salienta-se, ainda que a educadora cooperante seguia a metodologia *High Scope*. Este método refletia-se na forma como a educadora organizava a sala por áreas de interesse das crianças, no qual tinham a oportunidade de experienciar diversos papéis sociais e promover as relações interpessoais. Considerando, que a preocupação central deste modelo pedagógico é que a criança realize um desenvolvimento integral, no qual esta é a construtora da sua autonomia, participando ativamente na mesma. Os elementos estruturantes deste método modelo são: o espaço, a rotina diária e as interações entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto (Pires, 2007). Em seguida, apresenta-se, de forma mais precisa, as diferentes áreas da sala:

- ✓ Área do acolhimento / tapete (Figura 22);
- ✓ Área da pintura (Figura 23);
- ✓ Área da biblioteca (Figura 24);
- ✓ Área dos jogos (Figura 25);
- ✓ Área da casinha (Figura 26);
- ✓ Área de arrumação, cabides e sapatos (Figura 27).

A área do acolhimento / tapete, é o espaço onde as crianças eram acolhidas logo pela manhã. Este local era também destinado a momentos de diálogo, tomadas de decisões e desenvolvimento de algumas atividades em Grande Grupo (jogos e leitura de histórias).

Esta área possui um tapete e junto à parede uma figura de uma casa e de uma escola, sendo que as crianças colocavam as suas fotografias, neste quadro de presenças. Ou seja, caso viessem à escola, após a chamada do seu nome, a fotografia era colocada no edifício da escola, caso contrário, colocavam na casinha, que significava, que essa criança, tinha faltado à escola, ou então ainda não tinha chegado ao infantário (Figura 22).

Figura 22

Área do Acolhimento / Tapete



A área da pintura era o local onde as crianças com a ajuda da educadora de infância ou das auxiliares de ação educativa afixavam as suas obras, decorrentes das atividades efetuadas na sala, para que os pais e toda a restante comunidade educativa pudessem visualizar estas variedades de aprendizagens. Salienta-se, ainda, que educadora cooperante tinha o cuidado de afixar juntamente com os artefactos das crianças, as fotografias das mesmas, como o intuito de conseguirem associar os seus desenhos à sua fotografia, visto que ainda não conseguem vez ler o que está escrito. Portanto, utilizando este método as crianças podem apreciar e tecer alguns comentários sobre as suas obras e dos seus amigos, fomentando o pensamento crítico. A parte inferior de madeira, era também utilizada para fixar trabalhos, com maior destaque para o quadro das idades das crianças (Figura 23).

Figura 23*Área da Pintura*

A área da biblioteca era constituída por uma estante com livros apropriados para estas idades. As crianças podiam retirar os livros sem dificuldades, a fim de explorá-los, e de desenvolver aprendizagens relacionadas com as partes constituintes da obra (capa, contracapa, paginação), bem como promover a leitura e a escrita. Esta zona tinha um sofá em miniatura, para as crianças sentarem-se a folhear os livros, contudo foi retirado por cauda da COVID-19 (Figura 24).

Figura 24*Área da Biblioteca*

A área dos jogos era uma das preferidas destes educandos, pois possuía uma variedade de jogos, desde legos, puzzles, enfiamentos, blocos lógicos e diversos materiais de construções, que ajudavam a desenvolver a motricidade fina das crianças.

Os jogos/construções estavam organizados numa estante de madeira, onde as crianças brincavam com estes, nas mesas de trabalho. Neste sítio, havia, igualmente uma área destinada ao inglês, onde a educadora cooperante, optou por introduzir esta área no

currículo desta sala de transição porque não havia um professor destacado no infantário para dar inglês (Figura 25).

Figura 25

Área dos Jogos/Construções



A área da casinha era um dos lugares prediletos das crianças, visto que estas imitavam profissões, rotinas e papéis da sociedade, ou seja, efetuavam o jogo simbólico “faz de conta”, que é responsável por estimular a criatividade, a imaginação, entre outros aspetos. Este lugar em específico, possuía uma mesa e cadeiras, um fogão com panelas, uma prateleira de madeira com alguns utensílios de cozinha, uma cama, um espelho e na parte superior o quadro dos aniversários das crianças. A diversidade de interpretações que as crianças atribuem aos objetos e ao ambiente em si, enfatiza esta área para o reflexo do Subdomínio do Jogo Dramático (Figura 26).

Figura 26

Área da Casinha



Nesta área, as crianças deixavam os seus pertences nos cabides, com uma muda de roupa, lençóis da cama, etc. Ao lado da mesma, tinha uma cadeira, onde os educandos trocavam de sapatos quando chegavam à escola e deixavam-nos neste mesmo lugar, autonomamente, quando iam dormir. Por cima desta zona, tinha o local dos “nossos trabalhos”, onde a educadora cooperante colocava semanalmente os artefactos desenvolvidos pelas crianças, para que toda a comunidade educativa tivesse acesso ao desenvolvimento das aprendizagens dos mesmos (Figura 27).

Figura 27

Área de Arrumação



Concluindo, as diferentes áreas desta sala de atividades eram distribuídas estrategicamente pela educadora cooperante com o objetivo de otimizar a disposição do espaço, para a criação de ambientes propícios a aprendizagens enriquecedoras.

5.2.3 | Organização da Rotina Diária na Sala de Transição

A estruturação de uma rotina diária é essencial na vida das crianças, conferindo-lhes um maior grau de segurança e estabilidade, especialmente, no que concerne às suas expectativas para cada momento do dia. Assim sendo, cada educador/a é responsável por organizar a rotina diária do seu grupo de crianças, de acordo com os níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos (Silva et al., 2016).

Nesta ótica, a existência de uma rotina, faz com que a criança adquira aprendizagens a nível temporal, ou seja, auxilia na compreensão do que já aconteceu (passado), o que está ocorrendo agora (presente) e o que sucederá depois (futuro). Denota-se, inclusive, que o tempo pedagógico, também, deve ser flexível, adaptado às necessidades dos educandos e aos imprevistos do quotidiano escolar.

No que concerne à rotina diária da Sala de Transição, onde estagiei na PPI, considero que esta encontrava-se bem delineada e era ajustada diariamente, sempre que fosse necessário. Quanto aos momentos lineares da rotina, podem-se referenciar os seguintes: as refeições, o descanso, a higiene e o recreio. No que diz respeito aos momentos que sofriam maior flexibilidade, distinguem-se: as atividades orientadas pela educadora e as situações de brincadeiras livres, nas diferentes áreas da sala. Por fim, às quartas-feiras e às sextas-feiras, a rotina modificava-se, devido aos momentos de aprendizagem, orientados por professores especializados no Subdomínio da Música e no Domínio da Educação Física.

Diante do mesmo, apresenta-se no Quadro 5, a rotina diária da sala onde efetuei a minha ação pedagógica, na EPE.

Quadro 5

Rotina Diária da Sala de Transição

Rotina Diária da Sala de Transição	
Horário	Ação
08h30 - 9h30	Acolhimento
09h30 - 10h00	Higiene/ Lanche da Manhã/ Higiene
10h00 - 11h00	Cantar os "Bons Dias" e atividade orientada pela Educadora Sexta-feira: Educação Musical (10h30 - 11h00)
11h00 - 11h15/11h30	Recreio
11h30 - 12h00	Higiene/Almoço/Higiene Quarta-feira: Educação Física (11h20 - 11h40)
12h00 - 14h30	Descanso (Sono)
14h30 - 15h30	Acordar/ Higiene
15h30 - 16h00	Lanche da Tarde/ Higiene
16h00 - 16h30	Recreio
16h30 - 18h00	Saída

Em jeito de conclusão, o quadro mencionado espelha a rotina desta Sala de Transição, que seguia linhas orientadoras, contudo, ocasionalmente, sofria algumas oscilações. Deste modo, tal como refere Oliveira-Formosinho et al., (2011), o tempo pedagógico deve respeitar os ritmos das crianças, em função do bem-estar e das aprendizagens das mesmas.

5.2.4 | Caracterização do Grupo de Transição

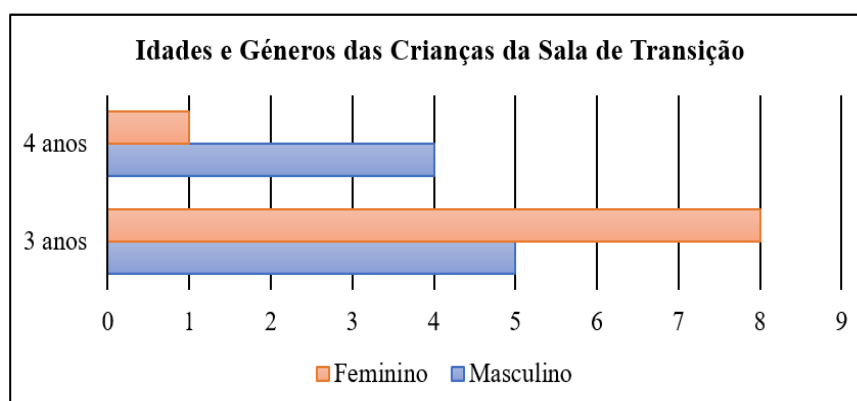
Cada grupo de crianças possui as suas particularidades, que são refletidas nos momentos de interação social entre estas. Esta relação entre crianças e adultos é a base do processo educativo (Silva et al., 2016).

A caracterização deste Sala de Transição foi realizada com base nos dados obtidos no decorrer da minha Prática Pedagógica I, através da observação participante efetuadas nas duas primeiras semanas de estágio e dos dados coletados das entrevistas informais à educadora cooperante.

Neste sentido, este Grupo de Transição é constituído por dezoito crianças, nove do género feminino e nove do género masculino (Figura 28).

Figura 28

Idades e Géneros das Crianças da Sala de Transição



Assim sendo, havia uma criança do género masculino sinalizada com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), isto é, detinha um Atraso Global de Desenvolvimento e era acompanhada na sala de atividades, diariamente, por uma educadora de Educação Especial. Por este motivo, as atividades que planeava semanalmente, eram ajustadas às particularidades desta criança e eram baseadas na lista de objetivos e de estratégias pedagógicas de Ensino Estruturado, disponibilizado pela equipa multidisciplinar, destinada aos agentes envolvidos neste processo educativo, a fim de auxiliar na progressão cognitiva desta criança. Assim sendo, a equipa multidisciplinar e a família pretendiam alcançar algumas metas, enunciadas no Quadro 6.

Quadro 6

Algumas Estratégias Pedagógicas de Ensino Estruturado Aplicadas a um Aluno da Sala de Transição

Algumas Estratégias Pedagógicas de Ensino Estruturado⁹		
O que pretende-se atingir (Objetivos)	Quem faz (Fontes de Apoio)	Como vamos fazer (Estratégias)
Ser capaz de repetir palavras, duas vezes por semana.	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e Família.	Dizer palavras associadas a objetos e pedir para repetir.
Ser capaz de reproduzir pequenas canções uma vez por semana, com ajuda de um adulto.	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e Família.	Ensinar pequenas canções utilizando a repetição, batimento de palmas, etc.
Ser capaz de manter a atenção nas atividades durante um curto de intervalo de tempo (mínimo 20 minutos).	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e Família.	Efetuar atividades de atenção, memória e perceção visual e auditiva. Incentivo positivo e apoio de um adulto.
Ser capaz de desenvolver aptidões para de interação social e resolução de conflitos.	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.	Atividades para fornecer estratégias de cooperação e partilha.

Nota. Retirado da tabela de propostas de objetivos pedagógicos de Ensino Estruturado, para a criança V, durante o 1.º trimestre do ano letivo de 2020-2021, facultada pela Educadora de Educação Especial.

No início do ano letivo de 2020-2021, havia mais um elemento do sexo feminino, porém, os pais decidiram em conjunto retirar a criança da escola devido às contingências da pandemia da Covid-19. Contudo, já no fim do primeiro período, entrou uma nova criança proveniente de Lisboa, que preencheu a vaga que ficou disponível. Destaca-se que neste grupo, existia duas crianças (uma do género feminino e outra do género masculino), oriundas do continente asiático, mais precisamente do Nepal. Estas verbalizavam poucas palavras em português, tais como “olá” e “bom dia”, todavia já eram capazes de compreender a maior parte do que proferíamos.

No que diz respeito a este grupo, pode-se afirmar que este era heterogéneo quanto às faixas etárias das crianças, “o que acentuava a diversidade e enriquecia as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças” (Silva et al., p. 24).

Nesta ordem de ideias, optei por caracterizar este grupo, com base nas diferentes áreas, domínios e subdomínios das OCEPE, que “pressupõe o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber” (Silva et al., 2016, p. 31). Assim sendo, em seguida, apresento, de forma mais pormenorizada a caracterização deste grupo, baseada na minha observação

participativa e nas conclusões retiradas no decorrer das atividades realizadas em contexto da sala de atividades.

Em relação à Área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, de modo global, as crianças cumpriam as regras estipuladas e esperavam pela sua vez de falar, contudo ainda não conseguiam estar muito tempo sentadas no tapete concentradas. No que concerne ao relacionamento interpessoal este era exemplar, com poucas situações de conflitos, que conseguiam ser facilmente resolvidas, com o auxílio do adulto. Durante a alimentação, todas as crianças eram capazes de comer sozinhas, no entanto, ainda era um processo demorado. No que diz respeito à autonomia e higiene das crianças, durante a rotina diária, estas realizavam a maior parte das tarefas sem necessitar auxílio dos adultos.

Quanto à área de Expressão e Comunicação, mas precisamente no Domínio da Educação Física, o grupo demonstrava muito interesse pelo exercício físico e a motricidade grossa destes encontrava-se bem desenvolvida, privilegiando aulas que envolvessem o manuseamento de bolas, arcos, assim como os momentos de corrida e saltos. Já quanto ao Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Visuais, a maior parte das crianças, já dominava várias técnicas de pintura e encontravam-se na fase da garatuja nomeada, pois já conseguiam descrever verbalmente e dar sentido às suas obras. Em relação ao corte com a tesoura, estas possuíam, ainda, muitas dificuldades na sua manipulação. Por sua vez, no Subdomínio do Jogo Dramático, da Música e da Dança, os educandos, no recreio, efetuavam frequentemente o jogo simbólico com objetos oferecidos pela natureza, imitando profissões e rotinas. No âmbito da música, adoravam aprender novas canções, inclusive o menino com NSE, conseguia gesticular e memorizar as letras.

Ainda dentro desta área de conteúdo mencionada no parágrafo anterior, relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo, em geral, era interventivo e comunicativo, detendo uma boa comunicação verbal. Expressavam oralmente as suas necessidades interesses, sentimentos e opiniões contudo era notório que, não possuíam muito interesse, na audição de histórias. Já no Domínio da Matemática, a maioria das crianças reconhecia as formas geométricas, conseguiam interpretar de gráficos e contavam até cinco, pelos dedos das mãos. O grupo revelava ter adquirido algumas noções espaciais e temporais.

Por último, no que concerne à Área do Conhecimento do Mundo, o grupo demonstrava interesse e curiosidade por tudo o que se passava à sua volta, sabendo

nomear alguns órgãos e partes do corpo humano. As crianças, na sua maioria, sabiam dizer o seu primeiro e último nome (ou nome completo) e idade.

De modo geral, estas crianças elegem o Domínio da Educação Artística (com maior enfoque nas Artes Visuais, na Dança e Música), o Domínio da Educação Física e Área de Conhecimento do Mundo, como as suas áreas preferidas. Privilegiavam atividades que implicassem o desenvolvimento da motricidade grossa e fina, estando sempre predispostas a adquirir novas aprendizagens com alegria, energia e uma imensa curiosidade pelo desconhecido. Salienta-se, que a criança mais nova do grupo era já muito autónoma, adquirindo aprendizagens facilmente e ao mesmo ritmo que as restantes crianças.

No que concerne à realização de trabalhos em grupo e de cooperação, eram as maiores dificuldades que as crianças possuíam, uma vez que não sabiam como efetuar estes momentos corretamente. Neste sentido, a minha questão-problema do projeto de investigação-ação, incidiu-se nesta temática, de modo a colmatar estas situações.

5.3 | Projeto de Investigação - Ação

O projeto de I-A que se apresenta, em seguida, decorreu no período de nove semanas, entre o dia 2 de novembro de 2020 e 22 de janeiro de 2021, no contexto da EPE, numa Sala de Transição.

Refere-se que a primeira semana de estágio na EPE, foi destinada à observação participante, de forma a conhecer melhor as crianças e os seus interesses. Ao longo de toda a minha ação pedagógica, também tive a oportunidade de realizar entrevistas informais com a educadora cooperante, técnicas estas, essenciais para as diferentes fases deste projeto.

Deste modo, pode-se afirmar, de acordo com as OCEPE que é necessário que o/a educador/a reflita sobre as finalidades da sua prática, reconhecendo o que as crianças já sabem e o modo como estas aprendem. Por outras palavras “a intencionalidade permite atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13).

O Quadro 7 retrata o cronograma⁷ deste projeto, expondo detalhadamente as suas diferentes fases, desde a conceção até à execução.

⁷ A semana destacada coma cor amarela, correspondente ao mês de janeiro, o Estabelecimento Educativo esteve encerrado, devido às contingências da pandemia da Covid-19.

Quadro 7*Cronograma do Projeto de I-A da Sala de Transição*

Cronograma											
Fases	Procedimentos	Duração									
		novembro				dezembro			janeiro		
		Semanas									
		1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª		8.ª	9.ª
Planear	Observação e recolha de Dados										
	Identificação do problema										
	Revisão da literatura preliminar										
	Definição de estratégias de intervenção										
Agir	Implementação das Estratégias										
Refletir	Recolha e análise de dados										
Avaliar	Apresentação do Projeto										

5.3.1 | Enquadramento do Problema

A primeira semana da minha PP I foi dedicada à observação participante, no qual pude acompanhar as rotinas, as dinâmicas de grupo, a gestão do tempo e do espaço, bem como presenciar os momentos de interação entre as crianças e com os adultos.

Deste modo, no decorrer da primeira e da segunda semana, estive a recolher e a analisar todos estes dados. De seguida, na terceira semana, tive a oportunidade de debater com a educadora cooperante a cerca da problemática que pretendia abordar neste projeto. Neste sentido, em concordância, chegamos à conclusão de que a maior parte das atividades efetuadas com as crianças eram realizadas individualmente, uma vez que estas tinham, ainda, dificuldades em partilhar brinquedos, jogos e outros tipos de objetos, ocorrendo, por vezes, conflitos entre as mesmas. Por outras palavras, estes educandos não tinham adquirido, até então, competências de cooperação. Sendo que estes comportamentos são normais nesta faixa etária, pois, estes estão ainda, a desenvolver capacidades a nível emocional e social. Contudo o/a educador/a deve acompanhar de perto esta evolução, a fim de agir estrategicamente, de modo a incentivar as boas práticas educativas (Silva et al.,2016) (Figura 29).

Figura 29

Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 4 de novembro de 2020

Ao longo deste diálogo informal, aproveitei para referir que no âmbito de uma unidade curricular (Projeto de Investigação-Ação), tenho de identificar uma problemática, presente neste grupo de crianças, com intuito de planificar atividades para melhorar estas situações. Em conjunto, eu e a minha educadora cooperante, chegamos à conclusão de que uma das maiores fragilidades deste grupo é não saber realizar trabalhos em pequenos e grandes grupos. Talvez porque nunca tiveram a oportunidade de concretizar atividades cooperativas, pois ainda tinham certas dificuldades em saber partilhar. Frequentemente, diziam: “- Isto é meu, não é teu”.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

De facto, esta problemática refere-se à Área de Formação Pessoal e Social, no qual esta evidencia a importância de trabalhar em grupo e partilhar experiências/ideias, que contribuem, igualmente, para enriquecer o processo de aprendizagem pessoal. Neste sentido, o educador tem o papel de apoiar as crianças na exposição das suas opiniões sobre dados assuntos, contribuindo para a aprendizagem de todos e consequentemente para a consciência de si como aprendiz.

Da mesma forma que afirma Silva et al., (2016):

O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o seu desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. (p. 25)

5.3.2 | Questão de Investigação - Ação

De acordo com Máximo-Esteves (2008), formular uma questão de investigação-ação é o ponto de partida para qualquer estudo/projeto. Esta pergunta está relacionada com os propósitos e os tópicos de investigação já referidos e as palavras-chave mais utilizadas na sua formulação são: o como? e o quê?

Assim sendo, a questão-problema foi estruturada com base na observação participativa neste grupo, nas entrevistas informais com a educadora cooperante, em consonância com as diretrizes da orientadora científica, sem deixar de referir o processo de análise documental, na procura de estratégias para solucionar este problema. Neste contexto, foi assim que surgiu a seguinte questão-problema:

Como fazer com que as crianças da Sala de Transição desenvolvam competências no trabalho cooperativo?

5.3.3 | Estratégias de Intervenção

No que concerne à questão-problema identificada neste grupo de crianças, optei por introduzir uma série de estratégias, que foram transversais ao quotidiano das crianças. Assim sendo, no Quadro 8, pode-se observar algumas destas atividades, que tinham como objetivo fomentar as competências sociais nas crianças.

Quadro 8

Estratégias de Investigação-Ação na Sala de Transição

Estratégias de Investigação-Ação na Sala de Transição		
Data	Atividades	Objetivos/Competências
2.ª semana - 6.ª semana	<u>I- Jogos Dramáticos a Pares</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover competências cooperativas a pares e em pequenos grupos; - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. - Fomentar o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. - Saber utilizar e recriar o espaço e objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático. - Reconhecer o Corpo Humano e todas as suas partes constituintes.
	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatização da "Lenda de São Martinho" a pares e primeiras abordagens de construção de pequenos grupos com três a quatro elementos. - Realização do Jogo: "O Corpo Humano" e do Jogo: "Espelho", a pares. 	
3.ª semana - 6.ª semana	<u>II- Construção de Puzzles e de Móveis em Grupos de Três a Quatro Elementos.</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover competências cooperativas em pequenos grupos; - Desenvolver competências de comunicação oral; - Fomentar o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Reconhecer o Corpo Humano e todas as suas partes constituintes; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração e construção de <i>Puzzles</i> sobre os diferentes órgãos e partes do corpo humano, em grupos de três a quatro elementos. - Concretização de um Móvel de Natal para decorar a sala de atividades, em grupos de três a quatro elementos. 	
7.ª semana - 9.ª semana	<u>III- Elaboração de um Exemplar do Corpo Humano, e de uma Casa em grande grupo.</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover competências cooperativas em grande grupo; - Desenvolver competências de comunicação oral; - Fomentar o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Reconhecer o Corpo Humano e todas as suas partes constituintes; - Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.
	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de um exemplar do corpo humano em grande grupo. - Criação das partes constituintes de uma casa e caracterização da família das crianças, em grande grupo. 	

Nota. Baseado nos Objetivos / Competências das OCEPE (2016).

Por certo, este quadro supramencionado, reflete as estratégias de ensino-aprendizagem que foram organizadas e orientadas de forma intencional, com a finalidade de solucionar os problemas encontrados e garantir o sucesso das aprendizagens adquiridas pelos educandos (Roldão, 2009).

Concluindo, salienta-se que na faixa etária, dos três a quatro anos de idade, as crianças “têm aptidões interpessoais limitadas” e devem ser consideradas aquando do momento de planificação da sequência didática (Lopes & Silva, 2009, p. 28). Ou seja, deve-se começar por criar pequenos grupos cooperativos e só depois de se desenvolver estas habilidades interpessoais, trabalhar com as crianças, em grupos com maior número de elementos, ou até mesmo, em grande grupo.

5.3.3.1 | I- Jogos Dramáticos a Pares

- **Atividade: Dramatização da “Lenda de São Martinho”**

Na minha primeira semana de intervenção, após a deteção da problemática de I-A presente nesta Sala de Transição, planifiquei e coloquei em prática uma atividade sobre a época festiva celebrada nesta semana, o Dia de São Martinho, sobre a Área do Conhecimento do Mundo e Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro. Esta atividade tinha como objetivo promover a interajuda e a cooperação entre as crianças.

Nesta perspetiva, recorri a uma sequência de imagens para narrar a “Lenda de São Martinho”, bem como solicitei a ajuda das crianças para construir comigo uma linha cronológica destes acontecimentos. Importa realçar que à medida que ia contando esta lenda, evidenciava certos aspetos importantes, como o ato da partilha presente quando São Martinho corta a capa para dar ao pobre que tinha frio.

Num segundo momento, para motivar e despertar a curiosidade das crianças, levei um mini cenário de teatro, com fantoches alusivos à lenda. A princípio, comecei por recontar a história e dramatizá-la sozinha, para que as crianças, ao escutarem-na novamente, compreendessem melhor o seu enredo. Posteriormente dei a oportunidade aos educandos de explorarem os fantoches a pares e por último tentarem recontar a história em grupos de três elementos, no qual cada criança assumia uma personagem (Figura 30). De facto, cada criança ficar encarregue de executar uma tarefa/papel, torna-a um elemento importante no grupo, com a oportunidade para expressar a sua criatividade, desenvolver as suas capacidades de comunicação e contribuir para a construção da autoconfiança (Lopes e Silva, 2009).

Figura 30

Dramatização da Lenda a Pares e em Pequenos Grupos: “A Lenda de São Martinho”



Com a execução desta atividade, averigui que as crianças conseguiram cooperar bem em pares, contudo após uma análise dos comportamentos das mesmas verifiquei que estas ainda não estavam preparadas para trabalhar em grupos com maior dimensão, pois não conseguiam respeitar a divisão de tarefas/papéis entre os colegas, como se pode verificar na Figura 31.

Figura 31

Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 9 de novembro de 2020

Em relação ao momento de aprendizagem cooperativa que proporcionei às crianças, quando estavam a pares, correu bem, souberam respeitar o tempo destinado à exploração do fantoche do amigo. Já quando tentei formar grupos com maior número de elementos, as crianças quiseram todas ser a personagem principal, o São Martinho.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

Assim sendo, decidi voltar a planificar atividades que incluíssem trabalhos a pares, de modo a fortalecer estas competências interpessoais. Só depois, quando conseguissem trabalhar mais harmoniosamente, introduzi de novo o trabalho em grupo, com três a quatro elementos. Através deste cenário, verifica-se que a avaliação das práticas educativas é deveras essencial para a construção e reconstrução das atividades, por outras palavras, “avaliar o desenvolvimento infantil exige aos educadores, partir de uma conceção de educação como projeto vivo, flexível e em permanente movimento, permitindo-se ousar, errar e começar novamente” (Hoffmann, 2013, p. 255).

- **Atividades: Jogos Dramáticos – “O Corpo Humano” e “Espelho”**

No decorrer da 4.º semana, onde abordei a temática do Corpo Humano, efetuei alguns jogos dramáticos, que permitiram às crianças o trabalho cooperativo a pares, no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo, Domínio da Educação Física e Subdomínio do Jogo Dramático / Teatro.

Primeiramente, após as atividades desenvolvidas com as crianças para a aprendizagem do Corpo Humano e com o objetivo de aferir os conhecimentos das crianças, realizei o jogo “O Corpo Humano”, onde coloquei as crianças sentadas no tapete, aos pares frente a frente, com uma bola ao centro. De seguida ia proferindo algumas partes do corpo humano (olhos, boca, nariz, pé) e estas tinham de apontá-las no seu próprio corpo. Por outro lado, quando dizia a palavra bola, as mesmas competiam em grupo para conseguir ser o elemento mais rápido a retirar este objeto do tapete. Esta estratégia envolveu a cooperação das crianças, na medida que, se uma criança de um par não sabia ou não tinha a certeza de onde ficava aquela parte do corpo, o outro colega tinha a responsabilidade de o ajudar a identificar o mesmo, caso contrário, eu não avançava com a palavra seguinte (Figura 32).

Figura 32

Jogo Dramático a Pares: “O Corpo Humano”



De facto, depois da observação participante, com recurso aos diários reflexivos e aos registos fotográficos e vídeos, pude constatar que as crianças conseguiram fomentar as suas capacidades interpessoais em parceria, aprendendo de forma divertida e descontraída (Figura 33).

Figura 33

Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 9 de dezembro de 2020

Esta estratégia que utilizei resultou muito bem, uma vez que estas crianças têm muita energia e por norma aprendem mais com jogos lúdicos, do que propriamente num exercício de escuta ativa como a leitura de uma história.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

Num momento posterior, fiz o “Jogo do Espelho”, que numa primeira fase efetuei alguns gestos para que as crianças reproduzissem e explorassem o espaço (tocas com as duas mãos na cabeça, colocar a mão direita no joelho e a esquerda no pé). Já na etapa seguinte, coloquei os educandos aos pares e exemplifiquei com uma criança o objetivo central desta atividade, ou seja, fazer um movimento ou gesto para que a outra criança reproduzisse em espelho. A princípio as crianças não estavam a conseguir efetuar o exercício, fazendo movimentos diferentes dos amigos, contudo após exemplificar mais uma vez num par criança-criança, conseguiram atingir o propósito final e efetuaram vários movimentos (Figura 34).

Figura 34

Jogo Dramático a Pares: “Espelho”



Ao observar diretamente esta atividade, verifiquei que as crianças, de modo geral, têm uma boa coordenação motora, consciência e domínio do seu corpo, bem como sentem prazer em realizar movimentos, “consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (Silva et al., 2016, p. 43). Estas também, no final da atividade, já compreenderam que o propósito deste jogo era imitar os movimentos dos amigos, senão perdiam o jogo, ou seja, conseguiram “organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando

as dificuldades e os insucessos” (Silva et al., 2016, p. 44), como se pode verificar na Figura 35.

Figura 35

Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 9 de dezembro de 2020

As crianças gostaram muito de fazer este jogo, imaginaram e criaram vários contextos. A criança T. quando estava a fazer o seu movimento disse:
 “– Olha Alexandra é um avião”.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

5.3.3.2 | II- Construção de *Puzzles* e de Móviles em Grupos de Três a Quatro Elementos

- **Atividade: Construção de *Puzzles***

Durante o período do acolhimento diário das crianças, estas costumavam brincar livremente pelas diferentes áreas da sala de atividades. Todavia foi-me sugerido pela educadora cooperante, neste espaço de tempo, fazer algum tipo de atividades para animar/entreter as crianças, nestes momentos de descontração. Assim sendo, formulei atividades intencionais, muitas delas, baseadas no problema de I-A. Destaca-se que a intencionalidade educativa, resulta do processo reflexivo que o/a educador/a efetua, desde a observação, planificação, ação e avaliação, procurando proporcionar às crianças aprendizagens significativas, adaptadas às necessidades individuais e à diversidade humana em toda a sua extensão (Ferreira, 2021).

Deste modo, à medida que as crianças iam chegando à sala, formei grupos com três a quatro crianças, distribuídas pelas mesas, a fim de explorarem os *puzzles* que elaborei sobre o corpo humano e posteriormente, em situações de tentativa e erro, realizar estes quebra-cabeças. As crianças, de modo geral, estavam implicadas a resolver os *puzzles* em grupo, no qual algumas já conseguiram identificar a cabeça, o coração, os olhos, as pernas e afins. Neste sentido, procurei promover o diálogo entre as crianças, incentivando-as a ajudar aqueles amigos que ainda não tinham adquiridos estas aprendizagens (Figura 36).

Figura 36

Construção em Grupos de Três a Quatro Elementos: "Puzzles"



- **Atividade: Móviles de Natal em Grupos de Três a Quatro Elementos**

Esta atividade surgiu no âmbito da temática do Natal, no qual a educadora cooperante, sugeriu que enfeitássemos a sala para esta época natalícia, com o auxílio das crianças. Assim sendo, planeei a construção de móveis com formas de símbolos natalícios (árvore de Natal, bola, coração). Os principais objetivos eram desenvolver nas crianças competências a nível do Subdomínio das Artes Visuais, bem como fomentar a aprendizagem cooperativa, dado que esta atividade foi efetuada em grupos de quatro.

Primeiramente, no tapete expliquei às crianças o que iríamos fazer e mostraram-se muito curiosas com esta atividade, então mostrei algumas fotos de exemplares de móveis, assim como procurei esclarecer os significados por detrás destes objetos natalícios. Antes de avançar na atividade, resaltei que esta atividade iria ser efetuada em grupos. Uma vez que faltaram duas crianças neste dia, formou-se quatro grupos de quatro elementos, pelo que uma ficaria encarregue de uma tarefa secreta que iria ser desvendada depois, incentivando, sempre, o respeito pelo outro.

Já numa fase posterior, solicitei a quatro crianças que se dirigissem comigo à mesa e as restantes ficaram a brincar nas diferentes áreas da sala. Na mesa havia diversos tipos de materiais desde cores de pau, feltro, recortes de papel em Eva, bolas de algodão decorativas, palhinhas e afins. Antes de iniciar, a tarefa propriamente dita, o grupo tinha de decidir que materiais queriam usar para enfeitar os diferentes moldes que tinha levado. Após esta seleção, cada criança ficou responsável por decorar uma peça do móbile e considerando que este era constituído por cinco símbolos, o último foi enfeitado por todo o grupo. Em que cada um era uma peça fundamental para o produto final (um educando

recortava, outro colava, entre outros encargos). No final, as peças dos móveis foram coladas, na vertical, com o meu auxílio, em fios de pesca. Assim sendo, esta atividade contribuiu para que as crianças criassem uma interdependência positiva e adquirissem responsabilidade individual e de grupo (Figura 37).

Figura 37

Construção em Grupos de Quatro Elementos: " Móviles de Natal"



Quando todos os grupos terminaram de enfeitar o móbil, solicitei que se sentassem na zona do tapete. Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de apresentar as suas obras para o restante grupo, no qual debateu-se sobre a criatividade e o nível de implicação das mesmas. Neste sentido, pude constatar, como se pode observar na Figura 38, que as crianças já se mostravam mais predispostas para trabalhar em grupo. Sendo que durante os momentos de aprendizagem cooperativa tem de existir, distribuição de responsabilidades, oportunidades de participação e criação de uma boa relação entre todos os elementos do grupo (Pedreira & Piscalho, 2018).

Figura 38

Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 15 de dezembro de 2020

Durante este debate a criança M afirmou: “- Alexandra, olha a árvore de Natal que fizemos, eu escolhi os materiais, gostei muito da bolinha vermelha, dá para apertar é fofinha. A menina J. deitou a cola, o menino F. cortou papel e a menina G. pôs a bolinha e os papéis.”

(Diário de Bordo: Dia 15 de dezembro de 2020)

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

No fim da atividade, após o momento de partilha e debate de ideias sobre os móveis de cada grupo, estes ficaram pendurados na sala, como ajuda das crianças (Figura 39).

Figura 39

Exemplares do Produto Final Realizado em Grupos de Quatro: "Móviles de Natal"



5.3.3.3 | III- Elaboração de um Exemplar do Corpo Humano e de uma Casa, em Grande Grupo.

- **Atividade: “Vamos construir um Corpo Humano”**

Esta atividade provém da temática dedicada à semana da exploração do corpo humano, relacionada com a Área do Conhecimento do Mundo.

De seguida, para reforçar estas aprendizagens, apresentei um livro com curiosidades sobre o corpo humano, intitulado de “Dicionário por imagens do corpo humano”, de Émilie Beaumot que deu respostas a muitas das dúvidas das crianças, tais como: Para onde vai a comida que ingerimos? Porque o nosso coração acelera muito quando corremos? Após esta investigação, as crianças conseguiram adquirir mais conhecimentos relativamente aos órgãos, pelo que consolidei estas aprendizagens, através de um quebra-cabeças sobre o corpo humano. Os educandos gostaram muito desta atividade, querendo sempre participar nas tarefas propostas, nomeadamente, colocar as imagens do cérebro, o estômago, os ossos da bacia, entre outras (Figura 40).

Figura 40

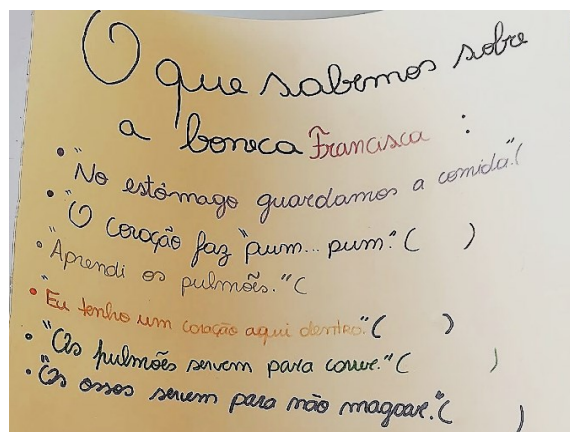
Quebra-Cabeças sobre o Corpo Humano



Depois da montagem da boneca, as crianças tiveram a possibilidade de lhe atribuir um nome, no qual escolheram chamar-lhe Francisca. De modo a avaliar as competências que os educandos adquiriram, pedi que estes, de forma ordenada, falassem um pouco sobre o que aprenderam e escrevi estes comentários numa folha, que depois foi afixada na sala, juntamente com esta boneca. Denota-se que, de modo geral, todas as crianças teceram algumas análises. (Figura 41).

Figura 41

Comentários Efetuados pelas Crianças sobre o Corpo Humano



Para consolidar esta atividade, orientei os alunos para a aprendizagem da música verso a verso "O Corpo Humano", uma vez que, este grupo adora aprender canções novas e é hábito pedirem-me para dedicar um tempo da minha ação pedagógica para este fim.

De seguida, em grande grupo, seleccionámos uma criança para se deitar numa folha de papel de cenário grande, a fim de contornarmos o seu corpo. Logo após, afixei o cartaz na parede e as crianças sentaram-se no tapete, em roda, à volta deste. Em seguida, questionei-as sobre o que iríamos fazer com o contorno daquele corpo. Algumas crianças

disseram que seria para colorir o boneco. Então, aproveitei este comentário e fui pedido às crianças, uma a uma, para caracterizarem o molde, de acordo com a posição correta dos olhos, da boca, do nariz, das orelhas, entre outros. Neste sentido, para dar voz às crianças, é necessário que o/a educador/a dê relevância e as escute, “envolvendo-as num diálogo democrático e nas tomadas de decisão” (Oliviera-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16).

Em relação aos órgãos internos da personagem, à medida que ia abordando cada órgão, ia mostrando alguns objetos/materiais que exemplificassem a sua função e no final colocaram esse objeto/material no lugar correspondente ao corpo. Um dos objetos selecionados foi uma bomba de ar, para mostrar os batimentos cardíacos e também um estetoscópio para que as crianças conseguissem ouvir os batimentos dos colegas (Figura 42).

Figura 42

Crianças Ouvindo o Batimento Cardíaco uma da Outra



Quanto aos pulmões, levei palhinhas com fita-cola presa a dois balões, para as crianças inspirarem e expirarem e verificarem os movimentos que os pulmões efetuam. Já para os rins, levei dois filtros de café e expliquei, que este órgão atua como um filtro do sangue, no qual posteriormente, as toxinas eram eliminadas pelas fezes e urina. Por último, levei um funil que simbolizava a boca, um pequeno tubo transparente que representa o percurso que os alimentos efetuam, uma garrafa para simbolizar o armazenamento do estômago e uma pequena embalagem com tampa, que correspondia ao órgão da bexiga (Figura 43).

Figura 43

Produto Final do Exemplar do Corpo Humano



Em termos gerais, as crianças conseguiram cooperar em grande grupo até conceber o exemplar do corpo humano, respeitaram a vez do colega falar e mostraram-se sempre disponíveis a participar na atividade. Importa salientar que o educador/a de infância tem um papel fulcral no decorrer de todas estas atividades cooperativas, de ajudar cada criança a compreender que é o ator principal das suas aprendizagens e que o profissional de educação é o facilitador/a das aprendizagens a cerca do mundo que as rodeia (Silva et al., 2016).

Para além das vantagens a nível do desenvolvimento cognitivo e social que este tipo de aprendizagem conduz, nas crianças, destaca-se “que quanto mais as atividades forem cooperativas, mais positivo será o ambiente na sala e mais altos vão ser os níveis de motivação, sobretudo para as crianças com mais dificuldades” (Pedreira & Piscalho, 2018, p. 70).

Efetivamente, durante esta atividade o ambiente na sala de atividades era de alegria e entusiasmo. Até a criança com NSE estava altamente envolvida, querendo ajudar a colocar os objetos e colocava o dedo no que lhe despertava mais o interesse, bem como verbalizou algumas palavras, como é visível na Figura 44.

Figura 44

Criança com NSE a Realizar a Atividade de Construção de um Exemplar do Corpo Humano



Deste modo, após a observação direta dos comportamentos das crianças, salienta-se que estas adoraram efetuar a atividade, estando muito implicadas em todo o processo de construção deste artefacto. Todos os educandos quiseram participar nas diferentes tarefas, inclusive o aluno com NSE, levantou-se com entusiasmo para participar na mesma e os restantes colegas incentivaram-no positivamente para a sua participação (Figura 45).

Figura 45

Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 25 de novembro de 2020

É de salientar que o menino que possui NSE prestou muita atenção a esta atividade e até verbalizou: “- chichi”. As restantes crianças incentivaram e ajudaram esta criança a segurar na taça onde ia cair a água com corante da suposta bexiga. No fim os educandos e a educadora cooperante F.L, bateram-me palmas e disseram “– Boa, Alexandra!”, deixando-me radiante por tornar o dia destas crianças mais feliz.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

- **Atividade: “A minha Casa e a minha Família”.**

Esta atividade surgiu a partir da metodologia de trabalho de projeto acerca da temática da Família e Amigos, no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo, centrada nos interesses e necessidades das crianças. Salienta-se que estas crianças tinham

dificuldades na resolução de conflitos e no momento da separação da família (quando chegavam à escola, frequentemente, ficavam a chorar com a ausência dos pais).

Na verdade, os trabalhos em projeto são elaborados em grande grupo e conseqüentemente desenvolvem-se competências do foro social, cooperativo e intrapessoal (autoestima). Esta metodologia de trabalho é “um veículo de agregação do grupo de crianças, educadores e famílias que são levados a trabalhar em equipa em prol de uma resolução e exploração de um problema” (Leite, 2022, p. 22).

Salienta-se, como afirma Mata e Pedro (2021), que instituir relações de confiança e de parceria entre os profissionais educativos e os pais, possibilita a que ambos tenham um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, ajudando a construir estratégias educativas comuns, ultrapassando os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante, fornecendo segurança à criança.

Assim sendo, no primeiro dia, introduzi o tema “A Família”, através de uma história em formato de vídeo, intitulada de “O Livro da Família”, de Todd Paar, que aborda, essencialmente, os diferentes tipos de família (com muitos elementos ou poucos, diferentes cores de pele, famílias nucleares, famílias monoparentais...). De seguida, dei oportunidade às crianças de comentarem o que visualizaram no vídeo, exprimindo o que sentiram e falaram um pouco, também, da sua família.

Posteriormente, levei para junto das crianças o meu saquinho das surpresas, no qual cantámos a música que lhe é associada e de lá surgiu uma estrutura de uma casa elaborada por mim. As crianças ficaram muito entusiasmadas e queriam saber o que estava no seu interior. Contudo para que eu abrisse as portas da “minha casa”, estas tinham de, em primeiro lugar, ajudar-me a descrever esta habitação (dois andares, com as paredes de cor creme, três janelas, uma porta, um jardim) (Figura 46).

Figura 46

Apresentação da Minha Casa sobre o Trabalho de Projeto: “A minha Casa e a minha Família”



Posteriormente, mostrei o seu interior, no qual as crianças conseguiram identificar a minha fotografia, no andar superior da casa, e a partir das outras fotografias, deduzir quem eram os restantes elementos da minha família, como se pode observar na Figura 47.

Figura 47

Parte Exterior e Interior da Minha Casa



Referi, igualmente, que no andar de baixo, vivia o meu avô e a minha cadela que era a sua companhia desde que a minha avó morreu. As crianças ficaram sensíveis com esta minha afirmação (Figura 48).

Figura 48

Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 11 de janeiro de 2021

No envolver desta apresentação as crianças ficaram sensibilizadas e referiam: “– Alexandra a minha avó também está no céu. Fiquei triste.”

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

Após a exploração da “minha casa”, afirmei às crianças que estas também iriam ter a oportunidade de efetuar a sua casa/apartamento. Os educandos pintaram as paredes e decoraram o telhado da casa na escola. Só depois levaram-na para casa, para que com a ajuda dos seus pais colocassem também na parte interior, a fotografia dos seus familiares, com o intuito de na semana seguinte apresentarem aos amigos e a toda a equipa educativa.

Numa primeira fase, as crianças recorreram à técnica do rolo com textura para pintar as paredes e no outro dia, fizeram a técnica do recorte e colagem das tiras em papel Eva. Com a conclusão desta atividade, as crianças aprenderam verso a verso, a música “Gosto muito da minha Família”, de Gaspar Cruz, para consolidar esta temática (Figura 49).

Figura 49

Processo de Elaboração da Casa sobre o Projeto: “A Minha Casa e a Minha Família”



No dia seguinte, 18 de janeiro de 2021, as crianças apresentaram para o grande grupo as suas casas, no qual eu chamei cada uma à frente para explicar como era constituída a casa ou apartamento (o número de janelas, portas, entre outros). Os educandos mostraram-se muito entusiasmados para apresentar as suas obras, como é possível verificar na Figura 50.

Figura 50

Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 18 de janeiro de 2021

De modo geral, as crianças ficaram muito motivadas e radiantes já desde o início da manhã para expor os seus trabalhos, afirmando: “- Alexandra, olha a minha família, já posso mostrar?”, “- Já vi o pai e a mãe da menina F”.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

No momento da apresentação das suas casas, as restantes crianças auxiliaram na contagem com os dedos das mãos os elementos de cada família, fomentando, assim as suas noções sobre os números e operações. Relativamente ao interior da casa, as crianças mostraram com quem viviam e qual o vínculo parentesco que tinham com aquela pessoa. Esta atividade correu bem e ajudou avaliar as capacidades de oratória das crianças, revelando-se algumas com certas dificuldades em se expressar (Figura 51).

Figura 51

Apresentação em Grande Grupo das Casas das Crianças



Também foi possível observar que as crianças fizeram vários comentários sobre estes trabalhos, inclusive, reagiram positivamente, respeitando as diferenças quanto aos costumes e tradições das crianças nepalesas, como se pode verificar na Figura 52. Este envolvimento entre os pais e a escola é primordial, pois significa que a escola valoriza, aceita e respeita as diferentes culturas em presença, reconhecendo o “facto de os pais terem projetos educativos para os seus filhos distintos e culturalmente situados” (Mata & Pedro, 2021).

Figura 52

Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 18 de janeiro de 2021

Também durante esta atividade, pudemos observar ainda um tipo de casa diferente, que os meninos do Nepal representaram com os seus pais, casas estas típicas e muito coloridas, ornamentadas com diversos materiais.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

Após a observação participante destes comportamentos, dos registos fotográficos e dos vídeos, notou-se que as crianças estiveram altamente implicadas nesta tarefa, assim como os seus pais e familiares que auxiliaram neste trabalho. Inclusive, por intermédio destes artefactos, verificou-se que os pais tiveram a atenção, para além do que foi solicitado por mim⁸, colocar recortes para mobilar o interior da casa. Por outro lado, os pais das crianças nepalesas tiveram o cuidado de através do desenho na parte exterior da casa, caracterizar como são as casas típicas desta região (Figura 53).

⁸ Para além do que foi apresentado na sala de atividades, eu e a professora cooperante, tivemos o cuidado de enviar todas as informações relativamente a este projeto, no grupo de Encarregados de Educação, via WhatsApp, para estes terem conhecimento de todo o processo envolvido no mesmo.

Figura 53

Criança Nepalesa a Mostrar as suas Tradições



A seguir a estes diálogos e debates de ideias, foram tiradas certas ilações, em relação às estruturas de cada casa. Verificou-se que algumas crianças viviam em casas e outras, em apartamentos. De igual modo, certos agregados familiares eram constituídos por três elementos e outros, por quatro, cinco e por assim adiante. Portanto, decidimos em grande grupo, construir dois gráficos relativos a estes dados. Uma vez que as casas das crianças foram desenhadas em folhas A3 e eram muito grandes, cada criança utilizou a sua fotografia para se referenciar (Figura 54).

Figura 54

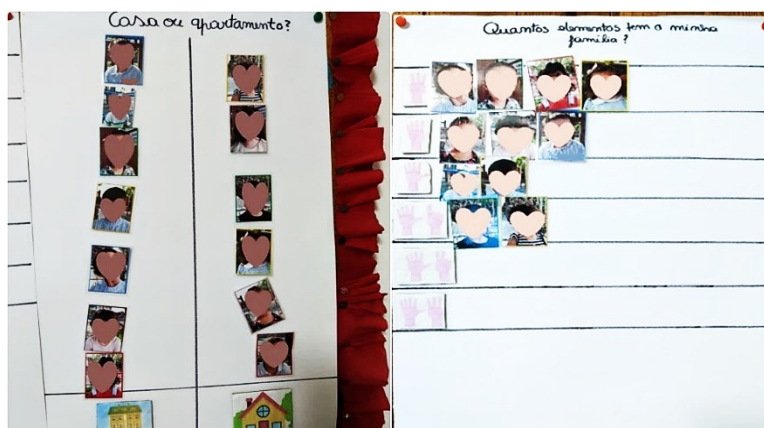
Produto Final dos Gráficos Sobre Casa/Apartamento e a Constituição



Com a elaboração destes gráficos, no âmbito do Domínio da Matemática, cooperativamente, concluímos que sete crianças viviam numa casa e seis viviam num apartamento. No que que concerne aos números de elementos de cada família, o número predominante foi o três (mãe, pai e filho/a) (Figura 55).

Figura 55

Produto Final dos Gráficos sobre Casa/Apartamento e Constituição da Família



Por fim, estes projetos foram afixados no *placard* da sala de atividades, para que toda comunidade escolar pudesse ter acesso (Figura 56).

Figura 56

Exposição do Trabalho em Projeto: “A Minha Casa e a Minha Família”



5.4 | Avaliação do Projeto de Investigação - Ação

A planificação depende da avaliação, no qual o ato de planear ganha significado quando é fundamentado numa avaliação sistemática e a avaliação revela-se útil se impactar a conceção da planificação. Posto isto, avaliar é um processo de reflexão e análise (Silva et al., 2016).

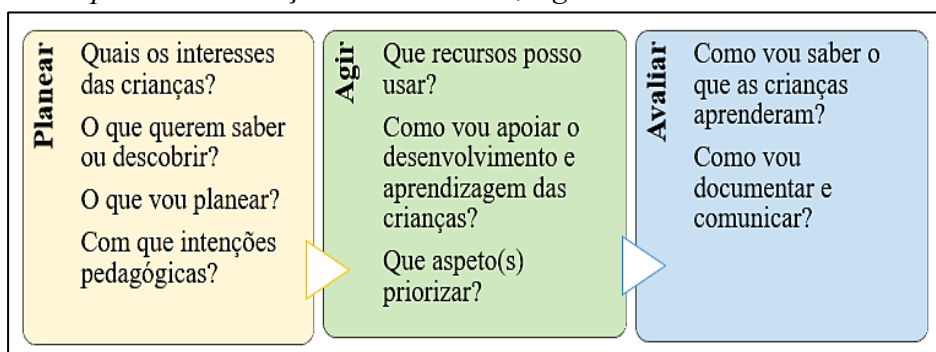
Neste contexto, depois de analisar e avaliar, com base nos momentos de observação participante, nos registos fotográficos e vídeos, verifiquei que as crianças estavam cada vez mais empenhadas, entusiasmadas e interessadas pelas atividades desenvolvidas. Salienta-se, que após cada dia de ação pedagógica, dedicava tempo à

reflexão sobre as atividades desenvolvidas, retirando conclusões que foram fundamentais para a posterior implementação de atividades.

Deste modo, realço que houve dois momentos distintos, nos quais os processos de avaliação formativa foram primordiais para o bem-estar e qualidade das aprendizagens das crianças. O primeiro, foi quando muito inicialmente tentei fazer grupos cooperativos de grande dimensão (três/quatro crianças), que depois vim a verificar que as crianças ainda não tinham atingindo as competências sociais basilares para conseguir cooperar, para além de pares. Já o segundo momento, foi no processo de aferição dos conhecimentos prévios das crianças, dado que através deste processo consegui observar quais as suas necessidades e interesses, que foram levadas em consideração durante a planificação das atividades/estratégias. Efetivamente, como alega Cardona et al., (2021), é essencial estabelecer uma articulação entre o planear, agir e avaliar, encontra-se representado na Figura 57.

Figura 57

Esquema de Apoio à Articulação entre Planear, Agir e Avaliar



Nota. Adaptado de Cardona et al., (2021, p. 98).

Tal como já foi referido, o projeto I-A tem como objetivo a deteção de uma problemática e a posterior implementação de estratégias que visam colmatar estas questões. No que concerne à questão-problema selecionada nesta PPI, considera-se que este problema ficou em parte resolvido, dado que as crianças, de modo geral, conseguiram adquirir competências sociais para serem capazes de cooperar, não só a pares, como em grupos com três a quatro elementos. Revelaram-se ainda, algumas dificuldades nos momentos de cooperação em grande grupo, isto é, ainda continuavam a falar na vez dos colegas, não lhes permitindo ouvir atentamente. Para que esta problemática fosse completamente superada, era preciso que a minha prática pedagógica tivesse maior duração. Porém a educadora cooperante comprometeu-se a continuar a planificar atividades com vista a melhorar esta problemática.

Após a apresentação e reflexão sobre este projeto de I-A, achei pertinente avaliar o grupo de forma geral, relativamente aos seus níveis de bem-estar e implicação. Assim sendo, recorri do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), que é um instrumento de apoio à prática pedagógica, que “procura agilizar a relação entre práticas de avaliação e edificação curricular, buscando as melhores respostas a todas e a cada criança do grupo” (Portugal & Laevers, 2018, p. 92).

Através do Quadro 9, pode-se observar os diferentes níveis de implicação e bem-estar deste grupo de crianças, que ajuda a identificar os educandos que necessitam de um apoio adicional ou atenção diferenciada. Tal como afirma este autor supramencionado, a avaliação do bem-estar, está relacionado com o nível de implicação, na medida que esta última corresponde à “concentração, persistência e abertura aos estímulos” (p. 25) e uma criança abatida emocionalmente, tem mais dificuldades em aderir a uma atividade (Portugal & Laevers, 2018).

Quadro 9

Avaliação geral: Ficha da Fase I (Observação e Caracterização) SAC

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
A.F.		X						X					Apresenta alguns medos e não consegue prestar atenção.
A.M.				X						X			Sofre de ansiedade de separação dos pais, mas mesmo assim no decorrer do dia consegue ficar implicada nas atividades.
F.				X						X			
I.				X						X			É a criança mais novas, mas possui um bom desenvolvimento a todos os níveis.
S.				X						X			Comportamento de ansiedade de separação, semelhante à criança A.M.
K.M.				X						X			
K.S.				X						X			
M.					X							X	Criança muito perspicaz, apresenta um excelente desenvolvimento.
MI.				X						X			
MA.				X						X			Evidencia sinais claros de satisfação na realização das atividades solicitadas.
N.			X							X			Criança com nacionalidade diferente, tem dificuldades a nível da comunicação.
S.A.			X							X			Criança com nacionalidade diferente, tem dificuldades a nível da comunicação.
S.				X						X			
T.				X						X			
V.A.		X						X					Criança com NSE (Atraso Global de Desenvolvimento).
V.I.						X				X		X	Esta criança ingressou à pouco tempo no infanário, ainda é difícil retirar conclusões (?).
V.				X						X			
Y.				X						X			

Nota. Ficha retirada do SAC, de Portugal & Laevers (2018, p. 98), pode ser consultada no Apêndice 1 do relatório.

Considerando esta ficha, pode-se verificar que as cores estão associadas aos diferentes níveis de bem-estar e implicação. Quando é atribuído a cor **vermelha** (níveis um e dois), as crianças suscitam de alguma preocupação. Em relação à cor **laranja** (níveis 3 e ?), as crianças têm médio nível de implicação e/ou bem-estar e não estão ainda nos patamares desejáveis, ou então, o sinal (?), que existem algumas dúvidas em relação aos seus comportamentos. Por último o **verde** (níveis 4 e 5), são crianças que se sentem muito bem no infântario e não necessitam de preocupações acrescidas (Portugal & Laevers, 2018).

No que concerne a uma segunda fase desta análise e reflexão, verifica-se que treze crianças desta sala de transição, encontram-se no nível (4 e 5), são crianças que evidenciam prazer, satisfação e conseguem estabelecer relações positivas entre si e com os adultos, estando implicadas e dispostas a realizar qualquer tipo de atividades, seja em grupo ou de forma individual. Já as três crianças que estão no nível 3, estão com um nível mediano, apresentando ainda algumas dificuldades na realização das tarefas. Finalmente, duas crianças apresentam-se no nível dois, apresentam níveis de concentração, implicação e bem-estar baixos, necessitam de medidas diferenciadas das restantes crianças, no qual o/a educador/ precisa atender a estas necessidade, efetuando atividades mais estimulantes para estas (Portugal & Laevers, 2018).

Em suma, segundo Cardona et al., (2021), “o exame crítico do processo de avaliação permitirá, como se referiu, planeá-lo, ajustá-lo e adequá-lo, desde o início e ao longo de todo o seu trajeto” (p. 99).

5.5 | Projeto com a Comunidade Educativa

Segundo Silva et al., (2016), é importante que os educandos estabeleçam uma relação com a comunidade, pois é um meio para alargar horizontes e enriquecer as situações de aprendizagem. Quando o/a educador/a de infância, dá conhecimento aos pais/famílias e a outros membros da comunidade educativa e atividades realizadas pelas crianças, “favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (p. 30).

Como já foi referido, este estágio na PPI, decorreu em plena pandemia da COVID-19 e conseqüentemente, o Projeto em Comunidade delineado por mim e pelas minhas colegas, teve de ser ajustado aos planos de contingência que esta pandemia requeria. Juntas, propusemos vários projetos que foram sendo constantemente recusados, por

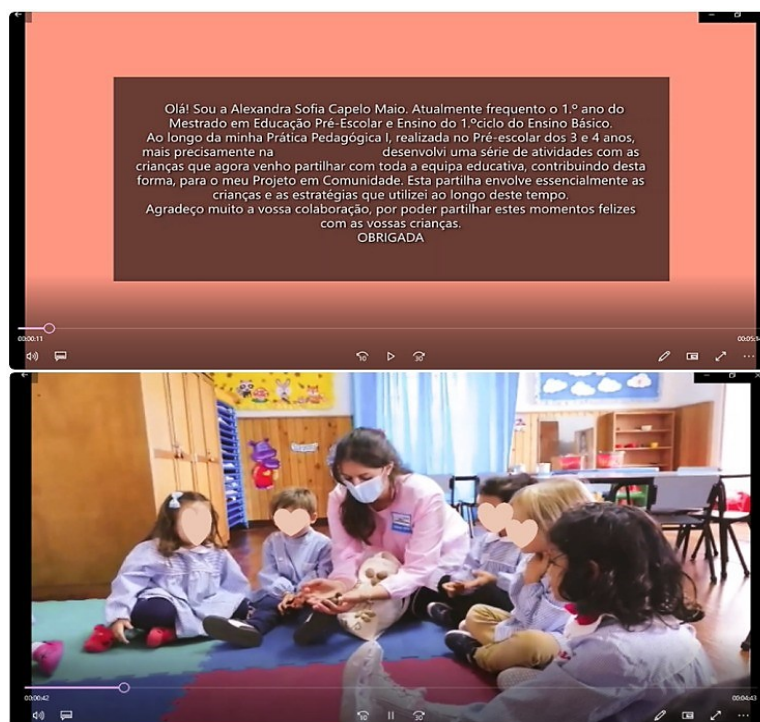
diversas razões, entre as quais: o limite de pessoas permitidas num espaço fechado e a deteção de alguns casos ou suspeitas destes, que levaram ao encerramento do estabelecimento.

Após várias sugestões, em diálogo com as nossas colegas e com a equipa pedagógica, decidimos realizar um vídeo, com todas as temáticas e atividades/estratégias trabalhadas com as crianças, com a finalidade de dar a conhecê-las aos encarregados de educação. Apesar deste vídeo ser destinado aos pais, tivemos a oportunidade de mostrá-lo, no nosso último dia, às crianças, à educadora cooperante e às auxiliares de ação educativa. A princípio, queríamos mostrar no polivalente a toda a comunidade educativa, contudo, foi-nos recusado, mais uma vez, pois esta iria reunir muitas pessoas num espaço fechado.

Tal como previsto, no dia 22 de janeiro de 2021, o meu último dia de intervenção pedagógica, mostrei o vídeo que elaborei. Antes de serem apresentadas as atividades que realizámos, num primeiro diapositivo, tinha uma pequena informação, relativamente ao objetivo central deste projeto, assim como expliquei quem eu era e sobre o que estava a desenvolver com este grupo de crianças. À medida que o vídeo ia sendo projetado, apercebi-me que esta caminhada pedagógica estava acabando, via-se no rosto das crianças a felicidade, mas também a tristeza por ser o meu último dia desta viagem que jamais irei esquecer (Figura 58).

Figura 58

Projeto em Comunidade: Vídeo sobre as Atividades Realizadas na Sala de Transição

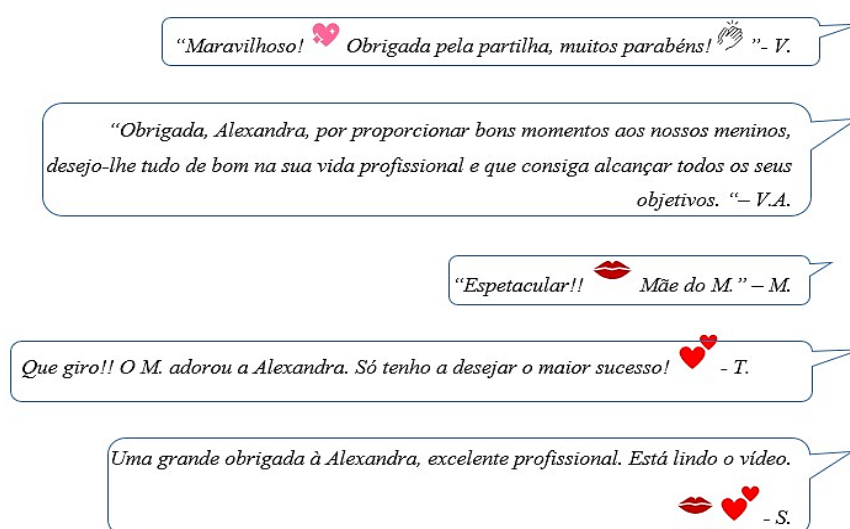


No decorrer da visualização deste vídeo, as crianças ficaram entusiasmadas e gostaram de se ver nos vídeos e fotografias a realizarem as mais diversas atividades. No final, os educandos agradeceram-me por todo este percurso e a restante equipa educativa felicitou-me e desejou-me sucesso para o meu percurso, enquanto futura educadora de infância.

Em relação ao envio do vídeo, a educadora mencionou que este seria mandado através da aplicação *WhatsApp*, pois seria mais fácil, dado que nem todos os encarregados de educação utilizavam o *e-mail*. Visto que este vídeo foi remetido pela educadora cooperante e não por mim, solicitei-lhe que me enviasse o feedback facultado pelos pais. Desta forma, em seguida, na Figura 59, estão alguns registos dos comentários que os pais fizeram em relação ao vídeo, que me deixaram muito feliz e realizada profissionalmente.

Figura 59

Comentários Efetuados pelos Encarregados de Educação na Aplicação WhatsApp



É possível concluir que, a implementação deste projeto correu como planeado e os pais mostraram-se contentes com as atividades desenvolvidas por mim. Por intermédio deste projeto conseguiu-se quebrar aquelas barreiras impostas pela COVID-19, apropriando-se de outro novo mundo que estava por descobrir, o mundo digital.

5.6 | Reflexão, Reformulação e Ação: Reflexão da Prática Pedagógica I na Sala de Transição

Esta reflexão surge do culminar de todas as experiências pedagógicas vivenciadas ao longo da PPI e tem como objetivo refletir, analisar e partilhar este percurso no contexto da EPE. De facto, é a pensar “criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode

melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 49), ou seja, deve-se parar, pensar e analisar sistematicamente a ação pedagógica, só assim se consegue efetivar certas inferências, que são cruciais para a construção das planificações, com vista atender às necessidades das crianças.

No início deste novo desafio, que é comum a todos os começos e recomeços, tive momentos de receios e anseios. Tinha medo de não corresponder às minhas expectativas, coloquei em mim uma pressão acrescida, devido à minha constante busca pela perfeição, que não existe. Além do mais, porque na primeira e única semana de observação, a minha educadora cooperante teve de faltar, durante os dois primeiros dias, por motivos profissionais e a maior parte da comunicação entre nós, foi realizada via *online* (*WhatsApp*).

Neste sentido, só consegui observar a prática da educadora cooperante apenas em um dia, que apesar dos diálogos e trocas de informações que efetuávamos constantemente, antes e após iniciar este meu percurso nesta sala de transição, senti que não foram os suficientes. Admito que me senti fragilizada e desamparada, em virtude desta circunstância. Todavia, consegui ultrapassar estes obstáculos e rapidamente adaptei-me a esta nova realidade na EPE. O meu principal foco foi, sobretudo, propiciar um ambiente de bem-estar e de qualidade a estas crianças. Portanto, realço que, num primeiro impacto, os momentos de análise e de reflexão foram extremamente importantes. Nestes períodos de observação participante, tive a oportunidade de testemunhar o que as crianças faziam, diziam, como interagiam e aprendiam, ficando a conhecer os interesses do grupo e os objetivos que pretendia atingir com estas (Silva et al., 2016).

Efetivamente, no decorrer desta observação participante e com as entrevistas informais que efetuei com a educadora cooperante, tanto em via *online* como pessoalmente, identifiquei que esta privilegiava a metodologia *High Scop*, ou seja, defendia o desenvolvimento natural das crianças, integrando perspectivas intelectuais, sociais e emocionais, no qual as crianças aprendem ativamente e orientadas pelo adulto, que organiza a sala segundo as áreas de interesse das mesmas (Gomes, 2014).

No que concerne ao primeiro contacto com as crianças, considero que estas demonstraram logo, afeto por mim. Habituarão-se rapidamente à minha presença, respeitavam-me e estavam sempre predispostas a colocar questões e a interagir, de forma positiva, comigo no decorrer das rotinas. Procurei, igualmente, dar voz e escutar as ideias/crenças das mesmas e a partir destas deduções, conceber estratégias com base

nestes comentários e no mundo que as rodeia. Assim sendo, tive a oportunidade de implementar um trabalho de projeto sobre a temática família e amigos, fomentando participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho (Katz & Chard, 2009, p. 5).

De modo geral, estas crianças apresentavam semelhanças nos seus interesses, privilegiavam atividades que implicassem o desenvolvimento da motricidade grossa e fina, estando sempre predispostas a adquirir novas aprendizagens. No que concerne às preferências, em relação às áreas de conteúdo, este grupo, elegia: o Domínio da Educação Artística (com maior enfoque nas Artes Visuais, na Dança e Música), o Domínio da Educação Física e Área de Conhecimento do Mundo, bem como a sua zona preferida da sala é a dos Jogos.

No que diz respeito à problemática de I-A, após a sua verificação, em concordância com a educadora cooperante, verifiquei que o grupo da Sala de Transição realizava muitos trabalhos individuais, com ausência de trabalhos em grupo. Posto isto, introduzi estratégias que procuram colmatar esta situação. Tendo em conta que o trabalho cooperativo nesta faixa etária dos três a quatro anos, deve ter carácter progressivo, formando parcerias, numa primeira fase e depois após a progressão das competências sociais das crianças, efetuar trabalhos em grupos com maior dimensão (Lopes & Silva, 2009).

Quanto às maiores dificuldades que enfrentei neste estágio, estiveram relacionadas com a gestão do tempo e com as medidas de contingência da COVID-19. No âmbito da gestão do tempo, nem sempre consegui terminar as atividades planeadas, pelo que, algumas ficaram por terminar e outras tive de dar continuidade na semana seguinte. Aconteceu, principalmente porque as crianças eram muito ativas, estavam sempre a movimentar-se, curiosas e ansiavam explorar o ‘mundo’. Ao planear nas primeiras semanas, pensei que por estes motivos, necessitavam de mais atividades e estímulos, contudo rapidamente percebi que mais atividades só as deixavam mais agitadas, cansadas e desconcentradas. Deduzi que as atividades a efetuar deveriam ser de curta duração, mas ricas em qualidade.

Na verdade, correr, saltar, explorar são ações naturais nas crianças e o que estas necessitam é do seu tempo para brincar e serem protagonistas no seu processo de aprendizagem. “Brincar é também resolver problemas, é mudar a perspetiva sobre o modo como a criança percebe o mundo. Se nós queremos mudar o mundo, a criança deseja somente compreendê-lo” (Sampaio et al., 2014, p. 40).

A COVID- 19 foi também, por vezes, um entrave à realização de certas atividades. O Projeto em Comunidade que tinha idealizado com as minhas colegas, sofreu muitas alterações até à seleção de um, que fosse em conformidade com as medidas referentes a esta pandemia. Viveu-se um período em que um abraço e um beijo eram atitudes proibidas, mas o que me encheu o coração nesta minha PP, foi a doçura e ingenuidade das crianças, pois para elas estas barreiras não havia. Sempre que fosse possível estavam dispostas a demonstrar afeto.

Concluo que o papel do educador é deveras importante, pois cabe a este “apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” (Silva et al., 2016, p. 9).

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

O professor deve ser criativo nas situações de aprendizagem e mostrar alegria, gosto e capacidade em ensinar. Isto é, ele será o facilitador e o animador da aprendizagem de determinados conteúdos e de determinadas pessoas- os seus alunos. E essa motivação levo-a utilizar todas as possibilidades de desenvolvimento cultural e profissional de que possa dispor. (Gonçalves, 2001, p. 18)

Este capítulo diz respeito à partilha e reflexão da Prática Pedagógica II, realizada num estabelecimento de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente com o 1.º ano de escolaridade, com alunos de idades compreendidas entre os 6 e 7 anos. Esta PP II, decorreu no período de 14 de março a 31 de maio de 2022, com carga diária de cinco horas, de segunda-feira à quarta-feira, no turno da manhã, das 8h15 e às 13h15.

Esta PPII, desenrolou-se, também, durante as contingências da pandemia da COVID-19. Em que apenas no mês de maio, foram retiradas algumas destas medidas impostas pela Direção-Geral da Saúde (DGS), tais como o uso da máscara e o distanciamento social obrigatório em espaços fechados. Aos poucos, voltou-se à normalidade que tanto se ansiava.

6.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

Na verdade, como defendem Azevedo et al., (2019, p. 3):

É importante que o ambiente educativo seja inclusivo (incluir e responder a todos), que crie não só oportunidades de aprendizagem plurais (oportunidades de aprendizagem para todas as crianças e em todas as áreas e domínios) como também de bem-estar e pertença.

Assim sendo, contextualizar o ambiente educativo é não só importante na EPE, como no 1.º CEB, no qual a forma como são explorados e organizados os materiais e os espaços, pelo/a professor/a proporcionam aprendizagens de qualidade nos alunos. Deste modo, tal como no capítulo anterior é apresentado a caracterização do meio, espaço, tempo, entre outras questões.

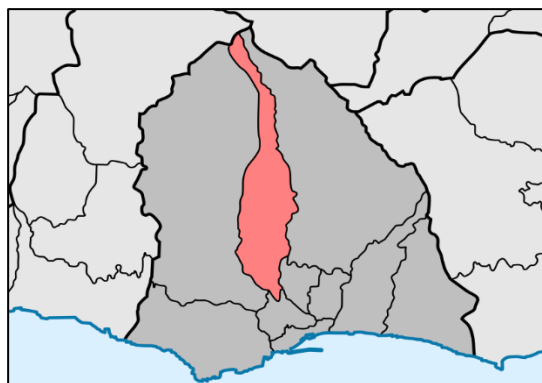
6.2 | Caracterização do Meio Envolverte⁹

No que concerne às PPII e PII, estas foram realizadas em estabelecimentos educativos diferentes, contudo ambos os estabelecimentos, pertencem à mesma freguesia, à Freguesia de São Roque. Esta freguesia está enquadrada na zona urbana do concelho do Funchal.

A Freguesia de São Roque, de acordo com os censos de 2011, tem 52 km² de área e a sua densidade populacional é 1 248 hab/km² (Figura 60).

Figura 60

Freguesia de São Roque



Nota. Retirado de <https://shre.ink/ri5I>

Deste modo, esta freguesia engloba o sítio da Achada e do Lombo Segundo, onde foram efetuadas respetivamente as minhas PPII e PPIII. Importa, ainda referir que esta freguesia possui infraestruturas que podem ser utilizadas pela escola, de forma a ampliar os conhecimentos dos alunos, através de visitas de estudo (Universidade da Madeira, Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda, Centro de Saúde, Clube Desportivo, Associação de Escuteiros, etc.

⁹ Esta caracterização diz respeito ao ano letivo 2021/2022 e foi realizada com base nos dados recolhidos na página online da Junta de Freguesia de São Roque e na análise do Projeto Educativo desta Instituição (2018/2022).

6.2.1 | Caracterização do Estabelecimento Educativo¹⁰

O Estabelecimento Educativo onde efetuei a minha PPII no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma instituição de carácter público. Esta escola, a princípio só possuía um edifício, contudo após a reestruturação da Portaria n.º 207/2018 da Secretaria Regional de Educação, este fundiu-se com outro edifício, passando a designar-se como um estabelecimento comum. Como tal, segundo Costa (1996), esta mudança concebe a escola como uma empresa, em que um dos principais objetivos é a eficiência na produtividade organizacional, com um máximo rendimento a menor custo, rentabilizando os custos com apenas um campus escolar.

Destaca-se que este estabelecimento educativo, possui, um CAA, destinado aos 8 educandos com NSE, apresentando-se como uma resposta educativa especializada e diferenciada para apoiar alunos com multideficiências, como pode-se verificar na Figura 61. Este CAA tem como propósito promover aprendizagens de excelência aos mesmos, com a criação de ambientes estruturados, ricos em interações, que desenvolvem a autonomia e a adaptação ao contexto escolar dos educandos (Pereira et al., 2018).

Figura 61

Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 15 de março de 2022

Posto isto, observei que as técnicas do Centro de Apoio à Aprendizagem ficaram na sala com estes alunos até à hora do lanche, fazendo atividades simples de manipulação de objetos (lápiz, legos). Já de seguida estes alunos foram levados até uma sala onde têm oficinas próprias para desenvolverem as mais diversas competências (Oficina da Natureza, Sala Sensorial, Oficina dos Sentidos, Oficina da Psicomotricidade, Oficina da Expressão Dramática e afins). Não posso deixar de referir que achei muito interessante a atividade que estes realizam sempre no início do dia. Cada aluno com NSE tem uma espécie de friso cronológico, onde afixam cartões com fotografias suas a realizarem estas atividades, conforme a rotina/horário desse mesmo dia. Esta estratégia utilizada pela Professora de Educação Especial é essencial para os alunos conseguirem situar-se no tempo e espaço.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 5 do relatório.

Assim sendo, este edifício supramencionado, é frequentado por 133 alunos, distribuídos pela Pré (32 crianças) e 1.º Ciclo (83 crianças), com idades compreendidas entre 3 e os 13 anos, possuindo, ainda, uma turma de Ensino Recorrente (18 alunos). A

¹⁰ Esta caracterização diz respeito ao ano letivo 2021/2022 e é baseada no Projeto Educativo desta Instituição (2018/2022).

maior parte dos educandos provêm da Freguesia de São Roque e os restantes de outras zonas do Funchal. Em relação aos espaços interiores e exteriores deste Edifício Educativo, pode-se observar detalhadamente no Quadro 10.

Quadro 10

Recursos Físicos e Materiais do Edifício Escolar

Recursos Físicos e Materiais do Edifício Escolar	
Espaços Exteriores	Espaços Interiores
<ul style="list-style-type: none"> • 2 Parques infantis; • Zonas ajardinadas; • 1 Campo desportivo; • 1 Pavilhão polidesportivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • 7 Salas de aula; • 1 Ludoteca; • 1 Biblioteca; • 1 Sala de T.I.C.; • 1 Sala de Expressão Plástica; • 1 Sala de Música • 1 Centro de Apoio à Aprendizagem; • 1 Sala de Apoio Pedagógico Acrescido; • 1 Polivalente; • 2 Casas de banho adaptadas e comuns; • 1 Rampa de acesso para cadeiras de rodas; • 1 Elevador; • 1 Gabinete de direção; • 1 Gabinete de administração; • 1 Sala de professores; • 1 Cozinha e copa; • 1 Refeitório.

Nota. Retirado do Projeto Educativo do Estabelecimento Educativo (2018-2022).

Em relação à equipa pedagógica, esta é composta por um conjunto de profissionais, docentes e não docentes, que trabalham cooperativamente. Na totalidade, esta instituição tem 44 trabalhadores, expressos no Quadro 11.

Quadro 11

Colaboradores do Edifício Escolar

Colaboradores do Edifício Escolar	
Pessoal Docente	Pessoal não Docente
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Diretora de Serviços; • 3 Educadoras de Infância • 9 Professores; • 1 Educadora de Ensino Especial; • 3 Professoras de Ensino Especial; • 1 Professor de Educação Musical; • 1 Professor de Educação Física; • 1 Professor de T.I.C. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Assistente Técnica Superior; • 2 Ajudantes de Ação Social Educativa; • 8 Ajudantes de Ação Educativa; • 4 Técnicas de apoio ao CAA; • 9 Auxiliares de Serviços Gerais.

Nota. Retirado do Projeto Educativo do Estabelecimento Educativo (2018-2022)

Por último, no que concerne ao Projeto Educativo deste estabelecimento, este é o “ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 52). Os seus objetivos gerais são: que os alunos adquiram os mais variados valores (responsabilidade, integridade, exigência, curiosidade, liberdade, participação) (Projeto Educativo, 2018-2022).

6.2.2 | Caracterização do Espaço da Sala do 1.º ano

O professor tem o dever de organizar e planejar o espaço e os materiais, com vista à implementação de um ambiente favorável à aprendizagem, refletindo diariamente a cerca do bem-estar e da qualidade das aprendizagens dos alunos, a fim de conseguir ajustar às suas necessidades, ainda para mais no período crítico de transição da EPE para o 1.º CEB, que implica a adaptação ao início da escolaridade. Tal como afirma Correia e Pinto (2011):

A entrada no primeiro ano implica que a criança tenha que seguir novas regras, compreender novos tópicos, confrontar-se com a avaliação, debater-se com as expectativas dos pais, desistir de tempo para brincar para se dedicar a trabalhos de casa, e confrontar-se com um novo meio social. (p. 31)

Desta forma, o ambiente na sala de aula estava bem organizado e funcional, para favorecer a circulação dos alunos. Igualmente, esta possuía um espaço amplo, com materiais adequados à faixa etária dos alunos (cartolinas, plasticinas, ábacos, material multibásico, colas). A sala de aula tinha, ainda, diversas janelas, favorecendo uma boa iluminação natural. Contudo, como a sala ficava exposta ao sol durante a parte da manhã era necessário fechar as cortinas, que absorviam o calor e conseqüentemente tornava-se por vezes um ambiente quente, que deixava os alunos desconfortáveis.

Em relação ao conteúdo desta sala de aula, esta tinha um quadro interativo e um quadro de ardósia, sendo que o interativo era muito apreciado pelos alunos, pelo que ficavam muito atentos com os recursos que eram apresentados no mesmo. Portanto, é importante que os usos das tecnologias tenham uma intencionalidade educativa, dando origem a alunos motivados/envolvidos nos conteúdos (Semião & Tinoca, 2021).

No que diz respeito à restante arrumação da sala, na parede ao fundo tinha um *placard* onde eram afixados os trabalhos e produções dos alunos, para que toda a comunidade pudesse ter acesso, em que os alunos podiam observar, valorizar e comentar criticamente estes trabalhos, assim como dois armários de arrumação dos materiais dos alunos. Nas restantes paredes da sala de aula, estavam colocados cartazes informativos realizados pela professora cooperante ou fornecidos pelas editoras dos manuais, para ajudar os alunos a consolidar, rever e retirar algumas dúvidas sobre os conteúdos já aprendidos. Ainda no fundo da sala tinha uma prateleira com livros que os alunos podiam

recorrer quando terminavam primeiro as atividades, ou então, no momento do intervalo, se não quisesse ir ao recreio. Destaca-se, também, que no canto esquerdo superior da sala, tinha duas mesas juntas, destinadas aos alunos com NSE e as duas Professoras de Educação Especial que trabalhavam em conjunto com a restante turma, sentavam-se ao lado destes alunos. Para além deste núcleo, ao lado havia um computador adaptado com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, que era utilizado sempre que necessário, por estes alunos (Figura 62).

Figura 62

Planta da Sala de Aula do 1.º Ano: Estilo Expositivo e Estilo em “U”



Nota. Planta da sala de transição elaborada por A. Maio no programa *FloorPlanner*.

Em relação à disposição das mesas, estas numa primeira fase estavam expostas em estilo expositivo, com dezoito mesas ordenadas em fila, também devido às medidas de segurança decretadas pela DGS contra a Covid-19. Já depois, numa segunda fase, após o levantamento das medidas da Covid-19, em diálogo com a professora cooperante e com os alunos, esta referiu que preferia organizar as mesas em estilo “U”, nos primeiros anos de escolaridade, pois que há uma maior interação entre os alunos, em momentos de debate e realização de exercícios. (Figura 63).

Figura 63

Sala de Aula do 1.º Ano



Concluindo, segundo Zabalza (1992), o espaço também está repleto de significados, isto é, a distribuição dos equipamentos são o cenário onde atuam as ações educativas. Este autor afirma, que:

O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho. (Zabalza, 1992, p. 120)

6.2.3 | Organização do Tempo Pedagógico do 1.º ano

No 1.º CEB, as atividades curriculares estavam organizadas na parte do turno da manhã, no qual o horário letivo deve ter em conta o ritmo de trabalho e de concentração dos alunos ao longo do dia, como se pode observar no Quadro 12 (Rodrigues et al., 2017).

Quadro 12

Horário Curricular da Turma do 1.º Ano

1º ano	2ª feira	SALA	3ª feira	SALA	4ª feira	SALA	5ª feira	SALA	6ª feira	SALA
8h30m 9h30m	Cidadania e Desenvolvimento / Estudo do Meio	10	Português	10	Português/ Apoio ao Estudo	10	Português	10	T.I.C	10
9h30m 10h30m	Educação Física	Campo	Português (Aula Psicóloga: Projeto Empatia)	10	Inglês	10	Área das Expressões	10	Matemática	10
10h30m 11h00m	(LANCHE)									
11h00m 12h00m	Matemática	10	Matemática	10	Matemática	10	Matemática	10	Português	10
12h00m 13h00m	Português	10	Matemática	10	Matemática	10	Educação Musical	10	Português	10
13h00m 13h30m	Estudo do Meio	10	Estudo do Meio	10	Estudo do Meio	10	Estudo do Meio	10	Estudo do Meio	10

Neste contexto, conforme o quadro supramencionado, as atividades decorriam entre as 8h15m às 13h15m, com um intervalo de 30 minutos das 10h30 às 11h00. Na

parte da manhã, os alunos tinham as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Cidadania e Desenvolvimento, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Tecnologias de Informação e Educação (TIC), conforme a carga horária prevista na matriz curricular do 1.º Ciclo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho). É importante mencionar, que concordância com a professora cooperante, tinha flexibilidade para ajustar este horário às necessidades e interesses dos alunos.

No que diz respeito ao turno da tarde, os alunos frequentavam Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), entre estas: Clube de Ténis; Biblioteca; Clube do Conto e Reconto; Núcleo de Desporto; Clube de Inglês, entre outras.

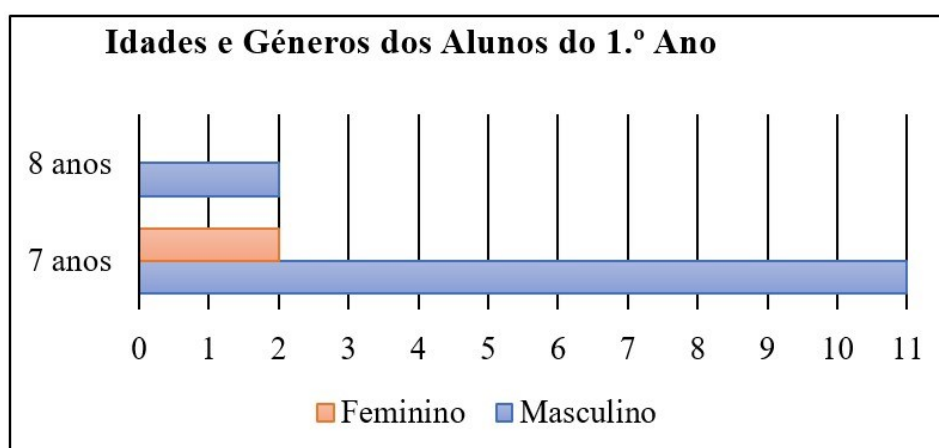
6.2.4 | Caracterização da Turma do 1.º ano

Segundo Cardoso (2013), o docente para além de saber os conteúdos, precisa de conhecer os anseios, curiosidades e necessidades dos seus alunos, a fim de concetualizar estratégias para atender a estas questões.

Deste modo, a turma do 1.º ano onde foi efetuada a minha PPII, é constituída por 15 alunos, dos quais 13 são do género masculino e apenas 2 do género feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, como pode-se verificar na Figura 64.

Figura 64

Idades e géneros dos alunos do 1.º ano



Destaca-se, também que cinco destes alunos beneficiam de APA, relevando algumas dificuldades a nível da aprendizagem, principalmente na leitura e compreensão de textos, no âmbito da disciplina de Português. Já no que diz respeito aos dois alunos do sexo masculino, estes possuem NSE e estão diagnosticados com Espectro de Autismo e Paralisia Cerebral, possuindo, ambos, baixos níveis de desenvolvimento cognitivos,

certos maneirismos e costumavam isolar-se dos contactos diretos com os seus pares. Estes discentes frequentavam o (CAA) e têm um currículo diferenciado, baseado num Plano Educativo Individual (PEI), formulado a partir do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M. Salienta-se, que estes alunos ficavam na sala de aula juntamente com os restantes colegas de turma, apenas até à hora do lanche e depois dirigiam-se para CAA. Como ficavam pouco tempo na sala, certas atividades que foram planeadas por mim não chegaram a ser realizadas, devido ao curto período que lá permaneciam. Refere-se, igualmente que estes alunos estavam num processo de reavaliação dos seus diagnósticos e por este motivo não tive acesso às medidas pedagógicas de Ensino Estruturado, dado que estavam a ser reajustadas. Então, em conversa com a professora cooperante, propus-me, eu própria, a criar estratégias que combatessem as dificuldades de interação social que estes alunos tinham, como pode ser observado no Quadro 13.

Quadro 13

Estratégias Pedagógicas de Ensino Estruturado para a Dois Alunos do 1.º ano

Estratégias Pedagógicas de Ensino Estruturado		
O que pretende-se atingir (Objetivos)	Quem faz (Fontes de Apoio)	Como vamos fazer (Estratégias)
Ser capaz de cooperar num grupo com três elementos ou mais.	Professora Cooperante, Professora Estagiária.	- Conseguir participar num desenho coletivo em grupos de quatro elementos.
Saber partilhar objetos com os colegas.	Professora Cooperante, Professora Estagiária.	- Colocar os alunos em roda e fornecer um objeto para circular por todos.
Ser capaz de manter a atenção nas atividades durante um curto de intervalo de tempo e participar em jogos coletivos.	Professora Cooperante, Professora Estagiária.	- Efetuar atividades de atenção, memória e jogos coletivos. - Incentivo positivo e apoio de um adulto.

Nota. Retirado da tabela de estratégias pedagógicas de Ensino Estruturado, para as crianças L e A e pode ser consultado no Apêndice 4 do relatório.

Neste contexto, falar de educação inclusiva é falar também de aprendizagens dentro da sala de aula com um grupo heterogéneo, no qual este não é um problema, mas “um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais de educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (Sanches, 2011, p. 41).

Assim sendo, nas duas primeiras semanas que foram dedicadas à observação participante, com o contacto com os alunos, conseguiu-se caracterizar esta turma de 1.º ano, a partir da recolha de alguns dados e particularidades deste grupo.

Do ponto de vista pedagógico, os alunos da turma do 1.º ano apresentavam várias potencialidades, relativamente às componentes do currículo. Tendo em conta as Aprendizagens Essenciais, estes educandos a nível da Matemática eram estratégicos e recorriam a materiais manipuláveis estruturados e não estruturados para resolver os problemas matemáticos. Conheciam os números e efetuavam corretamente as operações de adição e subtração, assim como sabiam interpretar dados estatísticos simples. No âmbito do Estudo do Meio, eram muito curiosos sobre o mundo, gostavam bastante de realizar experiências e a partir delas retirar conclusões. Conheciam os órgãos dos sentidos e estavam sempre dispostos a participar nas atividades propostas. Já no que concerne à disciplina do Português, a maior parte dos alunos apresentavam dificuldades, não conseguindo escrever autonomamente, nem interpretar os textos e enunciados de exercícios, pelo que o enfoque da minha questão-problemática, nesta turma, foi exatamente com vista à promoção de hábitos e leitura e escrita.

No que diz respeito às Expressões Artísticas, a nível das Artes Visuais os alunos revelavam criatividade e sensibilidade estética, porém tinham algumas dificuldades no manuseio correto da tesoura. Quanto à Educação Musical, os alunos revelavam muito entusiasmo em aprender músicas novas, pedindo sempre para dedicar um tempo a esta aprendizagem. Estes também tinham um bom domínio na voz e faziam movimentos corporais ajustados às melodias cantadas. No que concerne à Educação Física, esta era a área curricular de eleição dos mesmos, pelo que de modo global revelavam uma excelente coordenação motora.

Posto isto, a turma revela de modo geral várias potencialidades, é muito participativa, interessada e querem sempre aprender cada vez mais, com empenho e afínco nas atividades realizadas. Acima de tudo, entre os alunos e a restante equipa pedagógica o clima é positivo, respeitando-se uns aos outros. Os alunos estavam sempre prontos a ajudar os colegas com atitudes de entreajuda e de consideração pelo outro. Ainda que esta turma tenha alunos com Necessidade de Saúde Especiais, foi um gosto observar que sempre que possível tentavam integrá-los nas atividades, apoiando-os com palavras de incentivo e acima de com transmissão de afeto.

6.3.1 | Enquadramento do Problema

Desde o início deste meu percurso na PPI, nas duas primeiras semanas de observação participante, em simultâneo com as entrevistas informais com professora cooperante e com recurso à análise documental, pude constatar que a maior parte dos alunos tinham dificuldades na leitura e conseqüentemente na escrita, visto que estas duas componentes são inerentes uma à outra.

Neste sentido, esta problemática, no âmbito da área curricular do português, podia ser observada nos momentos destinados à leitura de pequenos textos, no qual os alunos, ainda tinham dificuldades no reconhecimento dos fonemas associados às sílabas. Igualmente, na atividade diária de distribuição dos cadernos pelos colegas, estes precisavam do auxílio da professora para a decifração dos nomes lá presentes e por consequência, nos momentos de escrita, pois efetuavam muitos erros ortográficos, como pode-se observar na Figura 65.

Figura 65

Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 14 de março de 2022

Depois de ouvir a leitura do texto efetuada pelos alunos, considero que as crianças, de modo geral, têm muitas dificuldades em distinguir os diferentes fonemas e por vezes baralham as letras. Contudo, cerca de quatro alunos destacam-se pela positiva na leitura. Efetivamente, esta problemática foi discutida com a professora cooperante que revelou que uma das dificuldades desta turma é o processo de leitura e escrita, corroborado no PCT. Nesta entrevista informal foi também salientado que este “problema” é muito comum aos alunos de 1.º ano, pois a aprendizagem da leitura e escrita depende dos diferentes tipos de ritmo de aprendizagem dos alunos, sendo que no término deste ano letivo um dos principais objetivos é que todos consigam ler um texto na íntegra.

Nota. Fonte: O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 5 do relatório

Neste contexto, tal como afirma (Sim-Sim, 2009), o ato de ler é compreender o que está escrito. O processo de leitura é também de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. “É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito.” (p. 9). Portanto, é essencial dedicar algum tempo letivo na aprendizagem das competências de leitura e escrita, uma vez que estas capacidades são basilares.

6.3.2 | Questão de Investigação – Ação

Assim sendo, formulou-se uma questão-problema com base na observação participante nesta turma, em diálogo com a professora cooperante e orientador científico, com o principal objetivo de ampliar a compreensão da leitura e consequentemente promover o desenvolvimento da escrita.

Como sustenta Coutinho (2011), a questão-problema do projeto de I-A, fornece direção e coerência ao mesmo, centrando esta investigação num domínio concreto ou área de estudo. Tendo por base este pressuposto, formulou-se a seguinte questão:

Como fazer com que os alunos da turma do 1.º ano ampliem a compreensão da leitura e desenvolvam a sua capacidade escrita?

6.3.3 | Estratégias de Intervenção

De acordo com (Perraudau, 2013), “o professor apresenta permanentemente estratégias que são objeto de reflexão e de regulação constantes para se adaptarem ao contexto do exercício” (p. 221).

Nesta ótica para colmatar a problemática identificada, implementei três estratégias para o desenvolvimento de aprendizagens ao nível da leitura e escrita, sendo que professor/a deve despertar as capacidades dos alunos, “por meio de processos didáticos e pedagógicos adequados à evolução dos jovens, às necessidades, interesses e consequentemente, às motivações que existem dentro de cada aluno” (Balancho & Coelho, 2001, p. 47).

De facto, tive em consideração os interesses e conhecimentos prévios dos educandos, uma vez que, assim, as aprendizagens tornaram-se mais significado. Como estes alunos ficavam muito entusiasmados com a temática dos animais, uma das estratégias, foi introduzir o gosto pela leitura, a partir desta temática inicial no âmbito da área curricular de Estudo do Meio.

Neste sentido, em seguida no Quadro 15, apresenta-se, de forma sistemática, as três estratégias utilizadas e os seus objetivos delineados na turma do 1.º ano.

Quadro 15

Estratégias de Investigação-Ação na Turma do 1.º Ano

Estratégias de Investigação-Ação na Turma do 1.º Ano		
Data	Atividades	Objetivos/Competências
7.ª semana - 10.ª semana	<u>I- Exploração, Leitura e Realização de Exercícios sobre Histórias Temáticas</u>	- Manifestar ideias e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e saber recontá-las.
	- Atividade sobre a história – <i>O Rapaz dos Hipopótamos, de Margaret Mahy.</i> - Atividade sobre a história – <i>Aprende a respirar com a Maria do Mar, de Alexandra Maio</i>	- Conseguir ler sílabas e os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra. - Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada. - Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica. - Distinguir os principais órgãos - coração, pulmões, estômago e rins – em representações do corpo humano.
7.ª semana – 10.ª semana	<u>II- Utilização de Desdobráveis de Animais para a Prática da Leitura</u>	- Pronunciar sons, a partir das letras (grafemas) e pares de letras (dígrafos).
	Desdobrável do hipopótamo sobre a letra /-h/. - Desdobrável do peixe sobre a letra /-x/.	- Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra. - Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada. - Relacionar as características dos seres vivos (alimentação, reprodução, locomoção) e o seu habitat.
9.ª semana – 10.ª semana	<u>III- Praticar Ludicamente a Escrita</u>	- Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica.
	- Atividade “Flores Mágicas”. - Atividade “Os Direitos das Crianças”.	- Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva, utilizando adequadamente os sinais de pontuação. - Reconhecer o fenómeno da capilaridade. - Valorizar a aplicação dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança.

Nota. Baseado nos Objetivos/Competências das AE de Português do 1.º ano (2018).

6.3.3.1 | I - Exploração, Leitura e Realização de Exercícios sobre Histórias Temáticas

- **Atividade sobre a história – *O Rapaz dos Hipopótamos, de Margaret Mahy***

Efetivamente, tanto esta atividade como a seguinte foram pensadas e realizadas para introduzir novos conteúdos, no âmbito do Português. Assim sendo, para iniciar a aprendizagem de uma nova letra, o <-h>, arrumei as mesas da sala de aula, de forma a ter mais espaço para organizar os alunos em roda no chão, com o intuito de escutarem uma história.

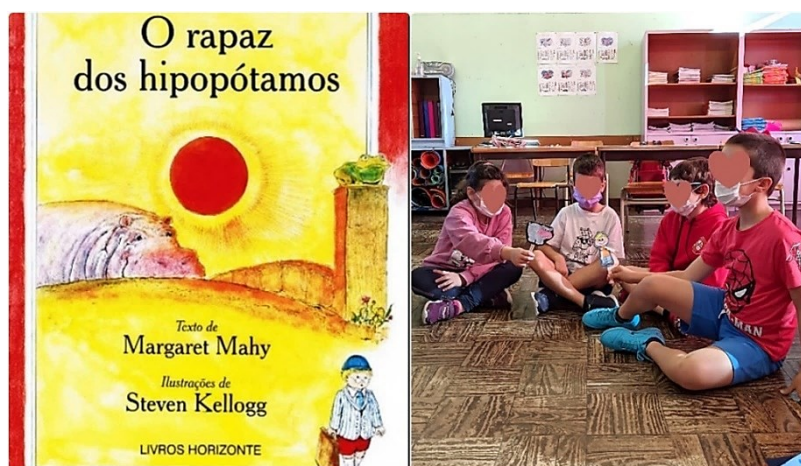
Quando já todos estavam sentados em círculo, procedi à leitura expressiva da história *O Rapaz dos Hipopótamos, de Margaret Mahy*. À medida que ia lendo esta história, mostrei os fantoches e os cenários que fiz para a dramatizar a mesma, relativamente à Expressão Dramática. Em seguida, os alunos tiveram a oportunidade de explorá-los e

fazerem o reconto desta obra com recurso aos mesmos, sendo que “dramatizar histórias significa empregar a multiplicidade de linguagens, possibilitando a interação e o diálogo entre os sujeitos envolvidos no momento de partilha” (Simões, 2020, p. 7). Importa, ainda, realçar que deixei o final desta história em aberto, para que numa atividade posterior, os alunos pudessem criar o seu próprio final, dando asas à sua imaginação.

Assim sendo, após a exploração da mesma, fiz algumas questões aos alunos para verificar se tinham estado com atenção aos momentos de conto e reconto. Portanto, concluiu-se em grande grupo que a letra que os alunos iriam aprender era a /-h/, que estava presente na palavra hipopótamo, tal como na história (Figura 66).

Figura 66

Leitura e Dramatização da História: "O Rapaz dos Hipopótamos", de Margaret Mahy



De seguida, ainda em roda, passei pelos alunos, dois suportes com o grafismo da letra /-h/ minúscula e maiúscula, delineado com tinta 3D. O intuito desta tarefa, era que os alunos passassem o dedo sobre estes relevos na orientação correta do desenho da letra. Denota-se que é fundamental o treino do desenho da letra, pelo que “todos os grafemas, quer na letra dita de imprensa, quer na manuscrita, compõem-se de pequenas secções (segmentos de reta, linhas oblíquas, círculos, linhas curvas, etc.) articuladas entre si por características gráficas particulares que os alunos devem aprender” (Baptista et al., 2011, p. 52). Outro jogo que se efetuou, foi o “Está atento ao grafismo!”, em que pela roda circulava uma folha branca A3 que tinha ao centro a letra /-h/. Deste modo, cantou-se a música, que os alunos adoravam, “30 dias tem novembro” e quando esta parava, o aluno que tinha ficado com a folha desenhava, de forma livre no papel, apenas a letra /-H/ maiúscula ou /-h/ minúscula, quantas vezes eu proferisse e assim sucessivamente (Exemplo: fazer quatro vezes o /-h/ minúsculo). O aluno com NSE que tinha vindo a

aprender o manuseio do lápis, também participou neste jogo com o meu auxílio, como se pode observar na figura 67.

Figura 67

Jogos para Treino o Grafismo Maiúsculo e Minúsculo da Letra /-h/



Além destes, foi efetuado outro jogo, projetado, não só para trabalhar palavras com a letra /-h/, mas também, para incluir os alunos com NSE e promover o desenvolvimento das suas competências sociais. Antes de realizar este jogo dialogamos em grande grupo, recorrendo à imagem de um hipopótamo, sobre as características dos hipopótamos (tipo de revestimento, locomoção e alimentação). Depois ao som da mesma música, este suporte em cartão com a imagem de um hipopótamo foi circulado pela roda e quando a música parava, o aluno que ficava com o hipopótamo dizia uma palavra com a letra /-h/ (Figura 68).

Figura 68

Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 16 de maio de 2022

Quando o hipopótamo chegava às mãos dos alunos com NSE, estes ficavam a admirá-lo por muito tempo. Quando o seu colega do lado percebia que este aluno, estava com dificuldades para passar o objeto, sem pedir, ele pegava na sua mão delicadamente e simulava o movimento que este tinha de fazer.

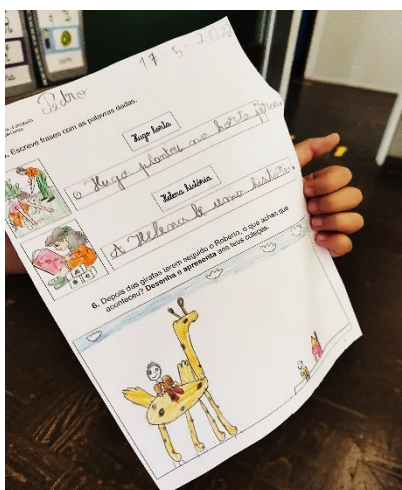
Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 5 do relatório

Deste modo, foi espetacular observar esta atividade, com a participação dos alunos com NSE, que apesar de não conseguirem dizer palavras, conseguiram passar o objeto das suas mãos para as do amigo (Figura 69).

No que diz respeito à parte final da ficha, como se pode observar na Figura 71, que desafia os alunos a escreverem frases a partir de palavras, denotei que estes tinham medo de errar na construção das mesmas. Contudo, como afirma Baptista et al., (2011), “os erros não deverão ser vistos como um aspeto a penalizar, mas como etapas na apropriação do sistema ortográfico” (p. 105).

Figura 71

Parte Final da Ficha Formativa de Português: "O Rapaz dos Hipopótamos", de Margaret Mahy



Por último os alunos apresentaram o seu final da história, através do desenho, fomentando a expressão oral e a criatividade. Assim, pode-se afirmar que a criatividade está associada à capacidade de conceber resultados inovadores, de resolver problemas ou a definição de novas questões (Nogueira & Baía 2009).

Por certo, alguns alunos conseguiram acertar no final real da obra, que foi mostrado por mim no fim de todas as apresentações.

- **Atividade sobre a história – *Aprende a respirar com a Maria do Mar, de Alexandra Maio***

Esta atividade para a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita segue a mesma linha de orientação dos exercícios da anterior, uma vez que, a atividade precedente teve sucesso e os alunos mostraram-se motivados para tal.

Neste sentido, numa primeira fase, organizei os alunos em roda no chão no centro da sala e efetuei a leitura expressiva da história *Aprende a respirar com a Maria do Mar*, de minha autoria. Os alunos gostaram muito desta história e de explorar o livro, que foi

criado em estilo Pop Up e por este motivo cativou muitos os alunos para o manuseamento das dobragens da mesma (Figura 72).

Figura 72

Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 23 de maio de 2022

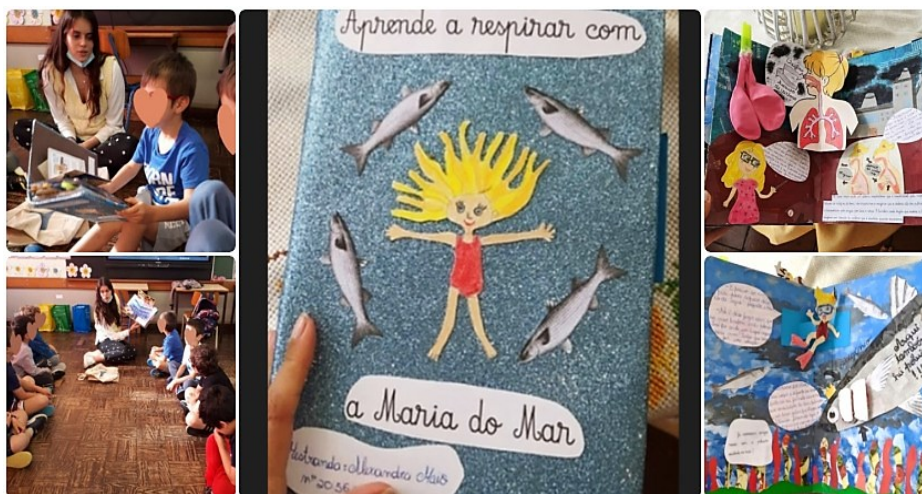
De modo geral, todos os alunos quiseram recontar a história com recurso ao livro e experimentar o molde exemplar do pulmão (duas palhinhas e um balão), no qual os alunos experienciaram a ação da inspiração e expiração. A criança H, disse: “- A poluição faz mal aos nossos pulmões”; “- Nós não conseguimos respirar debaixo de água!” e “- Adorei o teu livro Alexandra, podes ler de novo?”.

Nota. Fonte: O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 5 do relatório

Este livro possui, também, páginas informativas sobre o sistema respiratório do ser humano e dos peixes, em que numa destas tinha um simulador de um pulmão humano que explicava como se efetuava a inspiração e a expiração (Figura 73).

Figura 73

Conto e Reconto da História: “Aprende a Respirar com a Maria do Mar”, de Alexandra Maio



Deste modo, concluiu-se em grande grupo que a letra que iríamos abordar era a letra /-x/ que está presente na história através das palavras peixe, oxigénio, dióxido de carbono e expiração. Igualmente, nesta atividade, foram efetuados os jogos para treinar o grafismo da letra /-x/ maiúscula e minúscula. No que diz respeito ao jogo “Qual a palavra”, por intermédio da representação de um peixe num cartão que circulava pela roda e ao som da música “30 dias tem novembro”, os alunos tiveram oportunidade de referenciar algumas palavras com esta letra (Figura 74).

Figura 74

Momentos de Aprendizagem com o Jogo “Qual é a palavra?”



Salienta-se, que alguns educandos disseram palavras com /-ch/, em vez de /-x/, por isso aproveitei para fazer um registo no quadro com as mesmas, clarificando em duas colunas as suas diferenças, como pode-se verificar na Figura 75.

Figura 75

Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 23 de maio de 2022

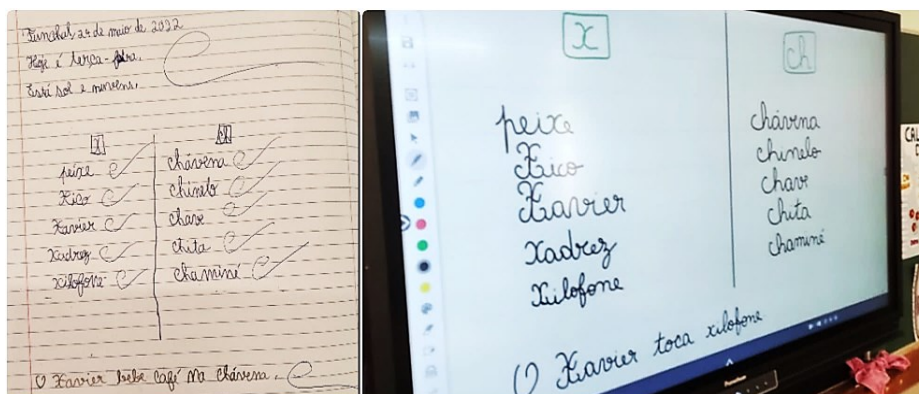
Alguns alunos pensavam que as palavras com som de [-xe] eram todas escritas com a letra <-x>, já outros disseram: “- Chita escrevemos com /-ch/, já vi essa palavra no manual”, revelando atenção e concentração no momento que realizam os exercícios. No final os alunos passaram estas palavras para o caderno e fizemos a leitura em grande grupo e depois individualmente das mesmas.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 5 do relatório.

No final, os alunos copiaram estas palavras para os seus cadernos e tiveram a oportunidade de escrever frases com estas, ou seja, “todo e qualquer exercício de escrita pressupõe a leitura como componente da sua atividade” (Pereira, 2008, p. 48). Denota-se que os alunos, de modo geral, já conseguiram ler as palavras de forma autónoma, já outros, precisaram do meu auxílio e da professora cooperante. Em relação à escrita da frase com uma palavra com a letra /-x/ e outra com a letra /-ch/, alguns educandos tiveram dificuldade, por este motivo, aqueles alunos que já tinham terminado a tarefa estiveram a ajudar aqueles que tinham dificuldades neste âmbito (Figura 76).

Figura 76

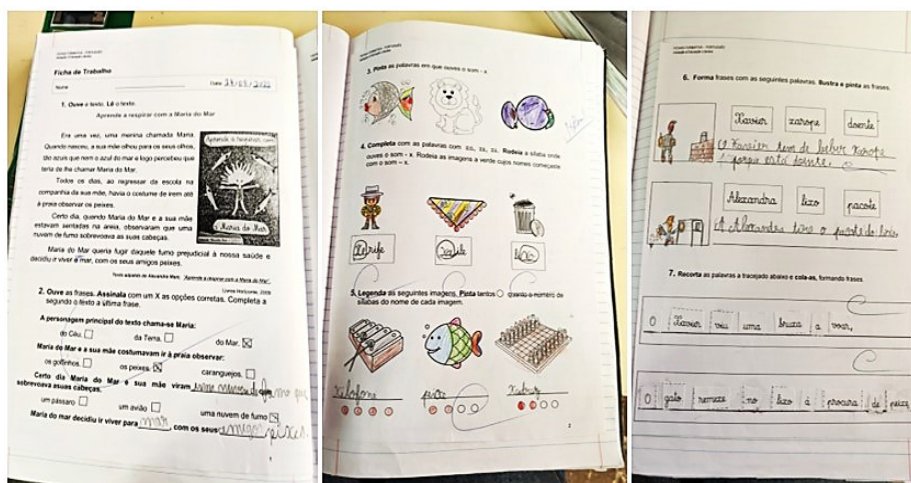
Escrita de Palavras e Frases com o Som [x]



Mais tarde, procedeu-se à elaboração de uma ficha formativa fundamentada nesta história. Dessa forma, efetuei a leitura do texto adaptado e, posteriormente, todos os alunos tiveram a oportunidade de ler pelo menos uma frase. Os exercícios associados envolviam a interpretação do texto, aspetos fonológicos (identificação de palavras com o som [x]), e no dia seguinte, complementaram a ficha com atividades de escrita e ordenação de frases. De um modo global, alguns alunos tiveram dificuldades na leitura e resolução de exercícios, contudo com o meu apoio e o da professora cooperante conseguiram superar estas dificuldades (Figura 77).

Figura 77

Ficha Formativa de Português: "Aprende a respirar com a Maria do Mar", de Alexandra Maio



Para além destas atividades, criei ainda um segundo volume desta história, em formato PowerPoint, intitulado de "Maria do Mar e as suas aventuras na Natureza". Os alunos ficaram muito motivados com esta interligação de conteúdos, pois nesta semana

durante os dias da minha PPI, logo pela manhã, já me perguntavam qual o desafio que a Maria do Mar lhes ia propor, como pode-se constatar na Figura 78.

Figura 78

Diário de Bordo, A. Maio, sexta-feira, 27 de maio de 2022

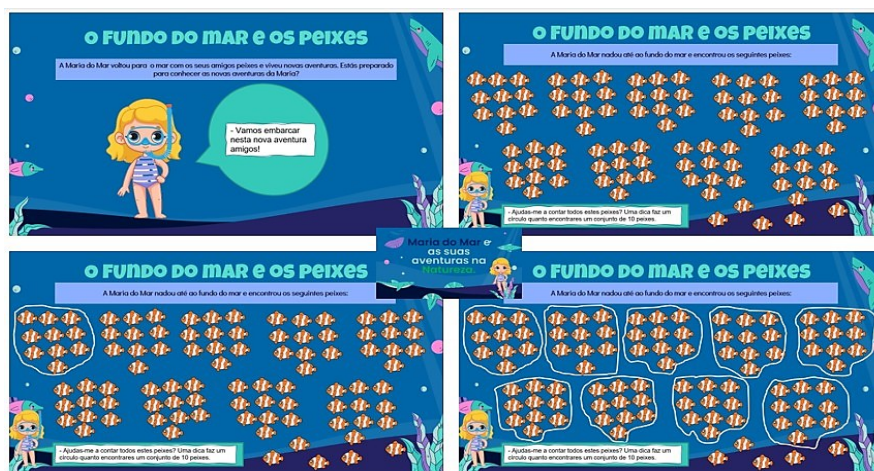
Concluo ainda que esta semana de intervenção pedagógica foi muito gratificante, pois os alunos gostaram muito da Maria do Mar, todos os dias perguntavam qual o novo desafio. Inclusive o aluno H., afirmou: “– Professora Alexandra gosto muito da Maria do Mar, estive a pensar e ela é parecida a aluna G, os caracóis amarelos e os lindos olhos azuis, gosto das duas.”

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 5 do relatório.

A partir deste capítulo foram desenvolvidas diversas estratégias para uma aprendizagem interligada dos conteúdos, a nível do Português (leitura e escrita), Estudo do Meio (constituição dos seres humanos e animais) e por último na Matemática (números e operações), como pode-se verificar na Figura 79 abaixo.

Figura79

História: "Maria do Mar e as Suas Aventuras na Natureza", de Alexandra Maio



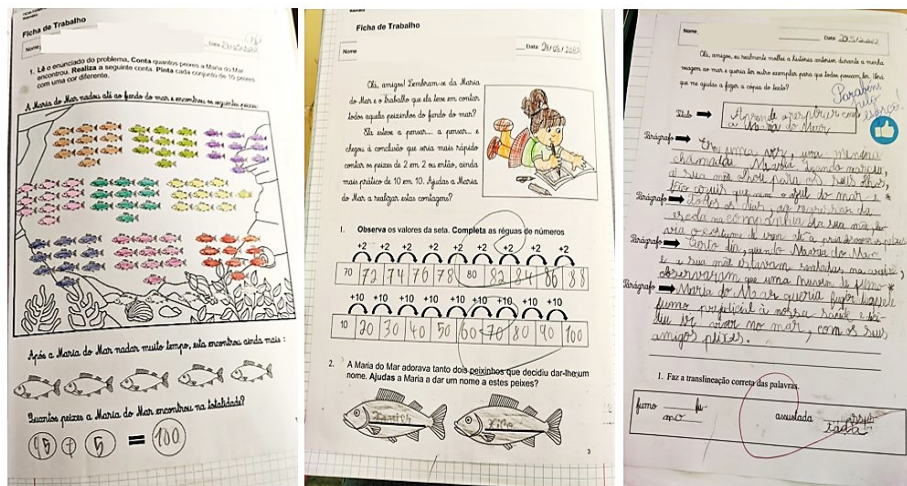
Nota: O segundo volume da história “Maria do Mar e as suas aventuras na Natureza”, pode ser visualizado no Apêndice X do relatório.

Importa realçar, ainda, que ao mesmo tempo que estávamos a fazer a leitura deste segunda volume, nos seus lugares, os alunos preencheram fichas a cerca desta temática e fizemos a correção em grande grupo com a participação dos alunos (Figura 80). Aqueles educandos que tinham mais dificuldades, dei a oportunidade de se pronunciarem para que eu pudesse ajudar nestas dúvidas. Para além deste capítulo da história referenciado, ainda

foram feitas outras atividades, baseadas nas AE do 1.º ano, no âmbito da disciplina de matemática, relacionadas com as progressões e regressões dos números (contagem dos números de dez em dez, ou cinco em cinco) e ainda sobre as cores, cheiros e sons da natureza, no âmbito do Estudo do Meio. Por último, a nível do português, os alunos efetuaram uma cópia do texto da ficha formativa.

Figura 80

Fichas Formativas: "Maria do Mar e as Suas Aventuras na Natureza", de Alexandra Maio



Em suma, por certo, a interdisciplinaridade é uma abordagem teórico-prática, com “uma imensa rede de conexões entre diferentes disciplinas e que precisam ser consideradas para o sucesso de uma análise mais profunda e integral” (Souza, 2022, p. 5).

6.3.3.2 | II - Utilização de Desdobráveis de Animais para a Prática da Leitura

- **Desdobrável do hipopótamo sobre a letra /-h/**

A utilização dos desdobráveis para a prática da leitura, surgiu a partir dos interesses dos alunos. Por certo, nas primeiras semanas da minha prática pedagógica fui percebendo que quando levava histórias sobre a temática dos animais os alunos demonstravam muito interesse, ficando concentrados e atentos para conhecerem mais curiosidades sobre os animais.

Assim sendo, estes desdobráveis tinham como objetivo motivar os alunos para a aprendizagem da leitura. Assim, esta atividade aconteceu no seguimento da apresentação da história *O Rapaz dos Hipopótamos*, de Margaret Mahy. Portanto, após a realização de todas as tarefas iniciais que lhes estavam associadas, como exercício final, distribuí aos

palavras, 😞 vermelha ainda tem muitas dificuldades) relativamente ao desempenho dos mesmo. Além desta técnica, nos desdobráveis de cada aluno, escrevia uma mensagem positiva, para encorajar os alunos para esta prática, conforme se apresenta na Figura 82. Na verdade, “através da motivação, consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências” (Lourenço & Paiva, 2010, p. 133).

Figura 82

Comentário de Incentivo para a Prática da Leitura: Desdobrável do Hipopótamo



- **Desdobrável do peixe sobre a letra /-x/**

Esta atividade de aperfeiçoamento da leitura, com recurso ao desdobrável do peixe, sobre a letra /-x/ decorreu da leitura da história *Aprende a respirar com a Maria do Mar*, de Alexandra Maio. Deste modo, tal como na anterior, foi concedido aos alunos este material, no qual estes pintaram a seu gosto com cores de pau e depois fizeram uma leitura em grande grupo e alguns alunos fizeram a leitura individual. Em seguida, levaram este recurso para casa para aperfeiçoarem a leitura e no dia seguinte foram avaliados um a um, recorrendo à TAF - Grelha de Avaliação Formativa. Importa realçar que a leitura destes desdobráveis poderia ser feita a frente do quadro ou nos seus lugares, dependendo de como os alunos se sentissem mais à vontade (Figura 83).

Figura 83

Momento de Leitura do Desdobrável do Peixe



Com a utilização do último desdobrável, verificou-se, de forma geral, uma melhoria, em relação à leitura do primeiro, como pode-se constatar na Figura 84. Portanto, um leitor fluente é aquele que “identifica de forma automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas” (Sim-Sim, 2009, p. 12).

Figura 84

Diário de Bordo, A. Maio, sexta-feira, 27 de maio de 2022

Cada aluno teve o seu tempo para efetuar a leitura, aqueles alunos com APA já ler sílabas, já os outros leram todas as palavras e frases. Neste curto tempo, de utilização destes desdobráveis verifiquei que os discentes já conseguiam ler um pedacinho melhor, uma vez que ficavam motivados com os diferentes animais, com a colocação do autocolante e também sobre o comentário que iria escrever.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 5 do relatório.

No último dia de estágio, para dar continuidade à promoção de estratégias para colmatar esta problemática, ofereci a cada aluno um separador de livros efetuado por mim, para que a leitura se tornasse um hábito para os mesmos, isto é, lendo nem que fosse um parágrafo de uma história por dia antes de dormir (Figura 85).

Figura 85

Separador de Livros para Incentivar a Leitura



suporte da flor. Desta atividade surgiram frases bem estruturadas e criativas, como pode-se verificar na Figura 87.

Figura 87

Diário de Bordo, A. Maio, sexta-feira, 27 de maio de 2022

Dentro das frases escritas, surgiram: “-A natureza é brilhante.”, “Eu gosto muito de cheirar as flores.”, “A natureza é a minha melhor amiga.” e “A natureza é uma beleza.”

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 5 do relatório.

Na verdade, de acordo com Baptista et al., (2011), durante o processo de escrita, o aluno desenvolve, também, capacidades de tomada de decisão, uma vez que tem de selecionar as diferentes palavras ou expressões que são utilizadas em determinadas partes do texto/frase.

Depois deste momento de escrita, passei pelas mesas dos alunos e ajudei-os a dobrar as pétalas da flor para dentro. Posteriormente, coloquei uma banheira com água numa mesa no centro da sala de aula e estes colocaram as suas flores delicadamente sobre a superfície da água. Sendo certo que as crianças no decorrer da prática experimental, para além de ampliarem os seus conhecimentos científicos, enriquecem o seu vocabulário (Pedrosa e Morais, 2022) (Figura 88).

Figura 88

Atividade Experimental: “Flores Mágicas”



Os educandos ficaram encantados com o desabrochar das flores e igualmente intrigados sobre o porquê deste acontecimento, pelo que aproveitei para clarificar e

dialogar com os mesmos sobre o fenômeno da capilaridade, presente nesta experiência. Isto é, quando o papel fica molhado, este incha levando as pétalas que estão dobradas começarem a abrir. Referiu-se, ainda, que é este fenômeno que ajuda com que as árvores consigam levar a água das raízes até às folhas, sendo que o sol também em o seu papel nesta ascensão, como pode-se constatar na Figura 89.

Figura 89

Diário de Bordo, A. Maio, sexta-feira, 27 de maio de 2022

Ao pousar as flores, após uns segundo os alunos puderam observar a flor a desabrochar, revelando as mensagens secretas. Os alunos fizeram alguns comentários tais como: “- Uau professora, são mesmo mágicas as flores estão a abrir.”, “- Olha a minha flor.”, “- Podemos fazer outra vez?”.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 5 do relatório.

No final, estas flores foram colocadas a secar no parapeito da janela, para depois serem colocadas na porta da sala de aula, com o objetivo de toda a comunidade escolar poder visualizá-las, como pode-se observar na Figura 90.

Figura 90

Colocação das “Flores Mágicas”, na Porta da Sala de Aula do 1.º Ano



- **Atividade “Os Direitos das Crianças”**

Esta atividade surgiu enquadrada com o Dia da Criança, no qual foi efetuado um debate oralmente sobre quais os direitos que as crianças possuem, no âmbito da área

curricular de Estudo do Meio, Português e Artes Visuais. Muitos destes educandos responderam o mesmo, o direito a brincar e a aprender. Portanto, para ampliar estes conhecimentos projetei dois vídeos¹¹ que relatavam todos os direitos presentes na Convenção internacional sobre os Direitos da Criança, no qual em seguida solicitei aos educandos para identificarem, de forma ordenada, o que observaram nos vídeos.

Já num momento seguinte, em relação ao artigo n.º 31, que a criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas, foi desenvolvida uma atividade prática (UNICEF, Artigo 31.º, 2019). Isto é, neste direito está implícito o direito de brincar que é tão importante nesta fase da infância, assim sendo, como forma representativa do mesmo, os alunos construíram um brinquedo, um cata-vento. Para a efetuação deste artefacto, distribuí pelos alunos quadrados com partes picotadas desde as pontas ao centro, no qual tiveram de recortar e fomentar, assim, igualmente, a técnica de recorte. Depois mostrei o meu exemplar deste artefacto e auxiliei os alunos a dobrar as quatro pontas até ao centro, para em seguida, prenderem-nas com um alfinete num palito de cozinha. Esta técnica requer algum cuidado, pois os alunos podem magoar-se com a ponta afiada do alfinete. No final formou-se um cata-vento que os educandos gostaram muito de brincar (Figura 91).

Figura 91

Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 31 de maio de 2022

Os alunos mostraram-se muito motivados para realizar esta atividade e adoraram soprar para o cata-vento para o fazer girar.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 5 do relatório.

Em seguida, os alunos foram incitados a escrever no seu caderno uma frase sobre um direito que tinham visualizado nos vídeos anteriores. Durante este momento de escrita detetei que os alunos, como já conseguiam ler melhor, tiveram maior facilidade na escrita, identificando os seus próprios erros. Portanto, conforme sustenta Pereira (2008), “na realidade, só consegue verdadeiramente reescrever ou rever o escrito aquele que é capaz de, através da leitura, se aperceber das falhas e das incongruências do seu texto” (p. 48).

¹¹ Estes vídeos podem ser visualizados no Youtube, nos seguintes links:
https://www.youtube.com/watch?v=2txldr_OVcg&t=2s
<https://www.youtube.com/watch?v=XIxpGdPkcL4>

De facto, todas as crianças participaram nesta atividade, até os alunos com NSE, que apesar de não conseguirem ler nem escrever, com ajuda da professora de Educação Especial, conseguiram manusear o lápis, enquanto esta ajudava a escrever a frase selecionada pelos alunos com NSE. Saliento que esta escolha partiu de várias frases com os direitos das crianças, que os seus colegas escreveram num papel, em que estavam dispostas sobre a mesa dos educandos com NSE, sendo que apontaram para qual queriam colocar no cata-vento, conseguindo cumprir esta tarefa com sucesso.

Na Figura 92 abaixo, pode-se observar que o aluno em questão colocou a frase sobre o direito exposto no artigo n.º 28, relativamente ao direito à Educação (UNICEF, Artigo 31.º, 2019). Por último, estes cata-ventos foram expostos num mural no *placard* do exterior da sala, no corredor de entrada da escola, onde todos tiveram a oportunidade de observar estes trabalhos e comentá-los. Quando estes artefactos foram retirados, as crianças levaram-nos para casa para brincarem com os mesmos.

Figura 92

Construção e Colocação dos Cata-Ventos no Mural da Escola



6.4 | Avaliação do Projeto de Investigação - Ação

Segundo Lopes e Silva (2020), para que os alunos tenham sucesso escolar, o docente deve realizar avaliações sistemáticas diariamente, integradas no trabalho desenvolvido nas suas aulas. Assim sendo o tipo de avaliação empregue neste projeto foi formativa ou avaliação para a aprendizagem, que fornece aos “professores dados que podem informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos” (Lopes & Silva, 2020, p. 8).

Efetivamente, durante este projeto foram aplicadas diversas estratégias que fomentaram a compreensão da leitura e o desenvolvimento da escrita. Portanto, ao longo da implementação destas atividades consegui verificar que os alunos tiveram uma evolução positiva em relação à problemática identificada. No entanto, realço que alguns alunos continuaram a apresentar dificuldades neste âmbito, uma vez que, continuavam a efetuar muitos erros na escrita e ainda não conseguiam ler fluentemente. Era necessário que este projeto tivesse mais duração, de forma a programar mais atividades para colmatar esta situação e também mais tempo para apoiar individualmente aqueles alunos que necessitavam de maior apoio e consolidação de conhecimentos.

Por outro lado, apesar de esta questão-problemática não estar totalmente resolvida, saliento que todos os alunos, sem exceção, demonstraram prazer, motivação e interesse para aprender, o que facilitou a aquisição de certas competências referentes à disciplina do português. Importa, ainda, realçar que a análise documental e posterior aplicação das técnicas de avaliação formativa, foram essenciais em todas as fases deste projeto, dado que quando executava uma TAF, estes resultados serviam para orientar e informar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Lopes & Silva, 2020).

As técnicas de avaliação formativa mais utilizadas ao longo deste projeto foram: as Grelhas de Avaliação Formativa e o Ponto Mais Importante (PMI). No que diz respeito às grelhas, estas determinaram os momentos de leitura dos alunos em sala de aula, mais precisamente na leitura dos diferentes desdobráveis. Na primeira grelha que efetuei, na quinta semana de intervenção, mais precisamente no dia 10 de maio, com recurso ao desdobrável da zebra, verifiquei que os alunos com APA ainda não conseguiam sequer ler sílabas. Contrariamente, na última grelha, na sétima semana de intervenção, no dia 27 de maio, representada no Quadro 16, três alunos com apoio pedagógico acrescido, já conseguiram ler bem as sílabas e até algumas palavras. No que diz respeito aos outros dois alunos com APA, estes não mostraram uma evolução notória de capacidades, pois necessitavam de maior apoio neste procedimento. Quanto aos restantes alunos, as suas competências a nível da leitura foram progredindo dia para dia.

Quadro 16

Grelha de Avaliação Formativa do Momento de Português

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO MOMENTO DE PORTUGUÊS										
Nome	Leitura do desdobrável do peixe									Observações
	Leitura das sílabas (xa, xe, xi, xo, xu)			Leitura de algumas palavras			Leitura de todas as palavras			
	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	
A.S.R	X				X				X	Aluno com APA.
A.L	X			X			X			
A.Q			X			X			X	Aluno com NSE.
A.A		X				X			X	Aluno com APA.
G.R	X			X			X			
H.	X			X			X			
L.			X			X			X	Aluno com NSE.
J.P	X			X			X			
L.M	X			X					X	Aluno com APA.
G.	X			X			X			
P	X			X			X			
R	X			X				X		Aluno com APA
M.G		X				X			X	Aluno com APA.
T	X			X			X			
A.S.A	X			X			X			

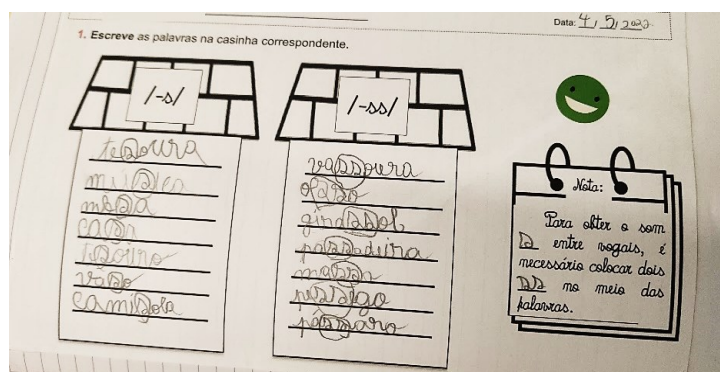
Legenda: 😊 - Sem dificuldade; 😐 - Com alguma dificuldade; 😞 - com muita dificuldade

Nota. Adaptada da grelha de avaliação formativa de Lopes e Silva (2020, p. 99) e pode ser consultada no Apêndice 5 do relatório.

No que concerne à técnica PMI, esta foi usada para ajudar a consolidar os conhecimentos aprendidos, como regras de escrita. A partir das mesmas verifiquei que por norma, todos os alunos conseguiram identificar os pontos-chave dos conteúdos, como pode-se testemunhar na Figura 93, referente a uma atividade do caso de leitura /-s/ e /-ss/.

Figura 93

TAF- Ponto Mais Importante, Sobre os Casos de Leitura /-s/ e /-ss/



Nota. Adaptada da grelha de avaliação formativa de Lopes e Silva (2020, p. 135).

Em jeito de conclusão, apesar do pouco tempo que durou este projeto, considero que consegui despertar o interesse pela leitura e escrita nestas crianças.

6.5 | Projeto com a Comunidade Educativa

Conforme afirma Alves e Varela (2012), “a relação entre escola e comunidade configura, simultaneamente, uma área de ação educacional e uma temática de investigação educativa que hoje se revestem de significativa relevância social e científica” (p. 36).

De facto, uma boa colaboração entre a escola e a comunidade conduz à criação de atividades ricas, com a partilha de opiniões e saberes. Assim sendo, este projeto emergiu a partir do desafio proposto pela professora cooperante, de semear uma planta para a horta biológica da escola, no âmbito do Projeto Eco-Escolas¹² (2020/2021). Este projeto tinha como objetivos, promover uma alimentação saudável, informar sobre o modo de produção biológica e promover o envolvimento ativo dos alunos e da comunidade (ABAE & AGROBIO, 2020/2021).

Deste modo, para iniciar a atividade e suscitar a atenção e curiosidade dos alunos, levei uma caixa mistério para a sala de aula e à vez os educandos colocaram os braços nas laterais, para que através do tato identificassem o objeto (Figura 94).

Figura 94

Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 29 de abril de 2022

Assim sendo, esta caixa despertou muito o interesse dos alunos, no qual ouvi alguns comentários antes de entrarem na sala: “Uau professora Alexandra uma caixa mistério? Acho que já sei o que lá está!!”, “A professora traz sempre jogos para a sala, adoro a professora”

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 5 do relatório.

De seguida, após todos terem a oportunidade de tocar no objeto e se sentarem nos seus lugares, perguntei o que estes sentiram, se era áspero ou macio, grande ou pequeno, no qual chegaram rapidamente à conclusão que era uma planta

Posteriormente, a esta descoberta exploramos em grande grupo a constituição da planta Amor-Perfeito. Posto isto, retirei a planta do vaso e passei pelos lugares dos alunos para estes observarem as suas raízes agarradas à terra, bem como tocarem na textura da mesma, que tem de estar sempre húmida e com luminosidade para a planta crescer. Os educandos observaram também o caule da mesma, bem como as suas folhas e flores.

¹² Este projeto pode ser visualizado no site: <https://hortasbio.abaae.pt/desafios-2021-2022-hortas-bio-nas-eco-escolas/>.

Depois deste exercício, afirmei às crianças que também iriam plantar um Amor-Perfeito. Assim sendo, dividi as crianças em grupos de dois e distribui vasos de flores pelos mesmos, assim como as etiquetas para colar à volta do vaso. Na etiqueta da parte da frente, os alunos ilustraram a flor que iriam semear, com base na que mostrei e na etiqueta da parte de trás, colocaram os nomes dos elementos do grupo e um nome fictício que queriam dar à sua planta, de forma a tornar este processo mais pessoal e íntimo, de modo que os alunos sentissem a flor como sua criação.

Num outro momento, simulei para o grande grupo como se deve semear uma planta, utilizando a terra e introduzindo lá as sementes. Salientei, igualmente que tinham de deitar água, de forma a deixar a terra completamente molhada, isto é, até começar a pingar na parte de baixo do vaso. Para verterem a água nos vasos, levei seringas, para facilitar este processo e para evitar que deitassem água a mais. Após esta explicação passei pelas mesas dos alunos com o saco de terra e com as sementes e auxiliiei-os na plantação (Figura 95).

Figura 95

Semear Amores-Perfeitos



Quando os alunos acabaram de semear as suas plantas, elucidei que estas ficariam, numa primeira fase, expostas no parapeito das janelas para apanhar a luz solar e que os alunos teriam de regá-las sempre que fosse necessário. Já no que diz respeito à planta que semeiei na sala, como forma de exemplo, coloquei-a no armário, a fim dos discentes perceberem que neste sítio a planta não ia espoletar, pois não havia luz nem oxigénio (Figura 96).

Figura 96

Diferentes Ambientes Destinados ao Crescimento da Planta Amor-Perfeito



No que concerne a uma segunda fase deste projeto, após registos e cuidados diários com esta planta, a mesma começou a crescer. Então, foi o momento de as levar até à horta da escola. Os alunos dirigiram-se, ordenadamente, até à zona do jardim da escola, onde colocaram as suas plantas na horta para que toda a comunidade pudesse ter acesso. O senhor jardineiro da escola, também, comprometeu-se com os alunos a ajudá-los a cuidar destas plantas (Figura 97).

Figura 97

Colocação dos Amores-Perfeitos na Horta da Escola

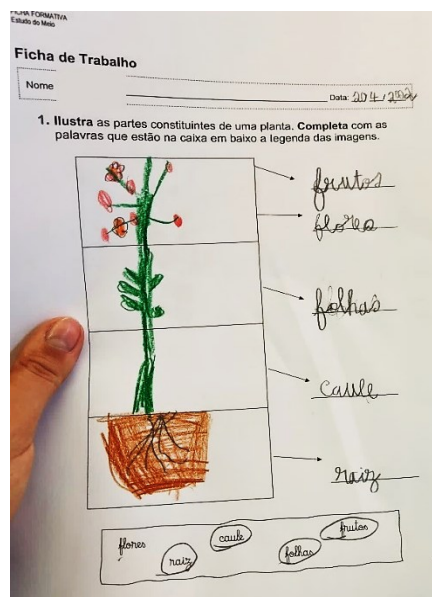


No que concerne à avaliação deste projeto, com recurso à TAF adaptada, Desenhos Anotados dos Alunos, que “consiste em ilustrações que representam visualmente o pensamento do aluno acerca de um conceito” (Lopes & Silva, 2020, p. 111), verifiquei que os objetivos definidos para esta aprendizagem foram atingidos com sucesso por todos os alunos, ou seja, o reconhecimento das diferentes partes constituintes de uma planta (raiz, caule, folhas, frutos e flores) e o do que estas necessitam para

sobreviver (luz, ar, água, solo). Para além, destes conceitos, os alunos aprenderam a trabalhar cooperativamente com a comunidade educativa (Figura 98).

Figura 98

TAF - Desenhos Anotados dos Alunos sobre o Projeto em Comunidade



6.6 | Reflexão, Reformulação e Ação: Reflexão da Prática Pedagógica II na Turma do 1.º ano

A presente intervenção pedagógica deu-me a oportunidade de vivenciar e pôr em prática tudo o que tenho vindo a aprender nas diferentes unidades curriculares deste curso, tendo por base as AP do 1.º ano, o PASEO, o PEE, bem como o PCT concedido pela professora cooperante que me ajudou na formulação da questão-problema do Projeto de I-A. Considerando que quando se identifica uma questão problemática num dada turma procura-se, efetivamente, implementar estratégias para solucionar a mesma, que irão aperfeiçoar e/ou transformar a prática social e/ou educativa (Silva et al., 2014).

Todas as atividades que desenvolvi no decorrer da minha PPII foram baseadas nos interesses e motivações dos alunos sendo que, recorri a diversos recursos pedagógicos e diferentes estratégias, de modo a conseguir proporcionar aprendizagens significativas para todos, sem exceção. Tal como afirma Valadares (2011, p. 36), “dizemos que um indivíduo aprende significativamente quando consegue relacionar, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a nova informação com uma estrutura de conhecimento específica que faz parte integrante da sua estrutura cognitiva prévia”, ou

seja, quando uma nova informação é relacionada com o que o educando já aprendeu, esta passa a ter significado para ele.

Esta viagem na PPII foi muito positiva, também graças à professora cooperante que esteve sempre disposta a ajudar-me neste caminho e deu-me flexibilidade para que eu implementasse as minhas atividades. Esta profissional de educação, revelou, também, uma excelente relação com os alunos, de atenção, cuidado, respeito e afeto. Foi sem dúvida um exemplo a seguir para a minha futura profissão.

Assim sendo, com os diálogos constantes com a professora cooperante e pela observação dos comportamentos dos alunos nos momentos de português, verificou-se que estes tinham muita dificuldade na leitura e escrita. Deste modo, para além, das técnicas mais tradicionais de realização de fichas, defini várias estratégias com materiais estruturados e não estruturados para colmatar este problema inicial. Denota-se que no final desta minha ação, verificou-se que os alunos evoluíram progressivamente no âmbito da leitura e da escrita. Na verdade, “o desejo de ler é a consequência lógica da descoberta da função do registo escrito. Por outras palavras, quando a criança percebe que o escrito contém uma mensagem a que se pode aceder via leitura, é natural que se queira tornar leitora” (Sim-Sim, 2009, p. 7).

No que diz respeito à avaliação, elegi a avaliação formativa que utilizei ao longo da minha prática, onde procurei compreender as principais necessidades da turma e verificar o que podia melhorar/alterar nas minhas estratégias. De entre as imensas técnicas de avaliação formativa, as que privilegiei foram a TAF - o ponto mais importante, para os discentes identificarem as ideias principais daqueles conteúdos escritos e as grelhas de avaliação, que ajudaram a verificar a evolução e progressão das aprendizagens dos alunos a nível da leitura. Estas técnicas ajudaram-me a planificar atividades “centradas nas necessidades e interesses do grupo em geral e de cada aluno em particular” (Ferreira, 2017, p. 28).

No que diz respeito à turma propriamente dita, estes são muito amáveis, carinhosos, por vezes distraídos, genuínos e acima de tudo muito respeitadores. Atitudes estas que provêm da educação da família, mas também do excelente trabalho efetuado pela professora cooperante, que inspira muita leveza e calma no quotidiano destas crianças.

Em relação aos alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, na sociedade atual, a ação educativa assume como uma responsabilidade ética, política e social orientar as crianças, para que a inclusão seja um direito e não um

privilégio. Do ponto de vista dos agentes educativos, a questão da inclusão não é uma moda, nem uma crença, “devendo assumir-se sobretudo como um exercício de cidadania da comunidade educativa, operacionalizado através da promoção do sucesso educativo de todas as crianças” (Morgado, 1999, p. 122).

Destaca-se, igualmente que o edifício onde efetuei a minha PP II, tem ótimas instalações para abarcar estes estudantes com NSE, bem como técnicos e profissionais especializados na área. A princípio fiquei um pouco apreensiva na interação com estes alunos, contudo são tão especiais, que eles próprios é que vieram num primeiro momento interagir comigo. Foram sendo dúvida, um fio de luz que iluminou todo o meu caminho, mostrando que não só de palavras vive o afeto, mas também de atos.

De modo geral, a minha maior dificuldade foi gerir o tempo, pois ficavam por vezes, atividades para fazer no dia seguinte, bem como o desafio de incluir todos os alunos com as suas características particulares nas atividades desenvolvidas por mim.

Todo este meu caminho, nesta prática pedagógica, mostrou-me que além de uma pedagogia fundamentada nos normativos educacionais em vigor, é importante uma boa interação entre o/a professor/a e aluno/a, pois os “processos cognitivos e afetivos interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente” (Amado et al., 2009, p. 78).

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

Num mundo cada vez mais global, a prevenção da indisciplina e da violência requer a família, em primeiro lugar e depois a escola, num apelo a cada um de nós, professores. É aqui que surge a importância da comunicação, vivenciada, de escuta e de apoio, como poderoso instrumento de intervenção na indisciplina escolar. (Veiga, 2007, p. 11)

Este capítulo corresponde à partilha e reflexão da Prática Pedagógica III, efetuada num estabelecimento de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente no 4.º ano de escolaridade, com alunos de idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. Salienta-se que esta PP III, decorreu no período de 03 de outubro a 07 de dezembro de 2022, com carga diária de cinco horas, de segunda-feira à quarta-feira, no turno da tarde, das 13h15 às 18h15.

A PPIII, ao contrário das restantes, desenrolou-se num contexto pós-pandemia COVID-19, sem restrições sociais e em sistema presencial, voltou-se a ter uma vida dita normal, no qual as consequências dos dois confinamentos:

Em termos educativos, sociais e de aquisição de aprendizagens, serão significativas, mas passíveis de serem recuperadas com as estratégias adequadas, motivadoras, que tragam o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem, que o envolvam na execução das tarefas e que promovam momentos de aprendizagem ativa e significativa. (Loureiro, 2021, p. 55)

7.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

Segundo Post e Hohmann (2003), um ambiente bem idealizado promove o progresso dos alunos “em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101).

Deste modo, o ambiente educativo é um meio facilitador de aprendizagens se for devidamente contextualizado e organizado de modo intencional, conforme as curiosidades e necessidades dos alunos. Neste contexto, em seguida, é apresentado a caracterização do estabelecimento educativo em questão, do espaço da sala de aula, do tempo pedagógico, entre outras questões.

7.2 | Caracterização do Estabelecimento Educativo¹³

De acordo com Fernandes (2009), as escolas são instituições imprescindíveis, onde a grande maioria das crianças e dos jovens aprendem uma variedade de conhecimentos e competências que dificilmente conseguiriam adquirir em outros contextos.

O Estabelecimento Educativo onde efetuei a minha PPIII no 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma instituição de carácter público. Esta escola, pertence ao concelho do Funchal e está inserida na freguesia de São Roque.

Assim sendo, esta instituição, possui 3 grupos de Educação Pré-Escolar, 10 turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico e por fim 2 turmas de Ensino Recorrente, com média de 20 educandos por turma/grupo.

Em relação aos recursos físicos e materiais, de modo geral são ricos em diversos materiais para promover aprendizagens de qualidade aos alunos, assim como possui espaços ajardinados que estes podem ter acesso. Pelo que uma das lacunas desta escola, é a falta de espaços exteriores cobertos, como podemos constatar no seguinte excerto do Projeto Educativo da escola (2020-2024, p. 3) “a escola revela falta de espaços cobertos para a realização das aulas de Educação e Expressão Físico Motora e recreios em dias de chuva/calor intenso (...), como se pode constatar na Figura 99.

Figura 99

Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 10 de outubro de 2022

Saliento, também, que neste dia choveu e o campo desportivo ficou molhado, pude confirmar que realmente a escola carece de um local resguardado da chuva, o que prejudica o intervalo escolar dos alunos, deixando-os agitados por não poderem correr, saltar e brincar livremente.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

¹³ Esta caracterização diz respeito ao ano letivo 2022//2023 e é baseada no Projeto Educativo desta Instituição (2020/2024).

No Quadro 17, pode-se observar mais detalhadamente estes diversos espaços, interiores e exteriores deste Edifício Educativo.

Quadro 17

Recursos Físicos e Materiais do Estabelecimento Educativo

Recursos Físicos e Materiais do Estabelecimento Educativo	
Espaços Exteriores	Espaços Interiores
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Parques infantis; • Zonas ajardinadas; • 1 Campo desportivo; 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 Salas de aula; • 1 Biblioteca; • 1 Sala de T.I.C.; • 1 Sala de Expressão Plástica; • 1 Sala de Música • 1 Sala de Apoio Pedagógico Acrescido; • 2 Casas de banho adaptadas e comuns; • 1 Rampa de acesso para cadeiras de rodas; • 1 Gabinete de direção; • 1 Gabinete de administração; • 1 Sala de professores; • 1 Cozinha e copa; • 1 Refeitório;

Nota. Retirado do Projeto Educativo do Estabelecimento Educativo (2020-2024).

Em relação à equipa pedagógica, esta é composta por um conjunto de profissionais, que trabalham cooperativamente entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente. Na totalidade, esta instituição tem 31 trabalhadores, expressos no Quadro 18.

Quadro 18

Colaboradores do Estabelecimento Educativo

Colaboradores do Estabelecimento Educativo	
Pessoal Docente	Pessoal não Docente
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Diretora de Serviços; • 3 Educadoras de Infância • 10 Professores; • 1 Educadora de Ensino Especial; • 1 Professoras de Ensino Especial; • 1 Professor de Educação Musical; • 1 Professora de Educação Física. • 1 Professora de T.I.C 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Assistente Técnica Superior; • 3 Ajudantes de Ação Educativa; • 8 Auxiliares de Serviços Gerais.

Nota. Retirado do Projeto Educativo do Estabelecimento Educativo (2020-2024).

Conforme afirma Casanova (2014, p. 1), “o Projeto Educativo é um instrumento identitário da escola, elaborado de acordo com os normativos em vigor” as linhas orientadoras do Projeto Educativo desta Instituição (2020/2024) são: o aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a viver juntos.

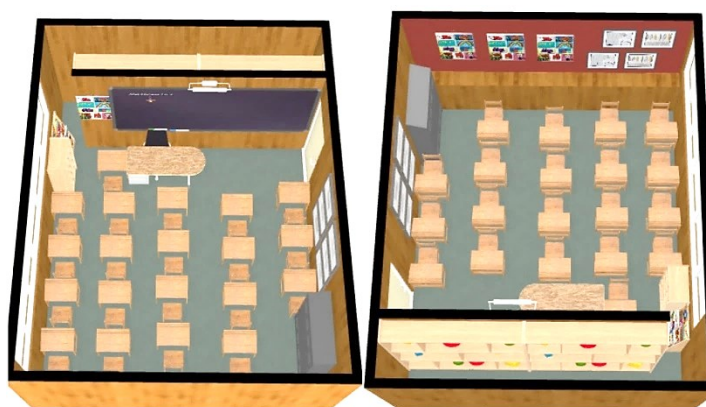
7.2.1 | Caracterização do Espaço da Sala do 4.º ano

O espaço da sala de aula deve ser um lugar acolhedor, bem organizado, a fim de possibilitar a movimentação de todos os alunos e permitir a acessibilidade aos diversos materiais. Para além de um espaço físico, este deve ser um ambiente de bem-estar para aprendizagem de novos conhecimentos, aliás, “o clima e organização social da sala de aula convertem-se num aspeto central no acolhimento à diversidade dos alunos” (Morgado, 2003, p. 96).

A sala de aula do 4.º ano caracterizava-se por ser ampla, agradável e bem iluminada, sendo esta era partilhada com uma turma do 1.º ano, que usufruía da mesma no turno da manhã. No que diz respeito à organização das mesas, estas estavam dispostas em estilo expositivo, distribuídas cinco filas, em concordância com os dois professores curriculares das turmas. Possuía, também, vários armários de arrumação, destacando-se, que atrás desta sala tinha uma arrecadação com duas prateleiras, onde os professores podiam guardar os materiais (cartolinas, lápis de cor, colas) e trabalhos dos alunos, como também no canto superior esquerdo, tinha um armário, onde se encontrava armazenado os manuais e cadernos das diferentes áreas curriculares, como pode-se na planta da Figura 100.

Figura 100

Planta da Sala do 4.º Ano



Nota. Planta da sala de transição elaborada por A. Maio no programa *FloorPlanner*.

Assim sendo, como se pode constatar na figura anterior, esta detinha, igualmente, um quadro de ardósia que ocupava quase a totalidade da parede, reservando um pequeno espaço para a afixação de desenhos dos alunos. Antes de entrar na zona de arrecadação havia a área da biblioteca, com diversos livros que os alunos podiam recorrer quando

terminassem os trabalhos propostos pela professora. Nas zonas laterais e ao fundo da sala, havia *placards*, onde se colocavam os trabalhos dos alunos, como é possível observar na Figura 101.

Figura 101

Sala de Aula da Turma do 4.º Ano



Por último, esta sala possuía *wi-fi*, contudo, na minha perspetiva, este recurso não era muito usado. Devido, essencialmente, que para a sua utilização era necessário requisitar na secretária da escola um projetor, para ligar ao computador, com o objetivo de os conteúdos serem projetados. Todavia, salienta-se que a instituição detinha poucos projetores e muitas das vezes, quando se solicitava o mesmo, este já estava a ser utilizado por outro profissional de educação.

7.2.2 | Organização do Tempo Pedagógico do 4.º ano

A organização do tempo na sala de aula, deve levar em consideração o interesse, ritmo e progressão das aprendizagens dos alunos. Por certo, “os horários estão na base de toda a organização escolar e, estando organizados em fronteiras temporais, são estruturantes no condicionamento de toda a atividade docente dentro da sala de aula, que é, também, condicionada por limites temporais (Santos, 2016, p. 55).

Neste contexto, como pode-se constatar no Quadro 19, as atividades curriculares do 4.º ano, decorriam no turno da tarde, entre as 13h15m às 18h15m, com um intervalo de 30 minutos, das 15h15 às 15h45. Assim sendo, este horário estava distribuído pelas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Cidadania e Desenvolvimento, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Tecnologias de Informação e Educação (TIC), conforme a carga horária da matriz curricular do 1.º Ciclo (Decreto-Lei

n.º 55/2018, 6 de julho). É importante mencionar, que apesar da existência destas delimitações temporais, a professora cooperante, dava-me flexibilidade para ajustar este horário às necessidades e curiosidades dos alunos.

Quadro 19

Horário Curricular da Turma do 4.º ano

4.º B	2ª feira	SALA	3ª feira	SALA	4ª feira	SALA	5ª feira	SALA	6ª feira	SALA
13h15 14h15	Cidadania e Desenvolvimento (CED)/ Português/ TIC	1/ Sala de TIC	Cidadania e desenvolvimento/ Matemática	1	Cidadania e desenvolvimento/ Matemática	1	Cidadania e desenvolvimento/ Matemática	1	Expressão Musical	1
14h15 15h15	Matemática	1	Cidadania e Desenvolvimento/ Matemática	1	Inglês (Prof. Rui Luis)	1	Português	1	Artes Visuais	10
15h15 15h45	(LANCHE)									
15h45 16h45	Português	1	Português	1	Estudo do Meio	1	Matemática	1	Português	10
16h45 17h15	Matemática	1	Apoio ao Estudo	1	Matemática	1	Inglês	1	Estudo do Meio	10
17h15 - 17h45 18h15	Educação Artística	1	Educação Artística	1	Educação Física	Campo	Educação Artística	1	Português (hora do conto)	10

No que diz respeito ao turno da manhã, os alunos frequentavam Atividades de Enriquecimento Curricular, entre estas: Biblioteca, Clubes de Escrita Criativa, Oficina de Matemática, entre outras atividades.

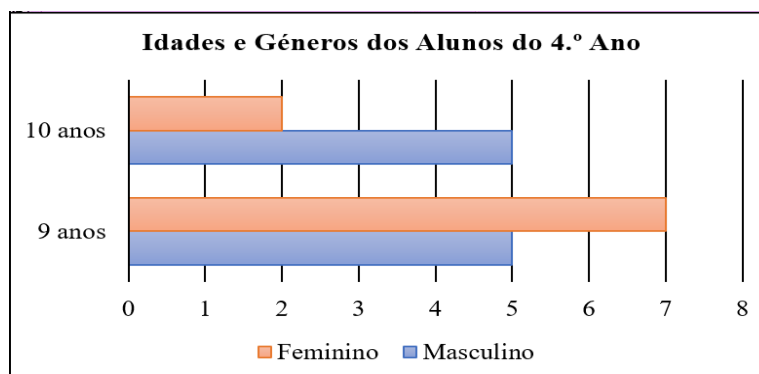
7.2.3 | Caracterização da Turma do 4.º B

Na verdade, os professores assumem um papel central na educação, uma vez que são “modelos de cidadania e de trabalho, não só promovem aprendizagens académicas, como também são fonte de aprendizagens sociais” (Cardoso et al., 2014b).

Neste contexto, a turma do 4.º ano, é constituída por 19 alunos, dos quais 10 são do género masculino e 9 do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, como pode-se observar na Figura 102.

Figura 102

Idades e Géneros dos Alunos do 4.º Ano



Destaca-se, que cinco alunos do 4.º B possuem algumas dificuldades de aprendizagem e por esse motivo beneficiam de APA. Para além destes educandos, existe ainda, um aluno que é proveniente de França e dois alunos possuíam NSE, um com Atraso Global do Desenvolvimento e outro com um espectro do Autismo. Deste modo, procurei implementar medidas diferenciadas para incluir estes alunos nas várias atividades, fazendo com que todos “acedam a um currículo de qualidade, que participem ativamente nas suas aprendizagens e que tenham um desempenho de excelência de acordo com o seu potencial. Nesse sentido, a diferenciação pedagógica é um instrumento da educação inclusiva” (Maia, 2021, p. 101). Refere-se, também que estes alunos estavam num processo de reavaliação dos seus diagnósticos e conseqüentemente não tive acesso às medidas pedagógicas de Ensino Estruturado, dado que estavam a ser reajustadas. Então, em conversa com a professora cooperante, propus-me, eu própria, a criar estratégias para a inclusão destes alunos nas atividades, como pode ser observado no Quadro 20.

Quadro 20

Estratégias Pedagógicas de Ensino Estruturado Para Dois Alunos do 1.º Ano

Estratégias Pedagógicas de Ensino Estruturado		
O que pretende-se atingir (Objetivos)	Quem faz (Fontes de Apoio)	Como vamos fazer (Estratégias)
Ser capaz de cooperar em grupos com três elementos ou mais, assim como com a restante turma.	Professora Cooperante, Professora Estagiária.	- Participar em jogos coletivos, que impliquem a interajuda de todos para um fim comum.
Melhorar as dificuldades existentes a nível dos conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio.	Professora Cooperante, Professora Estagiária.	- Efetuar diferenciação pedagógicas dos conteúdos, adaptando e estruturando exercícios ajustados à progressão e nível de conhecimentos dos alunos. - Incentivo positivo e apoio de um adulto.

Nota. Retirado da tabela de estratégias pedagógicas de Ensino Estruturado, para os alunos L, M e S. e pode ser consultada no Apêndice 7 do relatório.

Em maior pormenor, caracterizando as fragilidades e potencialidades pedagógicas destes discentes, a turma do 4.º B revela a nível da matemática: um bom raciocínio lógico-matemático, contudo estes alunos têm falta de confiança nas suas capacidades; resolvem os problemas matemáticos com alguma facilidade e conseguem resolver as contas com o algoritmo da multiplicação e divisão, revelando ainda algumas dificuldades na divisão com duas parcelas. A nível do português são alunos que leem fluentemente e com

entoação; questionam o significado de palavras desconhecidas, conseguem reconhecer o que são parágrafos, versos e quadras de um poema e por fim identificam as classes de palavras e a variação do grau dos adjetivos. Quanto à ortografia ainda cometem alguns erros de escrita, nos momentos de escrita autónoma. No Estudo do Meio, os discentes mostraram-se empenhados em adquirir novos conhecimentos a nível da história de Portugal e a grande maioria destes já detinha conhecimentos prévios sobre as personagens e factos da história nacional; nas atividades experimentais foram capazes de identificar os princípios regidos pelos vasos comunicantes e por fim mostram muito empenho em conhecer mais sobre a cultura de outros países. Por último, a nível das Expressões Artísticas, na Expressão Plástica, certos alunos ainda têm dificuldade nas atividades de colagem e recorte, contudo conseguem construir artefactos baseados em modelos prévios. Na área de expressão musical, mostraram-se muito entusiasmados para os momentos de aprendizagem lúdica por intermédio de canções e finalmente em Expressão Físico Motora, os alunos detêm uma motricidade fina adequada e a motricidade grossa bem desenvolvida, porém ainda têm algumas fragilidades no ato de saltar à corda.

Em jeito de conclusão, do ponto de vista pedagógico, estes alunos são interessados, participativos, ativos e muito curiosos perante as temáticas que foram desenvolvidas durante a minha ação interventiva. A nível das atitudes dos alunos, estes são agitados e maioritariamente, não conseguem cumprir todas as atividades delineadas. De facto, devido a estes comportamentos disruptivos, aqueles alunos que se comportam bem, saem prejudicados, existindo desrespeito entre os mesmos e com a restante equipa educativa. Assim sendo, a questão problemática selecionada para o projeto de I-A posterior, foi efetivamente com vista a colmatar estas situações, com o intuito de promover as relações interpessoais e um bom clima na sala de aula.

7.3 | Projeto de Investigação-Ação

Este projeto de I-A decorreu no período de dez semanas, entre o dia 03 de outubro de 2022 a 07 de dezembro de 2022, no contexto do 1.º CEB, num 4.º ano de escolaridade.

No início deste meu percurso na PPII, efetuei uma semana de observação participante, que me deu a oportunidade de recolher dados cruciais para este projeto. Já na segunda semana, tive dois dias de observação participativa, sendo que no terceiro já comecei a minha intervenção pedagógica nesta turma.

Deste modo, tal como é apresentado no Quadro 21, no cronograma deste projeto de I-A, após a observação dos comportamentos dos alunos e da identificação da problemática desta turma, as estratégias começaram a ser colocadas em prática na 3.º semana da PPIII, de acordo com as necessidades desta turma, de forma a fomentar as competências sociais e interrelacionais nesta turma. Assim sendo, segundo (Filipe, 2004), a investigação ação é um modo de resolução de problemas práticos, de modo a “melhorar os conhecimentos sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem” (p. 112).

Quadro 21

Cronograma do Projeto de I-A na Turma do 4.º ano

Cronograma										
Fases	Procedimentos	Duração								
		outubro				novembro				dezembro
		Semanas								
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a
Planear	Observação e recolha de Dados									
	Identificação do problema									
	Revisão da literatura preliminar									
	Definição de estratégias de intervenção									
Agir	Implementação das Estratégias									
Refletir	Recolha e análise de dados									

7.3.1 | Enquadramento do Problema

Após as semanas de observação, os diálogos com a professora cooperante e as reflexões sistemáticas com recurso aos diários de bordo, pude verificar que a maior problemática desta turma era os comportamentos disruptivos e a falta de competências interpessoais e sociais, que comprometia o normal funcionamento das aulas, como pode-se verificar na Figura 103.

Figura 103

Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 10 de outubro de 2022

No que diz respeito à identificação da questão problemática desta turma, eu e a professora cooperante chegamos à conclusão de que a maior dificuldade desta turma é a nível dos comportamentos disruptivos, não respeitam os outros nem a si próprios, bem como a restante comunidade educativa. Após a observação dos comportamentos dos alunos, verificou-se que estes passam a maior parte do tempo da aula, a ofender os colegas, fazendo comentários desnecessários e não respeitam as regras de convivência social da sala de aula (colocar o dedo no ar para falar, não falar ao mesmo tempo que os colegas, entre outros).

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

Neste sentido, esta problemática social, podia ser observada no decorrer das aulas, no qual os alunos estavam constantemente a interromper as mesmas para efetuar alguns comentários depreciativos que originava debates paralelos, prejudicando aqueles alunos que estavam atentos e queriam realmente aprender. Igualmente, a professora cooperante privilegiava o momento de reflexão diária no final da aula, destinado à colocação da cor relativa ao comportamento, o que ocupava muito tempo na parte final da aula, dado que estes momentos geravam conflitos entre os colegas. Quando os alunos saíam para o intervalo, o seu regresso à sala de aula era também conturbado, pois estes costumavam efetuar comportamentos desrespeitosos com os restantes alunos da escola e também com o corpo não docente (auxiliares de ação educativa). Por estes motivos, procurei planear estratégias para apaziguar estes comportamentos, na procura do autoconhecimento e respeito pelo outro.

Em jeito de conclusão, segundo Morgado (2003):

Estabelecer na sala de aula um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútua, parece ser um espeto determinante na qualidade da ação educativa uma vez que o afeto, as motivações e a relação interpessoal são compostos nucleares nos processos educativos. (p. 96)

7.3.2 | Questão de Investigação – Ação

Por conseguinte, formulou-se uma questão-problema com base na observação participativa nesta turma, nas reflexões diárias e nas entrevistas informais com a

professora cooperante e a orientadora científica, com o principal objetivo de promover as relações interpessoais e sociais nesta turma, de forma a combater os comportamentos disruptivos e proporcionar um bom clima na sala de aula.

Como sustenta Filipe (2004), a questão de I-A centra a investigação num domínio em concreto, sobre o qual “o investigador age, participa e se projeta” (Filipe, 2004, p. 112). Tendo por base este pressuposto, construiu-se a seguinte questão:

Como promover as competências interpessoais e sociais para a resolução de conflitos/comportamentos disruptivos na turma do 4.º ano?

7.3.3 | Estratégias de Intervenção

De acordo com Matos e Rodrigues (2016), as estratégias “são entendidas como um aglomerado de etapas sequencializadas e relacionadas que conduzem o trabalho do professor e do aluno até à obtenção dos objetivos propostos” (p. 326).

De facto, para colmatar a questão-problema acima citada, introduzi diversas estratégias que foram transversais a toda a PPIII e ao dia a dia dos educandos. Assim sendo, no Quadro 22, pode-se observar três estratégias, que tinham como objetivo fomentar as competências sociais e interpessoais na sala de aula, de modo a prever e solucionar os comportamentos inadequados tanto dentro da sala de aula, como posteriormente na vida escolar dos mesmos. Portanto a aquisição de competências interpessoais por parte dos alunos torna-se fundamental, na medida que estas atitudes são necessárias “para identificar, compreender e gerir emoções, definir e alcançar metas positivas, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis” (Santos et al., 2020, p. 124).

Quadro 22

Estratégias de Investigação-Ação na Turma do 4.º ano

Estratégias de Investigação-Ação na Turma do 4.º ano		
Data	Atividades	Objetivos/Competências
3.ª semana - 5.ª semana	<u>I- Autoconhecimento e Compreensão pelo Outro</u>	- Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade;
	- Identificação do Eu: Caracterizando as minhas potencialidades e fragilidades. - Identificação do Outro: Caracterizando as potencialidades e fragilidades dos meus colegas.	- Fomentar o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Reconhecer a flexão nominal e adjetival quanto ao número e grau; - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura, desenho) nas suas experimentações.
5.ª semana - 7.ª semana	<u>II- Sensibilização para o Amor e Empatia ao Próximo</u>	- Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade e de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos.
	- Colocação no lugar do outro: “Vamos dar as boas-vindas ao Omar” - Realização do acróstico da palavra Amor	- Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade - Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.
3.ª semana - 6.ª semana	<u>III- Promoção de Relações Interpessoais Positivas em Grupo</u>	- Cooperar em pequenos grupos em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.
	- Dramatização em grupo da história “ <i>O meu Milagre das Rosas</i> ”, de Alexandre Honrado do manual de Português Galilivo. - Realização de um Circuito Matemático em grupos	- Participar em situações de jogo, cumprindo as regras; - Fomentar o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Dramatizar textos e dizer em público, com expressividade e segurança; - Reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas.

Nota. Baseado nos Objetivos/Competências das AE de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física do 4.º ano (2018).

7.3.3.1 | I – Autoconhecimento e Compreensão pelo Outro

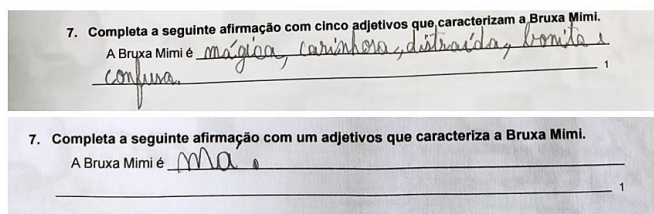
- **Identificação do Eu: Caracterizando as minhas potencialidades e fragilidades**

Esta atividade foi implementada na quinta semana de intervenção, no seguimento da consolidação dos conhecimentos, no âmbito da disciplina do português, mais concretamente na gramática de acordo com a variação de género dos adjetivos (bonito/bonita, alto/alta). Portanto, após a identificação e exploração dos adjetivos, na semana anterior, com o texto “Canção da Bruxa” e posteriormente na realização dos exercícios de oralidade sobre a história, “*Mimi e Rogério: A Bruxa Mimi*”, de *Valerie Thomas e Korky Paul*, que um dos quais era solicitado caracterizar a bruxa Mimi com cinco adjetivos. Denota-se que os alunos com NSE efetuaram os mesmos exercícios,

contudo adaptados, em vez de mencionarem cinco adjetivos escreveram apenas um com o meu auxílio, pois no seu plano de estudos ainda não tinham introduzido os mesmos, como se pode observar na figura 104.

Figura 104

Exercício Normal e Adaptado Sobre os Adjetivos: História "Mimi e Rogério: A Bruxa Mimi de Valerie Thomas e Korky Paul"

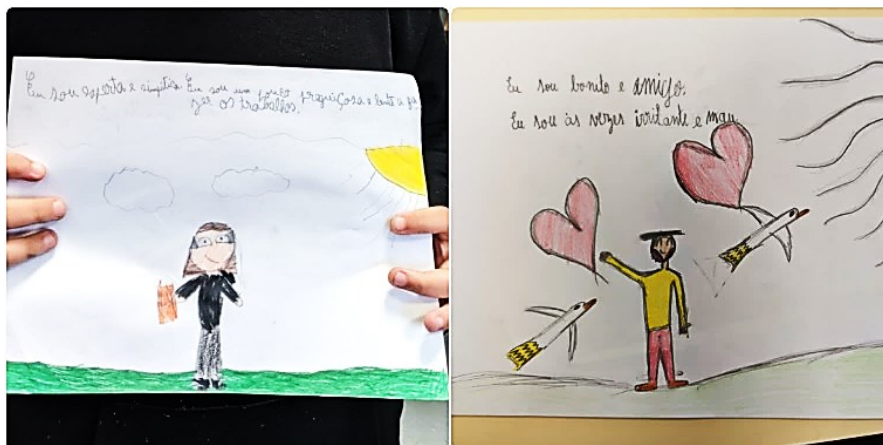


Neste contexto, no dia 7 de novembro de 2022, na última parte da aula, depois do diálogo efetuado sobre que devemos ter consideração e respeito pelos colegas, assim como devemos acolher com carinho um possível novo amigo. Foi importante, igualmente, salientar a importância do autoconhecimento, uma vez que, conhecermo-nos emocionalmente, sabendo lidar com os nossos próprios sentimentos, frustrações, pensamentos é a base para evitar os conflitos, promovendo tomadas de decisões conscientes, segundo os nossos valores e o fomento relações interpessoais saudáveis (Cardeira, 2012).

Deste modo, distribuí por todos os alunos uma folha A4 e solicitei que estes escrevessem duas frases sobre si mesmos, uma frase com dois adjetivos positivos e qualidades suas e outra com dois adjetivos negativos ou fragilidades a aprimorar. Por último os alunos ilustraram as duas frases e de forma ordenada, foram até quadro apresentar o seu trabalho para a restante turma, como se pode verificar na figura 105. Salienta-se que esta atividade foi muito importante, dado que até aqueles alunos que têm comportamentos mais desajustados, conseguiram identificaram os seus pontos positivos e os pontos negativos, comprometendo-se a melhorá-los diariamente. De facto, tal como afirma Cardeira (2012) “ao conhecer os pontos pessoais fortes e fracos sabe-se também quais devem ser reforçados” (p. 9).

Figura 105

Desenho Ilustrativo das Próprias Potencialidades e Fragilidades dos Alunos do 4.º B



Estes artefactos foram objeto de análise e reflexão, no qual pode-se aferir que os alunos, de modo geral, desempenharam bem a tarefa, flexionaram corretamente os adjetivos e construíram frases coesas e bem estruturadas. Durante a apresentação dos trabalhos os alunos conseguiram falar de forma audível e exprimir as suas ideias, com boa articulação e entoação (Figura 106).

Figura 106

Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 7 de novembro de 2022

No final os alunos vieram ao quadro apresentar os seus trabalhos e este foi um momento de partilha muito gratificante, em que os educandos conseguiram expor para toda a turma os seus pontos fortes, mas também as suas fragilidades, prometendo sempre serem melhores pessoas dia para dia.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

- **Identificação do Outro: Caracterizando as potencialidades e fragilidades dos meus colegas.**

Esta atividade realizada na quarta semana de intervenção está, na realidade, relacionada com a anterior, contudo segundo perspetivas diferentes. Enquanto a antecedente rege-se pelo autoconhecimento das fragilidades e potencialidades do próprio aluno, esta aborda a importância do olhar para o outro, neste caso para dos colegas de turma, com empatia, isto é, “implica da parte da pessoa uma confiança e segurança capazes de a levar a colocar-se no lugar do outro, a fim de conhecer os seus pontos de vista” (Guerra, 2005, p. 98).

No que diz respeito à atividade propriamente dita, no dia 2 de novembro, no seguimento da aprendizagem dos adjetivos e na importância de ter empatia pelo outro, evitando conflitos e promovendo a paz, distribuí pelos alunos uma folha branca A4 e de seguida, sussurrei ao ouvido de cada aluno um nome de um colega para que este aluno escrevesse uma frase com um adjetivo positivo para caracterizar o mesmo. De facto, os nomes proferidos por mim aos ouvidos dos educandos, foram planeados intencionalmente, no qual aqueles alunos que se davam menos bem na turma tiveram de caracterizar um ao outro, como pode-se verificar na Figura 107.

Figura 107

Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 2 de novembro de 2022

Foi então que um aluno disse: “– Professora e se eu não gostar do colega que me calhou?” Assim sendo, aproveitei este comentário do aluno S. para salientar que uma turma é como uma família, mesmo que não gostássemos de alguma atitude que um colega tivesse cometido, este será sempre elemento da nossa família. Todos os colegas de turma devem ser amigos e unidos como uma família.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

Por último, os alunos após efetuarem a tarefa dirigiram-se ao quadro para apresentar os seus trabalhos. O desafio principal para os restantes discentes foi a partir desta caracterização por meio do desenho e frase descobrir qual o colega em questão. Assim sendo, estes desenhos associados às frases foram objeto de análise e reflexão, no qual pode-se avaliar que os alunos, de modo geral, desempenharam bem a tarefa, mostraram-se motivados, compreenderam que tinham de respeitar os colegas, flexionaram corretamente os adjetivos e construíram frases coesas e bem estruturadas, sendo que aqueles alunos com APA e NSE tiveram a minha ajuda e da professora cooperante. Durante a exposição dos trabalhos, os alunos falaram de forma audível e foi possível verificar os seus rostos de felicidade, quando no final receberam aquele desenho dos amigos como prenda, foi sem dúvida gratificante observar estes comportamentos (Figura 108).

Figura 108

Desenho Ilustrativo Sobre as Potencialidades dos Colegas de Turma



7.3.3.2 | II – Sensibilização para o Amor e Empatia ao Próximo

- **Colocação no lugar do outro: “Vamos dar as boas-vindas o Omar”**

Esta atividade ocorreu na sexta semana de intervenção e emergiu a partir da área curricular do estudo do meio, referente paralelismo dos princípios fundamentais do islamismo e do cristianismo, bem como da necessidade que os alunos tinham de atividades que envolvessem a aquisição de competências interpessoais e sociais,

Assim sendo, para introduzir o debate sobre este assunto e auxiliar na verificação dos conhecimentos prévios dos mesmos, afixei uma imagem de um menino com características muçulmanas (tom de pele mais escura, vestuário e livro sagrado diferentes, entre outros). Também, ao longo da identificação destas particularidades, questionei aos discentes e este aluno em questão, fosse para esta turma, qual seriam os comportamentos a ter para com ele, no qual responderam com afirmações positivas para o acolhimento desta criança, como pode-se constatar na figura 109.

Figura 109

Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 7 de novembro de 2022

A aluna A. referiu que: “- Devemos brincar com Omar, não o deixando de parte”, já o aluno S.O afirmou que “- Devemos respeitar a sua religião” e a aluna M. disse: “- Vamos ensinar-lhe a nossa língua.”

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

Neste contexto, é importante existir laços de afetos na sala de aula, de modo a criar um ambiente de bem-estar, no qual os processos cognitivos e afetivos estão

conectados, competências essenciais para que os alunos recebam, valorizem, e respeitem outras culturas, com sentimentos de empatia e de abertura ao outro (Amado et al., 2009).

Posteriormente, depois desta discussão de ideias, sistematizou-se no quadro com a participação dos alunos um quadro, de modo a esclarecer e diferenciar a religião Islâmica e Cristã, presente na Figura 110.

Figura 110

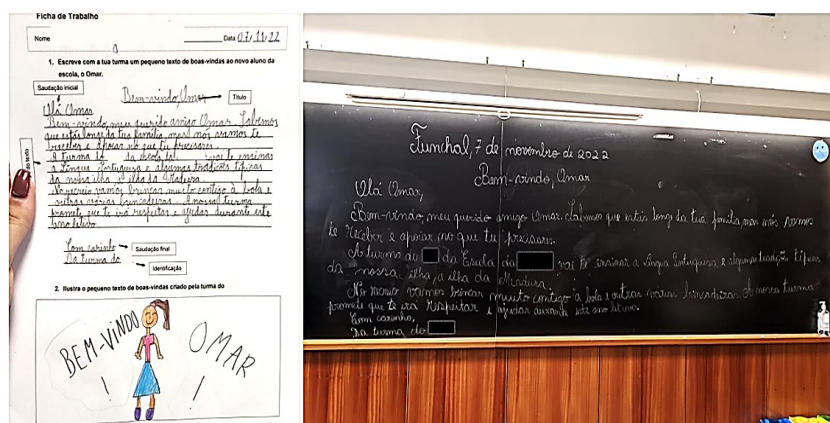
Imagem e esquema Alusivos à Diferenciação entre a Religião Cristã e Islâmica



Com esta recolha de informação sobre as atitudes positivas que se deve ter ao conhecer um novo amigo, efetuou-se um texto coletivo para dar as boas-vindas ao Omar. Antes de dar início à escrita do mesmo, revemos a estrutura informal de uma carta, ou seja, que esta tem de ter um título, uma saudação inicial, o corpo do texto, a saudação final e por fim a identificação da pessoa ou grupo. Igualmente, antes de proceder à escrita da mesma li um exemplar que elaborei previamente, para que os alunos se conseguissem situar em relação ao que era solicitado para o conteúdo da mesma. À medida que ia dando a palavra ao aluno que colocava o dedo no ar para falar, construiu-se esta carta com a reunião das ideias dos alunos. Por último cedi um tempo para estes copiarem para a folha o texto, assim como ilustraram-no a seu gosto (Figura 111).

Figura 111

Escrita de um Texto Coletivo para Dar as Boas-Vindas ao Omar



Para consolidar estes conhecimentos, no âmbito do português, entreguei aos alunos uma ficha com um texto elaborado por mim sobre o menino muçulmano, que falava sobre as particularidades da sua religião e da mudança que ele teve de efetuar para outro país à procura de melhores condições de vida. Num primeiro momento li o texto e depois os alunos leram parágrafos de forma ordenada e em seguida realizaram os exercícios de interpretação, de gramática sobre o género e número dos adjetivos, assim como problemas matemáticos relacionados com esta temática

Por fim, para terminar esta atividade e promover as relações interpessoais e sociais nos alunos, com base em valores democráticos e no reconhecimento da igualdade entre todos os seres humanos, com objetivo de construir valores “que façam com que ninguém possa discriminar, rejeitar ou desprezar o outro” (Guerra, 2005, p. 72), foi realizada uma atividade de construção de um origami em formato coração. Deste modo, mostrei primeiro o produto final do meu origami e clarifiquei, que o objetivo era que os alunos reproduzissem aquele artefacto em forma de coração, e que no final escrevessem uma frase positiva sobre este novo amigo, o Omar.

Assim sendo, distribuí pelos alunos um quadrado em papel e fui orientando-os para as diferentes etapas das dobragens do mesmo e ajudei mais individualmente aqueles alunos com mais dificuldades. Já quando todos tinha efetuado as dobragens corretamente, pedi que escrevessem a tal frase positiva nos cadernos de português, para que eu e a professora cooperante pudessemos corrigir, antes de passarem para o suporte do coração. A última fase foi, efetivamente, colorir o coração com as cores à sua escolha. Esta atividade correu muito bem e os alunos escreveram frases de carinho e consideração, pelo Omar, que posteriormente foram à frente do quadro apresentá-las, como podemos verificar na Figura 112.

Figura 112

Apresentação do Origami em Formato de Coração



- **Realização do acróstico da palavra Amor**

Esta atividade decorreu na oitava semana de intervenção, no âmbito do Dia do Pijama, após a leitura e exploração da história “O Ladrão de Girassóis”, de Mundos de Vida, onde realizou-se um debate sobre porque de ser celebrado este dia, concluindo-se através das afirmações dos alunos, presente na Figura 113, que este dia abordava questões como a igualdade, solidariedade, amizade, empatia e amor.

Figura 113

Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 22 de novembro de 2022

Os alunos responderam que: “É o dia de ajudar as outras crianças que passam por dificuldades”, “É o dia em que somos todos iguais, vestidos de pijama.”, entre outras afirmações.

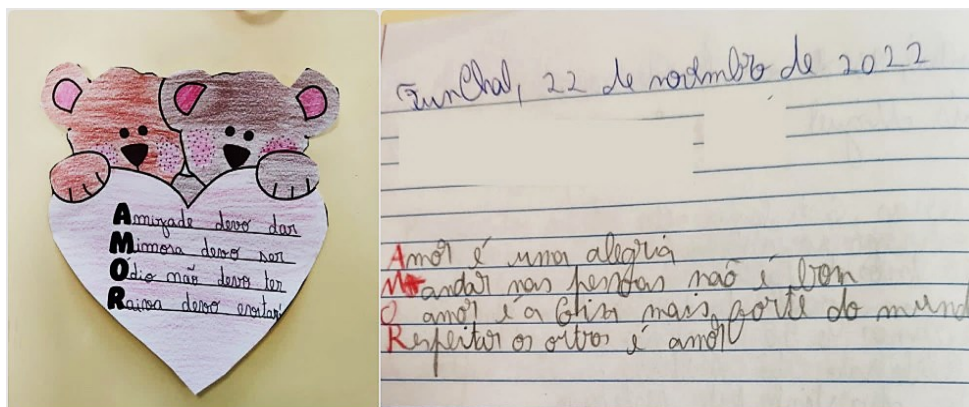
Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

Nesta linha de pensamento, na área curricular do português, interligando com o Dia do Pijama, mas também com o projeto que tenho vindo a desenvolver, “Educar com Amor”, orientei os alunos para a escrita do acróstico da palavra AMOR. Assim sendo, mostrei o meu artefacto final com o acróstico desta palavra como exemplo e em seguida os alunos escreveram o seu de forma autónoma. Sendo que um acróstico é um poema, que a partir das letras iniciais de uma palavra são formados versos, pelo que fomenta a criatividade, imaginação e para a combinação de palavras (Mesquita, 2008).

Quando os discentes terminaram de escrever as frases, eu e a professora cooperante passamos pelos seus lugares e corrigimos algum tipo de erro ortográfico e em seguida passaram a caneta para a ficha do coração, como podemos observar na Figura 114. Os alunos, de modo geral, conseguiram escrever versos bem estruturados, com coerência textual e com mensagens afetivas, até aqueles alunos mais desestabilizadores.

Figura 114

Atividade Acróstico da Palavra AMOR



Posteriormente, os discentes foram até ao quadro apresentar os seus acrósticos para a restante turma e no final estes foram colocados na porta da sala à volta dos outros corações elaborados em origami, decorando, assim, a parte exterior da porta com muito amor, para toda a comunidade escolar poder ler, observar e expressar a sua opinião crítica (Figura 115).

Figura 115

Afixação dos Acrósticos e dos Origamis na Porta da Sala de Aula do 4.º Ano



7.3.3.3 | III – Promoção de Relações Interpessoais Positivas em Grupo

- **Dramatização em grupo da história “*O meu Milagre das Rosas*”, de Alexandre Honrado do manual de Português Galilivro**

Esta atividade foi realizada na quarta semana da PPII, no âmbito das áreas curriculares de português e de expressão dramática. Deste modo, para introduzir a obra “O meu milagre das Rosas” do manual Galilivro, levei uma rosa e dei a oportunidade de os discentes cheirarem-na, como na técnica de relaxamento, cheirar as flores (inspiração) e soprar as velas (expiração). Seguidamente, questionei aos alunos se essa rosa se transformasse em dinheiro poderíamos designar de milagre, pelo que os educandos responderam que sim, como podemos verificar na Figura 116.

Figura 116

Diário de Bordo, A. Maio, segunda-feira, 24 de outubro de 2022

Também, questionei aos alunos o que seria um milagre, em que um aluno respondeu: “Um milagre é uma coisa que não temos a esperança que aconteça”. Aproveitei esta afirmação e perguntei, então, aos alunos se transformar rosas em dinheiro seria um milagre. Estes responderam que sim e contaram o que já sabiam sobre esta lenda.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

Neste seguimento, pedi que um aluno distribuísse os manuais de português e abriram na página 39, do manual Galilivro referente ao texto do milagre das rosas. Assim sendo, primeiro efetuei a leitura modelo do texto, com a devida entoação e posteriormente, selecionei um aluno para ser o narrador, outro para ser a Rainha Santa Isabel e por fim outro para ser o D. Dinis, uma vez que este texto dramático era em formato de diálogo. Após este momento de leitura, solicitei que um aluno recontasse a lenda para os restantes colegas, para verificar se estiveram com atenção.

Assim sendo, após a leitura coletiva e interpretação do texto, dividi também a turma em cinco grupos de três elementos e um de quatro elementos, organizados intencionalmente com alunos que não tinham uma boa relação para fomentar as habilidades de trabalhar e cooperar em grupo. Deste modo, em cada grupo, tinham de chegar a um acordo de quem iria desempenhar o papel de narrador, o de D. Dinis e o de Rainha Santa Isabel. No grupo de quatro elementos a parte do narrador ficou dividida por dois educandos. O intuito desta atividade era que em grupo construíssem artefactos relacionados com as personagens da história, para que depois treinassem a leitura expressiva do texto, para no final apresentarem à restante turma.

Na verdade, os jogos dramáticos não só contribuem para desenvolver a oralidade para uma boa entoação e projeção de voz, mas também para fomentar as competências sociais e emocionais, uma vez que “os participantes têm de se ajudar mutuamente neste processo de autognose” (Rooyackers, 2003, p. 17), para atingirem um objetivo comum, neste caso específico, a apresentação dramática da história.

Assim sendo, no dia seguinte, 25 de outubro de 2022, os discentes voltaram a reorganizar-se nos grupos do dia anterior e deram continuidade à elaboração e construção dos materiais para a apresentação dramática da peça, utilizando lápis de cor, recortes de papel Eva e crepe que distribuí uniformemente pelos grupos. Cada grupo elaborou os seus

adereços necessários para esta apresentação (espada do rei, as coroas da rainha e do rei, as flores da Rainha Santa Isabel, as moedas). Quando terminaram de efetuar os materiais, cada elemento do grupo ensaiou as falas da sua personagem, com recurso aos acessórios construídos (Figura 117).

Figura 117

Construção dos Acessórios da História "O Meu Milagre das Rosas", de Alexandre Honrado



Por fim os alunos apresentaram dramaticamente a história e de modo global correu satisfatoriamente bem. Certos grupos destacaram-se pela sua forma expressiva de estar em palco, pela entoação que colocaram na voz, bem como o respeito pelas falas dos colegas. Realço que esta atividade foi espetacular, os alunos mostraram-se entusiasmados e empenhados na elaboração dos materiais e pela primeira vez conseguiram trabalhar realmente em equipa. O aluno com necessidades de saúde especiais participou num destes grupos e conseguiu integrar-se facilmente com a ajuda dos colegas (Figura 118).

Figura 118

Apresentação do Texto Dramático: "O Meu Milagre das Rosas", de Alexandre Honrado



Nesta linha de pensamento, no final de cada apresentação, avaliei as capacidades de cada aluno numa grelha formativa que construí e pedi que os colegas espetadores, após o final de cada apresentação fizessem uma apreciação crítica sobre a representação expressiva, a oralidade dos alunos e a qualidade dos materiais, pois este olhar crítico seria também um parâmetro de avaliação. Portanto, tal como defende Lopes e Silva (2019), é fundamental pensar de forma crítica, para fornecer um *feedback* uns aos outros sobre as suas análises, para detetar erros de raciocínio e também para conseguir dar respostas ao mundo atual, a fim “de encontrar causas para gerar possíveis soluções, com vista a tomada de decisões mais eficazes” (p. 9).

- **Realização de um Circuito Matemático em grupos**



















Esta atividade interliga as áreas curriculares de português, matemática e Educação Física e surgiu como uma forma de dinamizar a aula com o intuito de motivar os alunos para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, com a resolução de problemas que implicassem a utilização de contas de divisão e multiplicação de duas parcelas.

Deste modo, antes de me dirigir à zona exterior com os alunos para realizar o circuito, voltei a reforçar as regras e apelei ao bom comportamento dos mesmos. Após esta conversa, os alunos dirigiram-se até à porta para fazer fila, e em seguida orientei-os até à parte coberta do recreio. Posteriormente, organizei os alunos em cinco grupos de três elementos e um grupo de quatro elementos, que se sentaram em partes opostas neste espaço, com o objetivo de trabalhar cooperativamente para atingir o objetivo final fazer o circuito e responder corretamente a todas as questões selecionadas. Efetivamente, “as atividades cooperativas cuidadosamente planeadas, em que a tónica é posta no desempenho do grupo, criam uma dependência positiva mútua entre os membros do grupo” (Webster-Stratton, 2018, p. 246).

Assim sendo, os grupos supramencionados, foram numerados de 1 a 6 de acordo com o número das questões problemáticas da ficha formativa, que foi distribuída por cada grupo. Assim sendo, foi dado um período de 10 minutos a cada grupo para resolver pelo menos o problema correspondente ao número do seu grupo. Quando os três grupos mais rápidos acabaram de resolver os seus problemas, estes realizaram o circuito. Desta forma, o circuito era constituído por três estações, como podemos verificar na Figura 119, que retrata as tarefas de cada aluno, mas também com a cor verde a avaliação a partir da observação direta que efetuei.

Figura 119

Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 15 de novembro de 2022

<p>a) Saltar à corda – O aluno selecionado para fazer o circuito deu 5 saltos de pés juntos e 5 saltos ao pé-coxinho direito e 5 ao pé-coxinho 5 esquerdo. O outro aluno (o ajudante), verificou a contabilização do número de saltos. Nesta estação pude verificar que os alunos ainda possuem algumas dificuldades na coordenação do salto à corda, não conseguindo saltar com os dois pés ao mesmo tempo.</p> <p>b) Mesa de desafios – Nesta primeira mesa tinha uma frase para os alunos identificarem o grau do adjetivo. Esta frase estava contextualizada com a questão problema do seu grupo. Já na segunda mesa de desafios perto do final do circuito, o aluno selecionado para fazer o circuito realizou os cálculos que o seu grupo fez numa folha relativo à questão problema, com a ajuda do aluno ajudante, achando assim um resultado. De modo geral, os alunos conseguiram resolver bem as questões problemáticas, contudo alguns educandos fizeram o raciocínio correto do problema, mas na resolução das contas erram-nas por causa que não sabiam as tabuadas de cor.</p> <p>c) Andar normalmente – Nos locais onde estava uma linha, os alunos andaram normalmente até chegar à próxima estação.</p> <p>d) Contornar os cones – Nesta estação o aluno principal do circuito, contornou os cones com o pé-coxinho direito, já o outro aluno verificou se este cumpriu esta tarefa corretamente. Todos os alunos conseguiram completar esta tarefa com sucesso.</p> <p>e) Rodar e lançar o arco – Nesta tarefa o aluno principal do circuito, rodou o arco à sua volta 8 vezes e por fim passou o arco ao seu colega 4 vezes, de modo a trabalhar a lateralidade. Com esta atividade pude concluir que nem todos os alunos sabiam receber o arco com a pega correta de mão, pelo que tive de exemplificar como deveríamos fazê-la corretamente.</p> <p>f) Correr rapidamente – O aluno e o seu colega ajudante correram o mais rápido possível até à próxima estação.</p> <p>g) Acertar no alvo (3.ª estação) – Na última estação os alunos (o principal do circuito e o seu ajudante), tiveram de tocar na mão do terceiro elemento do seu grupo que já estava lá a sua espera, para que este pudesse jogar uma bola para acertar na taça onde estava escrito o valor correto da questão problema inicial. Esta tarefa correu bem e sem que os alunos se interpelassem uns aos outros.</p>	<p>g. □ □ □ ● Final</p> <p>f. </p> <p>e. </p> <p>— </p> <p> b.</p> <p> d.</p> <p>— </p> <p> b.</p> <p> a.</p> <p>— Início</p>	<p>g. □ □ □ ● Final</p> <p>f. </p> <p>e. </p> <p>— </p> <p> b.</p> <p> d.</p> <p>— </p> <p> b.</p> <p> a.</p> <p>— Início</p>	<p>g. □ □ □ ● Final</p> <p>f. </p> <p>e. </p> <p>— </p> <p> b.</p> <p> d.</p> <p>— </p> <p> b.</p> <p> a.</p> <p>— Início</p>
--	--	--	--

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

Neste contexto, este circuito foi feito em duas fases, em que cada uma era constituída por 3 grupos. Sendo que os restantes grupos que estavam de fora do circuito, ficaram a resolver as outras questões problemáticas dos outros grupos e no dia seguinte estes problemas foram todos corrigidos no quadro com a participação dos alunos.

Por último, os dois grupos mais rápidos a fazer o circuito, a resolver corretamente as suas questões problemáticas e que respeitaram os colegas e os professores, ganharam uma medalha de mérito, enquanto os restantes receberam uma medalha de bom esforço. Por outras palavras, “ao ver aquilo a que o educador presta atenção, as crianças estão a aprender quais os comportamentos que são valorizados” (Webster-Stratton, 2018, p. 81).

Concluo que esta atividade foi um sucesso, todos os alunos tiveram comportamentos exemplares e conseguiram trabalhar bem em equipa, ajudando-se mutuamente, sem ocorrer situações de desrespeito entre os colegas. Inclusive, a professora de Educação Especial até veio agradecer-me pela iniciativa da atividade desenvolvida, que por coincidência em ambos os dois grupos que ganharam nas duas fases do circuito, estes tinham dois alunos com NSE que naquele momento estavam a passar dificuldades e conseqüentemente precisavam de um reforço positivo, para darem continuidade às suas aprendizagens, o que lhes deu outro tipo de motivação e confiança em si próprios Figura 120.

Figura 120

Diferentes Etapas do Circuito Matemático



7.4 | Avaliação do Projeto de Investigação - Ação

Com a utilização sistemática da avaliação formativa para melhorar a aprendizagem dos alunos no dia a dia escolar, os docentes tornem-se mais capazes de fazer com que a aprendizagem seja significativa para todos os alunos. Ou seja, “quando a relação professor-aluno assenta numa relação de apoio, de entreajuda à aprendizagem, a forma de reunir informação sobre a aprendizagem é encarada de uma outra perspetiva muito diferente, como uma avaliação para a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2020, p. 8).

Por certo neste projeto de I-A, foram aplicadas diversas estratégias para fomentar as competências inter-relacionais e sociais nos alunos, com vista a colmatar os comportamentos disruptivos neste estabelecimento com toda a equipa educativa. Logo, ao longo desta PPIII, verifiquei que os alunos conseguiram adquirir habilidades sociais, nomeadamente já pensavam antes de fazer algum comentário para não magoar o outro (tornaram-se empáticos) e já reconheciam quais os bons comportamentos que deviam seguir para conseguir viver em sociedade. No entanto, para que este projeto tivesse completamente sucesso, era necessário planificar mais atividades neste âmbito e num maior período de ação pedagógica.

Importa, ainda, salientar que com recurso à análise documental efetuada, foi idealizada a realização de várias técnicas de avaliação formativa que devido aos comportamentos desajustados dos alunos nas aulas, comprometeram a sua efetuação, pois era ocupado muito tempo com chamadas de atenção e momentos necessários de reflexão e consciencialização dos atos dos educandos.

Entre as reduzidas técnicas de avaliação formativa que consegui utilizar, a mais recorrente para orientar e informar o ensino foi a TAF - Polegar para Cima, Polegar para o Lado, Polegar para o Baixo, que “permite ao professor avaliar rapidamente a profundidade da compreensão dos alunos a partir da observação da posição em que colocam os seus polegares” (Lopes & Silva, 2020, p. 139). Esta técnica serviu essencialmente para aferir se os alunos compreenderam o que aprenderam, com a colocação do dedo para cima (percebi bem), com o dedo para o lado (ainda tenho algumas dúvidas) e o dedo para baixo (não perceberam), relacionado, como exemplo com as contas de divisão de duas parcelas e até durante os trabalhos de grupo para autoavaliarem-se se estavam a desempenhar corretamente o seu papel e a cumprir as normas para estar em grupos cooperativos (Figura 121).

Figura 121

Realização da TAF - Polegar para Cima, Polegar para o Lado, Polegar para Baixo



7.5 | Projeto com a Comunidade Educativa

Efetivamente, as competências sociais são adquiridas tanto na escola, como com comunidade educativa, não esquecendo o seio familiar. Logo, “a escola não pode afastar-se da comunidade em que está inserida, devendo promover articulações entre esta instituição e outras, como as municipais e cívicas que existem naquela comunidade em particular” (Cardeira, 2012, p. 2).

Deste modo, na nona semana de intervenção pedagógica, mais concretamente no dia 28 de novembro de 2022, de acordo com o projeto “Educar com Amor”, realizou-se a confeção de bolachas para posteriormente serem vendidas no mercadinho da escola, com o intuito de através remuneração monetária contribuir para a viagem de finalista desta turma do 4.º ano.

Assim sendo para introduzir esta atividade e motivar os educandos para a mesma, coloquei um áudio do ato de mastigação e os alunos representaram num papel a que correspondia este som. Por fim concluiu-se em grande grupo que dizia respeito à mastigação. Neste seguimento, referi iríamos confeccionar bolachas, contudo era necessário, primeiro, analisar a receita.

No momento seguinte, solicitei que a aluna B. distribuisse pelos colegas o texto instrucional da receita “Bolachas de amor”. Depois, em grande grupo, analisamos a estrutura deste tipo de texto e legendamo-lo conforme solicitado, colocando onde é que fica o título, os ingredientes, o modo de preparação, o tempo que é necessário ir ao forno e a que temperatura e por fim o rendimento do produto (quantas dose de bolachas podemos fazer com esta receita). Concluiu-se, ainda, em grande grupo, através das ilações dos educandos que este tipo de texto tem o objetivo de fornecer orientações/instruções para realização de algo e podemos encontrá-los não só em receitas, como também em bulas dos medicamentos e nos rótulos dos produtos químicos.

Posteriormente, recorrendo à ficha mencionada, os alunos fizeram os exercícios de interpretação do texto. Destaca-se uma questão da mesma, que pede para os alunos explicarem o porquê de um dos passos desta receita ser adicionar e envolver uma dose de amor na massa das bolachas. De modo geral, os alunos mencionaram que era devido ao amor e dedicação que devemos colocar em cada coisa que fazemos. Denota-se que nesta ficha tinha uma situação problemática de implicação do real, dado que relacionava as medidas dos ingredientes das receitas e pedia que os alunos calculassem o dobro das medidas, para que tivessem um maior número das mesmas para a confeção (Figura 122).

Figura 122

Ficha Sobre a Receita: "Bolachas de Amor"

The image shows three pages of a worksheet titled "Ficha Formativa" for the recipe "Bolachas de Amor". The first page contains the recipe instructions and a list of ingredients: 500g of flour, 200g of refined sugar, 200g of margarine, 2 eggs, 2 lemons, lemon zest, and a dose of love. The second page is the "INTERPRETAÇÃO" section with handwritten answers to questions about the recipe's purpose and ingredients. The third page is the "DESAFIO MATEMÁTICO" section with handwritten calculations for doubling the recipe ingredients.

Ficha Formativa (Data: 22/11/2023)

Bolachas de Amor

Ingredientes:

- 500 g de farinha sem fermento
- 200 g de açúcar refinado
- 200 g de margarina
- 2 ovos
- 2 limões
- cascas de limão e suco
- Uma dose de Amor

Modo de preparação:

1. Pré-aqueça o forno a 180° C.
2. Coloque em 30s de maridar numa taça e leve ao microondas durante 10 segundos, até está dentro um pouco.
3. Misture com as suas mãos, a margarina juntamente com o açúcar numa taça grande.
4. Adicione os ovos, um a um, até obter um creme homogêneo.
5. Raspe os dois limões e é a segunda metade as farinhas para a massa.
6. Misture a sua massa com farinha e envolva a massa com o suco de limão até ficar aproximadamente com 1cm de espessura de espessura.
7. Corte as bolachas com as formas de coração.
8. Coloque uma dose de seu Amor e decore as bolachas com pontos de chocolate a seu gosto.
9. Leve as bolachas ao forno pré-aquecido a 180° C, durante cerca de 10 a 15 minutos.

INTERPRETAÇÃO

2. A que se refere o texto? Justifica a tua resposta e indica outros dois exemplos. (Uma receita de bolo)
3. Quais são os ingredientes necessários para esta receita?
4. "Corte uma dose de Amor". Explica esta afirmação por duas palavras.
5. Indica e explica que uma receita deve ter

DESAFIO MATEMÁTICO

1. Na receita das "Bolachas de Amor" dá a seguinte: "Coloca a tua massa com farinha e envolva a massa com o suco de limão até ficar aproximadamente com 1cm de espessura de espessura". Calcula que é isso um de espessura. $100g = 100g$
2. De acordo com a receita de Bolachas de Amor, para obter 100g de massa de bolo, são necessários 200g de farinha e 200g de açúcar. Calcula o dobro da massa de bolo. $200g + 200g = 400g$
3. Calcula o dobro da massa de bolo. $200g + 200g = 400g$
4. De acordo com a receita de Bolachas de Amor, para obter 100g de massa de bolo, são necessários 200g de farinha e 200g de açúcar. Calcula o dobro da massa de bolo. $200g + 200g = 400g$

Depois de realizarem a ficha, afirmei aos discentes que estes tinham que colocar em prática esta receita no dia seguinte. Assim sendo, no momento de Educação Visual, construíram uma caixa para guardar as diversas porções de bolachas. Em primeiro lugar, mostrei o molde da minha caixa e distribuí um destes a cada discente, que recortaram pelo tracejado e no final decoraram as caixas a seu gosto. Durante o processo da dobragem correta das caixas, demonstrei passo a passo o que estes teriam de fazer e passei pelas mesas dos alunos para ajudar em alguma dificuldade que surgisse. Por último recolhi as caixas e arrumei-as na prateleira para serem utilizadas no dia seguinte.

Deste modo, no dia 29 de novembro de 2022, os educandos vieram muito entusiasmados para a escola, pois já sabiam que iam confeccionar as bolachas. Portanto, antes de direcionar os educandos até ao refeitório, reforcei que estes teriam de cumprir as regras estipuladas do mesmo, bem como fazer a higienização das mãos, para colocar as mãos na massa.

Quando os alunos chegaram ao refeitório relembramos os ingredientes necessários para a confeção das bolachas e colocamos um *check* nos ingredientes da receita “Bolachas de Amor”, que foi impressa numa folha A3 e afixada na cantina. À medida que íamos verificando os ingredientes, com os utensílios necessários na mesa (banheira, balança, etc.), fui pedindo a ajuda dos educandos para colocarem os mesmos na banheira e para verificarem se a quantidade de cada ingrediente estava correta na balança de medição. Ao terminar de envolver a massa aproveitei o momento e referi que faltava o ingrediente principal da receita, o Amor (Figura 123).

Figura 123

Diário de Bordo, A. Maio, terça-feira, 29 de novembro de 2022

Por último referi que o ingrediente mais importante a colocar é o amor, não só naquele momento de confeção destas bolachas, mas em tudo o que fazemos no nosso dia a dia. Só com paciência, resiliência e amor conseguimos completar os nossos objetivos.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

Logo após, organizei os alunos pelas diferentes mesas e cedi a cada um uma porção de massa e um pouco de farinha para não pegar na mesa, bem como um molde de coração ou de cara feliz por cada aluno. Antes dos alunos manusearem os moldes, demonstrei como se utilizava estes corretamente, para que conseguissem desformar da massa. Após os discentes formarem as figuras com a massa, colocaram algumas pepitas

de chocolate para decorá-las. Seguidamente, as bolachas foram ao forno durante trinta minutos a 180 graus. Por último, quando os alunos regressaram do lanche, distribuí pelos mesmos uma bolacha para poderem degustarem-nas, antes da colocação nas caixas para venda (Figura 124).

Figura 124

Confeção das Bolachas de Amor



Como última atividade deste dia, distribuí pelos alunos uma cartolina vermelha de EVA com um molde de coração, para que estes recortassem-nos e de em seguida colaram-nos no outro molde de coração em cartolina rosa. Por fim este coração foi levado pelos alunos para casa, no qual com a ajuda da família/pais escreveram uma palavra relacionada com amor ao centro. Assim sendo, “quando as escolas trabalham com as famílias para apoiar as aprendizagens, as crianças tendem a alcançar o sucesso, não só na escola, mas ao longo da vida” (Webster-Stratton, 2018, p. 23).

Quando os alunos voltaram a trazer estes corações, tiveram a oportunidade de ir ao quadro apresentar as suas palavras para a restante turma. Surgiram as mais bonitas palavras, tais como: união, respeito, amizade, família entre outros (Figura 125).

Figura 125

Diário de Bordo, A. Maio, quarta-feira, 30 de novembro de 2022

Aluna M. colocou a palavra família e explicou que é na família onde temos mais amor, pois está presente nos bons e maus momentos.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

Por último, como tarefa final deste projeto, ajudei os alunos a prender com uma fita de rafia o coração nas suas caixas de bolachas e em grande grupo decidimos o preço a colocar nas bolachas, ou seja, 1€ nos sacos tradicionais de plástico e 1,50€ com as caixas que os alunos fizeram. Logo após, orientei os alunos até à entrada da escola onde puseram as suas caixas no mercadinho da escola, com o preçário ao lado (Figura 126).

Em suma, de modo geral, os alunos conseguiram cumprir as tarefas deste projeto, mostrando entusiasmo, dedicação na construção das caixas e foi possível ver nos seus rostos que colocaram amor na confeção das bolachas, dado estavam felizes e o ambiente na sala de aula era afetuoso e acolhedor.

Figura 126

Apresentação do Projeto em Comunidade: Bolachas de Amor



7.6 | Reflexão, Reformulação e Ação: Reflexão da Prática Pedagógica III na turma do 4.º ano

A presente reflexão surgiu como uma necessidade de olhar criticamente para o meu percurso na PPIII. Esta prática decorreu entre o dia 3 de outubro até o dia 7 de dezembro de 2022, sendo que as duas primeiras semanas foram de observação participante, no qual já entrevi no dia 12 de outubro, incluindo nas cento e vinte horas de intervenção previstas.

Durante a minha ação pedagógica, abordei os mais diversificados temas do extenso programa inerente ao 4.º ano de escolaridade. Assim, foi da minha responsabilidade a alusão aos seguintes temas: permanência dos primeiros Povos na

Península Ibérica; a noção de continentes e curiosidades sobre os mesmos e nas experiências o Princípio dos vasos comunicantes. Além disso, introduzi o algoritmo das contas de divisão com duas parcelas, os vários métodos de resolução de problemas matemáticos; reforcei a importância da leitura expressiva e da compreensão de textos, bem como recapitulei as classes de palavras como os adjetivos e iniciei a aprendizagem da variação em graus dos adjetivos.

Para trabalhar todos estes temas que me foram propostos, tentei planificar valorizando simultaneamente a teoria e a prática. Como referido, a planificação de uma unidade de ensino irá reunir um conjunto de decisões que guiam o trabalho do professor e dos alunos durante um conjunto de aulas sobre um determinado conteúdo. 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 (Lopes & Silva, 2015a).

Assim sendo, procurei diferenciar os conteúdos para alcançar todos os alunos, nunca colocando um educando de parte, integrando-o sempre que possível nas temáticas da aula, com conteúdos ajustados. A diferenciação pedagógica corresponde aos esforços do professor para modificar o seu ensino e criar a melhor situação de aprendizagem possível. Assim, o docente deve adequar o ensino às características de cada aprendiz, sendo não só uma questão de bom senso pedagógico, como também uma questão de respeito à pessoa (Jungles, 2011).

Em relação aos pontos a melhorar na minha ação Pedagógica, refiro que por vezes não consegui gerir da melhor forma o tempo e o espaço da sala de aula, bem como tive dificuldade em lidar com certos comportamentos dos alunos e por fim, podia ter realizado a uma avaliação semanal mais detalhada dos educandos. Deste modo, segundo Lopes e Silva (2020), a avaliação tem o dever de regular o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao docente alterar as suas práticas e promover aprendizagens significativas dos alunos. Em síntese, utilizei as grelhas de avaliação semanais que preenchi e analisei conforme os objetivos delineados semanalmente.

A grande problemática da turma do 4.º ano, foi as questões comportamentais e atitudes desadequadas no meio social, nisto refiro as interações aluno-aluno e professor-aluno. Desta forma a socialização é um processo de aprendizagem e crescimento, no qual os alunos interiorizam as normas e valores sociais com o intuito de se integrar na sociedade. Isto é, os educandos devem deter valores como aceitação dos outros, o

respeito, a cultura, o incentivo à verdade, a amizade, a igualdade, a humildade, entre outros (Ramos, 2020).

Por isso saliento, que executei ao longo de toda a minha prática pedagógica estratégias que promoveram o bom ambiente em sala de aula. Estabeleci na turma o lema “Educar com Amor” e a partir do mesmo efetuei diversas estratégias que tiveram sucesso por parte dos alunos como exemplos: fazer um elogio ao outro; realização do acróstico da palavra amor; concretização de um circuito matemático que promoveu a socialização entre os grupos; a escrita de uma frase com dois adjetivos positivos para entregar a um colega selecionado aleatoriamente pela professora; presenciar uma situação hipotética da vinda de um novo aluno para a turma; confeitura das bolachas em grande grupo, no qual o principal ingrediente era o Amor e por fim, a elaboração de um postal com uma quadra natalícia para entregar ao seu amigo secreto.

Assim, segundo Ramos (2020):

O professor pode aumentar a motivação do aluno e diminuir a frequência dos comportamentos desajustados, através do elogio do bom comportamento, da melhoria do clima relacional professor/aluno, utilizando estratégias positivas, negociando e abordando com os alunos as regras a cumprir na sala aula, de forma clara e objetiva. Potenciar as crianças a refletirem sobre os seus atos, ajuda-as a crescer, a pensar antes de agir, a lidar, da melhor forma, com as suas frustrações e a capacitá-las para a resolução de conflitos. (p. 90)

De modo global, os pontos positivos da minha ação pedagógica foram a firmeza quando necessário, devido às características da turma, o empenho e dedicação em cada conteúdo que lecionei, com a implementação de estratégias diversificadas, ajustadas e articuladas nas diferentes áreas do saber, bem como promovi o bom ambiente social na turma. Assim como a professora cooperante consegui criar um universo caloroso de afetos no 4.º ano e auferir, ampliar e reforçar os aspetos positivos de cada aluno da turma.

Concluindo, senti alguns receios quanto ao cumprimento das atividades idealizadas no tempo estipulado, motivados pelos comportamentos desadequados dos alunos. Contudo a professora cooperante e a orientadora de estágio apoiaram-me sempre e comecei a ganhar confiança no meu trabalho dia, dia após dia. Posto isto, não posso deixar de citar o pedagogo do amor, Paulo Freire, que me acompanhou durante o processo

de implementação de uma educação virada para o respeito pelo outro, ou seja, “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (Freire, 1967, p. 97).

Considerações Finais

Os momentos em que brincava com as minhas bonecas, no qual colocava-me no papel de educadora/professora, dentro das quatro paredes do meu quarto, tornaram-se reais. Este foi um percurso árduo, com obstáculos pelo caminho que consegui ultrapassar, devido à minha persistência, empenho e dedicação em tudo o que faço. Efetivamente, vejo um futuro risonho, exercendo a profissão que sempre quis.

Naturalmente, os cinco anos de formação académica, ajudaram-me a adquirir competências que, agora, poderei colocar em prática. Foi através da observação participativa, que falhei, refleti e voltei a erguer-me. Tenho, assim, a plena consciência de que não há receitas para ser um profissional de educação, pois cada aluno tem as suas particularidades e é necessário atender a estas necessidades e motivações. Assim sendo, um dos princípios básicos que os professores e educadores de infância têm de ter em consideração é que os educandos ocupam o papel principal na educação e “caberá, assim, ao professor a organização e dinamização das várias situações promotoras das aprendizagens do aluno, pressupondo o processo de ensino-aprendizagem como todo ato intencional” (Cosme et al., 2020, p. 162).

Destaca-se que a metodologia de I-A, foi uma ferramenta essencial neste percurso académico, uma vez que permitiu ter um olhar crítico e reflexivo sobre a minha prática, procurando sempre solucionar as problemáticas encontradas e fomentar um bom ambiente na sala de aula, rico em aprendizagens de qualidade.

Fazendo uma retrospectiva sobre este percurso académico, por vezes nem tudo correu como esperava, mas foi importante ser flexível e adaptar-me aos diferentes contextos de estágio. Além dos objetivos pedagógicos que queria que os alunos alcançassem, priorizei, sem exceção, as suas necessidades, nomeadamente se necessitassem de mais apoio em algum conteúdo, disponibilizava-o, acima de tudo, quis chegar a todos os alunos.

Por fim, salienta-se que todos os saberes reunidos durante estes anos de formação académica para a profissão docente, foram primordiais para o meu desenvolvimento social e pessoal. Na verdade, pretendo continuar a aprender cada vez mais, pois há sempre espaço para adquirir novos conhecimentos. Concluindo esta etapa da minha vida, termino

grata e consciente em relação à minha identidade enquanto futura profissional de educação, com uma postura afetiva, inovadora e flexível.

Referências Bibliográficas

- Aires, A. (2015). *O mundo de palmo e meio : Manual de educação de infância*. FEC - Fundação Fé e Cooperação.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Edições ASA.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica: Contributos para a formação de professores. *Sísifo / Revista de ciências da educação*, 1(8), 75-86.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135/227>
- Azevedo, A. (2019). Educação pré-escolar: A organização do espaço e dos materiais refletem os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância? Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Balancho, M., & Coelho, F. (2001). *Motivar os Alunos- Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Texto Editora.
- Baptista, A. V., Viana., F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_n et.pdf
- Bernardo, J., & Seixas, S. (2020). Envolvimento da família no jardim de infância: Um estudo de caso. In M. Cardona., & E. Linhares (coords), *Da prática de ensino supervisionada à investigação na educação pré-escolar e no ensino básico* (pp. 23-45). Instituto Politécnico de Santarém.
<https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3353>
- Bogdan, R., & Bilken, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazão, P. (2007). O diário do diário etnográfico electrónico. In J. Sousa., & Fino, C (Orgs.), *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). ASA Editores.

- Calcutá, T. (s.d). *Pensador*. <https://www.pensador.com/frase/MzQzNw/>
- Campino, D., & Dias, A. (2021). Estudo do meio e práticas de integração curricular no 1.º CEB. In A. Dias., M. Hortas., J. Ferreira., N. Cabanillas (Eds.), *TempuSpacium - Didática das ciências sociais: Estudos II* (pp. 103-131). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/13653>
- Cardeira, A. (2012). Educação emocional em contexto escolar. *Psicologia*, 2-14. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>
- Cardona, M. (2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: A realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*, 18(38), 143-159. <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017143>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planear_avaliar.pdf
- Cardoso, A., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso . In L. Menezes., A. Cardoso., B. Rego., J. Balula., M. Figueiredo., & S. Felizardo (Orgs.), *Olhares sobre a educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%3%a7%3%a3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do futuro*. Guerra & Paz.
- Cardoso, P. (2014a). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Universidade de Coimbra.
- Cardoso, P. (2014b). *O papel dos Professores no processo de orientação*. Ministério da Educação.

- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?* Editorial Presença.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projecto educativo*. Edições Afrontamento.
- Casanova, P. (2014). Construção do projeto educativo de escola. *Educação, economia e território*, 17(1), 1-14.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7949/3/Projeto%20Educativo%20de%20Escola%20%282%29.pdf>
- Correia, K., & Pinto., A. (2011). Factores de stress e adaptação na transição do pré-escolar para o início da escolaridade. In A. Pinto., & L. Picado (Orgs.), *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: Dos alunos aos professores* (pp. 31-55). Coisas de Ler Edições.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Livpsic.
- 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*. Porto Editora.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Edições ASA.
- Costa, J. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: Traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 85-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/374/37417204.pdf>
- Costa, M., Monteiro, I., & Ribeiro, V. (2014). Análise reflexiva de uma experiência Pedagógica. In M. Carvalho., A. Loureiro., & C. Ferreira. (Orgs.). *Atas do XII congresso da SPCE : Ciências da Educação - Espaços de investigação, reflexão*

- e ação interdisciplinar*. (pp. 1274-1280). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <http://repositorio.esept.pt/handle/20.500.11796/2148>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, educação e cultura*, 8(2), 455-479. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- CRSE. (1988). Proposta global de reforma. *Relatório final*. Ministério da Educação (ME).
- Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender*. Pactor.
- Dewey, J. (1963). *Experience an Education*. Macmillan Publishing.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais- Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física: 4.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. República Portuguesa.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Português: 1.º ano e 4.º ano, 1.º ciclo do ensino básico*. República Portuguesa.
- Eco-Escolas (2021/2022). Hortas Bio nas Eco-Escolas. Associação Bandeira Azul de Ambiente e Educação & AgroBio. <https://hortasbio.abaae.pt/>
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Falcão, F., Ribeiro, A., & Machado, M. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita: Um guia para o sucesso dos nossos filhos*. Oficina do Livro.
- Fernandes, D. (2009). A Importância das escolas. *A página da educação*, 1(185), 84-85. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5580>

- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula: Teorias, práticas e desafios*. Coisas de Ler.
- Ferreira, M. (2021). Intencionalidade educativa - Diferenciação, planificação e avaliação. *Ciência, cultura e cidadania*, 1(3), 62-75. https://www.researchgate.net/publication/355394669_Intencionalidade_Educativa_-_Diferenciacao_Planificacao_e_Avaliacao
- Ferreira, P. (2005). Metáforas organizacionais: O centro e a rede. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira (Orgs). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 165- 191). Edições ASA.
- Filipe, B. (2004). A investigação-ação enquanto possibilidade e prática de mudança. In L. Oliveira, A. Pereira., & R. Santiago (Eds.), *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 107-121). Porto Editora.
- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, F., & Gouveia, A. (2021). Educação em tempos de COVID-19: O Acesso condicionado à aprendizagem. Um estudo exploratório numa escola em portugal. *Sensos-E*, 8(1), 77–87. <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3786>
- Freire, P. (1967). *Educação Como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- Freitas, C. (2000). O Currículo em debate: Positivismo – pós-modernismo. Teoria-prática. *Revista de Educação*, 9(1), 39-52. https://www.academia.edu/43272476/O_curriculo_em_debate_Positivismo_p%C3%B3s_modernismo_Teoria_e_Pr%C3%A1tica
- Gaspar, M., Santos, M., & Santos, J. (2013). Currículo: Significado e perspetivas em memórias da escola. In J. Alves (coord), *Memórias de professores: Emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação* (pp. 117- 146). Universidade

Católica

Portuguesa.

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8773/1/Curr%C3%ADculo-Significado%20e%20Perspetivas%20em%20Mem%C3%B3rias%20de%20Escola.pdf>

Gomes, M. (2014). *Os Modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: Propostas de pedagogia diferenciada*. Edições ECOPIY.

Gonçalves, M. (2001). *Aprender com sucesso*. Almedina.

Guerra, M. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Edições ASA.

Hoffmann, J. (2013). Avaliação mediadora na educação infantil. In M. Guimarães., & C. Cardona (Coords.) , *Avaliação na educação de infância* (pp. 254-266). Psicosoma.

Jungles, D. (2011). Pedagogia diferenciada. *A página da educação*, 2(193), 1-4.
<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=542&doc=14893&mid=2>

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Keymeulen, R. (2016). *Motivar os alunos graças às inteligências múltiplas*. Edições Piaget.

Leite, B. (2022). Prefácio e leitura comentada na educação de infância. In M. Oliveira., M. Rodrigues., & S. Milhano (Orgs.), *Voz e a agência da criança: Abordagem de projeto na formação de educadores* (pp. 9-15). APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/8200/1/A_voz_e_a_agA_ncia_da_c_rianA_a_a_Abordagem_de_projeto_na_formaA_A_o_de_educadores_de_inf_A_ncia.pdf

Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: Quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional (Periódico*

Especial), 172-192. <file:///C:/Users/alexa/Desktop/8505-Artigo-15077-1-10-20200612.pdf>

Lopes, J., & Silva, H. (2009). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância: Um guia com atividades para os educadores de infância e para os pais*. Areal Editores.

Lopes, J., & Silva, H. (2015a). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação* (Vol. 1). Pactor.

Lopes, J., & Silva, H. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto: 18 respostas sobre as necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente* (Vol. 2). Pactor.

Lopes, J., & Silva, H. (2019). *Pensamento crítico e criativo: 100 Fichas para trabalhar na sala de aula*. Pactor.

Lopes, J., & Santos, H. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.

Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de avaliação formativa: 2.º Edição atualizada e aumentada*. Pactor.

Lopes, J., & Silva, H. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor* (2.º Edição: Atualizada e Aumentada). Pactor.

Loureiro, A. (2021). As oportunidades e desafios no pós-pandemia. In A. Calado., M. Ribeiro., & S. Félix (Coords.), *Educação pós-pandemia: Um guia para desafiar as escolas* (pp. 55-57). Think consultoria e inovação. https://edthink.pt/wp-content/uploads/2021/09/EducacaoPosPandemia_v2.pdf

Lourenço, A., & Piva, M. (2010). A Motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & cognição*, 5(2), 132-141. <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313>

Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: Currículo e supervisão*. Editorial Novembro.

- Luís, A., Guerreiro, C., & Alves, R. (2021). Que farei com estes livros? – Propostas para o 1.º ciclo do ensino básico. In C. Teixeira., V. Gonçalves., P. Fernandes., A. Rodrigues., C. Guerreiro., & L. Santos (Eds.) Livro de Atas: *II Encontro internacional de língua portuguesa e relações lusófonas* (pp. 372-379). Instituto Politécnico de Bragança. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6839/1/Artigo_Atas_Mel%C3%A3o_2021.pdf
- Maia, V. (2021). A diferenciação pedagógica como promotora da participação em sala de aula de todos os alunos. In S. Freire (Ed.), *Inclusão como participação social: Diferentes perspetivas em análise* (pp. 101-113). Instituto de Educação/Universidade de Lisboa.
- Malavasi, L., & Zaccatelli, B. (2017). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, I. V. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Matos, J., & Rodrigues, M. (2016). Diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem: Perceção dos professores cooperantes do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico. In R. Leal., & C. Lopes (Orgs.), Livro de atas: *África, cooperação,*

- educação e desenvolvimento* (pp. 324-332). Edições Pedagogo.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/14962>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mesquita, E. (2008). Só sei escrever aquilo que nasce de mim - Crio um Livrinho... Cresço um bocadinho: Uma experiência de aprendizagem da linguagem escrita no 1º ciclo do ensino básico. In *III Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita: Atividades de escrita e aprendizagem* (pp. 123-137). Instituto Politécnico de Leiria. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3665>
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor: Representações sobre a formação e profissão*. Edições Sílabo.
- Morais, J. (2002). Influência da literacia e da escolaridade sobre a linguagem e a cognição. In F. Viana., M. Martins., & E. Coquet. *Leitura, literatura infantil, ilustração: Investigação e prática docente* (pp. 45-62). Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/documentos/ot_jose_morais_a.pdf
- Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou "Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros? *Análise psicológica*, 1(18), 121-126.
<https://core.ac.uk/download/pdf/129515774.pdf>
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mota, L. (2019). *A leitura e a Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório Final de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.
<https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/5108>
- Nogueira, S., & Baía, S. (2009). A Avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação. *Revista lusófona de ciências da mente e do comportamento*, 1(8), 47-88. <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/286/1/SaraIbe.pdf>

- OECD. (junho de 2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: As equipas educativas como modelo. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16. https://www.researchgate.net/publication/228982878_Currículo_e_Organizacão_As_equipas_educativas_como_modelo_de_organização_pedagógica
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-55). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedagogo.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Fernandes, A., & Lima, C. (1988). Princípios gerais da direcção e gestão das escolas. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), *Documentos Preparatórios II* (pp. 139-170). Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61835/1/Principios%20 Gerais%20da%20Direccao%20e%20Gestao%20das%20Escolas.pdf>
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: Teoria e prática* (3.º Edição ed.). Porto Editora.
- Paquay, L., & Wagner, M. (2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In P. Léopold., M. Altet., E. Charlier., & P. Perrenoud (Eds), *Formando professores profissionais: Quais as estratégias? Quais competências?* (pp. 37-54). Artmed Editora.
- Pedreira M., & Piscalho, I. (2018). A aprendizagem cooperativa como estratégia na educação pré-Escolar. Revista da *UIIPS - Unidade de Investigação do Instituto*

Politécnico de Santarém, 6(1), 66-78.
<https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/16113>

Pedrosa, D., & Morais, J. (2022). Ensino da ciência no ensino pré-escolar: Porquê? *Psicologia, educação e cultura*, 26(3), 77-85.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/43527>

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R., (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Pereira, F., & Leite, C. (2019). Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e desafios para a formação de professores. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 24(1), 113-122. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/121223/2/329905.pdf>

Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.

Pereira, M. & Brazão, P. (2013). Evolução curricular em Portugal: relações e tensões. In A. Mendonça, *O futuro da escola pública* (pp. 164-276). CIE - UMa. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/857/1/Pereira%20M%20Brazao%20P%202013%20Ev%20curricular%20em%20portugal164-176.pdf>

Perraudéau, M. (2013). *Les stratégies d'apprentissage*. Horizontes Pedagógicos.

Perrenoud, F. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? : Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Edições ASA.

Pires, C. (2007). *Educador de infância: Teorias e práticas*. Prof Edições.

Pires, D. (2023). (Re)Pensar a formação de educadores e professores: Dilemas e desafios. In F. Jorge., F., Paixão., & P. Silveira. (Orgs.), *Escola de Aprender: Contributos para a sua construção*. (pp. 23-31). Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/28123>

- Portela, C. (2019). Será que as Aprendizagens Essenciais podem contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos? *Gazeta de Física: O novo Sistema Internacional de Unidades*, 42(1), 30-32. <https://www.spf.pt/magazines/GFIS/472/article/1558/pdf>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler: Atividades de leitura para jovens*. Edições ASA.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, V. (2020). *Como lidar com os problemas de comportamento das crianças: Guia para professores, educadores e pais*. Pactor.
- Ribeirinha, T., & Silva, B. (2021). A Convivência entre a aprendizagem online e presencial no processo de formação dos alunos: Um estudo de investigação-ação sobre a operacionalização da "Sala de Aula Invertida" no ensino secundário português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 161-182. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/21345>
- Ribeiro, M. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I., Gregório, M., Félix, P., Perdigão, R., & Ferreira, S. (2017). *Organização escolar: O tempo*. Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão: Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional (Periódico Especial)*, 215-227. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/8507>

- Rodrigues, E., & Correia, L. (2020). Preparação didático-metodológica dos professores e a sua relação com a aprendizagem significativa. *Revista Científica do ISCED-Huíla*, 1(1), 64-83. <https://www.portalpensador.com/index.php/RCIH/article/view/274>
- Rodrigues, S. (2018). Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas aprendizagens essenciais. *Noesis: Notícias da Educação*, 1-16. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/114972/2/280572.pdf>
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo: Que qualidade de ensino e aprendizagem*. Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Rooyackers, P. (2003). *101 Jogos dramáticos: Aprendizagem e diversão com jogos de teatro e faz-de-conta*. Edições ASA.
- Rosa, M & Trindade, R. (2020). Educação Inclusiva: percursos normativos e (des)continuidades conceptuais. In C. Luísa., & M. Borges (Coords.), *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática* (pp. 25-42). Papa-Letras.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada: Uma forma de aprender a aprender*. ASA.
- 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 Multimedia, Lda.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva: A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Santos, A. (2016). A Gestão do tempo nos tempos educativos do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista científica: Saber & educar*, 1(21), 50-65.

https://www.researchgate.net/publication/312547594_A_gestao_do_tempo_nos_tempos_educativos_do_1_ciclo_do_ensino_basico

Santos, M., Santos, N., Franco, G., & Silva, E. (2020). Aprendizagem de competências sociais e emocionais em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Avaliação do programa KidsTalentum. *Psicologia*, 2(34), 123-142.
<https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/1503>

Santos, V., & Gonçalves, N. (2007). *A competência de escrita: Ensino básico e secundário*. Plátano Editora.

Semião, D., & Tinoca, L. (2021). A utilização das tecnologias digitais nas aulas do século XXI. *Revista educação em questão*, 59(61), 1-22.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/50286>

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.

Silva, F., Rodrigues, M., & Botelho, F. (2014). A investigação-ação no projeto de investigação do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico. In A. Vasconcelos (Org.), *Entre a teoria, os dados e o conhecimento (II): Olhares para uma realidade* (pp. 61-71). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9039>

Silva, I. (2017). Projectos de aprendizagem: Algumas perguntas frequentes. In A. Azevedo., J. Luís., L. Ribeiro., M. Godinho., M. Tavares., M. Rosa., M. Costa., & S. Alberto (Eds), *Cadernos de Educação de Infância (CDI)* (pp.34-43).
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/28273/1/CEI112.pdf>

Silva, L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas.

- Simões, D., & Dolci, N. (2020). Dramatização de histórias: A conquista de leitores por meio da educação estético-ambiental. *Revista latino-americana de estudos em cultura e sociedade*, 6(4), 2-14.
<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1749>
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_de_cifracao.pdf
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Souza, S. (2022). Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 4-25.
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/22479>
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas*. Leya Educação.
- UNICEF. (2019). Convenção sobre os direitos da criança. 1-80.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Valadares, J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem significativa em revista/meaningful learning review*, 1(1), 36-57.
https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Almedina.
- Vieira, R., & Souza F. (2013). Diversidade de abordagens na investigação qualitativa em educação. *Internet latent corpus journal*, 3(1), 2-5.
<https://proa.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/14824>

Villas-Boas, M. (2010). O Envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Sísifo: Revista de ciências da educação* 1(11), 117-126.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/184>

Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilíbrios edições.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

Referências Normativas

Lei de Bases n.º 46/1986 do Sistema Educativo do Ministério da Educação (1986). Diário da República n.º 237, Série I de 14/10/1986. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Lei-Quadro n.º 5/1997 da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (1997). Diário da República n.º 34, Série I de 10/02/1997. <https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Lei n.º 116/2019 que Altera o Regime Jurídico da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (2019). Diário da República n.º 176, Série I de 13/09/2019. <https://files.dre.pt/1s/2019/09/17600/0001200035.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001 que Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário do Ministério da Educação (2001). Diário da República n.º 201, Série I de 30/08/2001. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/ 2001 que Aprova os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação (2001). Diário da República n.º 201, Série I de 30/08/2001. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Decreto-Lei n.º 6/2001 que Aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico do Ministério da Educação (2001). Diário da República n.º 15, Série I de 18/01/2001. <https://files.dre.pt/1s/2001/01/015a00/02580265.pdf>

Decreto-Lei n.º 3/2008 que Define os Apoios Especializados a prestar na Educação Especial Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos Sectores Público, Particular e Cooperativo do Ministério da Educação (2008). Diário da República n.º 4, Série I de 07/01/2008 <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Decreto-Lei N.º 17/2016 que Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que Estabelece os Princípios Orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, da Avaliação dos Conhecimentos a Adquirir e das Capacidades a Desenvolver pelos Alunos e do Processo de Desenvolvimento do Currículo dos Ensinos Básico e Secundário do Ministério da Educação (2016). Diário da República n.º 65, Série I de 04/04/2016

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2016/04/06500/0112301127.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 que Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 129, Série I de 06/07/2018

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018 que Estabelece o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 129, Série I de 06/07/2018.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M que Adapta à Região Autónoma da Madeira os Regimes Constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, de 29 de julho da Secretaria Regional de Educação (2020). Diário da República n.º 142, Série I de 29/07/2020.

<https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202020/ISerie-142-2020-07-29.pdf>

Despacho Normativo n.º 6478/2017 que Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória do Ministério da Educação (2017). Diário da República n.º 143, Série II de 26/07/2017.

<https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

Despacho Normativo n.º 6944-A/2018 que Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 138, Série II de 19/07/2018

<https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Portaria n.º 207/2018 que Reestrutura Vários Estabelecimentos de Educação e Ensino da Secretaria Regional de Educação (2018). Diário da República n.º 101, Série I de 02/07/2018

<https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202018/ISerie-101-2018-07-02sup.pdf>