

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Mariana Luís Berenguer

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Mariana Luís Berenguer

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

ORIENTAÇÃO

Fernando Luís de Sousa Correia



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo 2024-2025

Mariana Luís Berenguer

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

Orientação: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, 2025

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

(Paulo Freire)

Agradecimentos

Ao longo da nossa vida, ninguém caminha verdadeiramente sozinho. O sucesso não é apenas o reflexo do nosso esforço, mas também do apoio, da orientação e do amor daqueles que nos acompanham em cada etapa. São essas pessoas que nos guiam, que nos seguram nos momentos de incerteza e que celebram conosco cada conquista. A elas, devo parte deste caminho e deste sonho agora concretizado.

Aos meus pais, meu pilar inabalável, que me deram a melhor educação que poderia desejar. Sempre me deram asas para sonhar e ser aquilo que quis, mas nunca deixaram de me orientar pelo melhor caminho. Permitir-me tomar as minhas próprias decisões foi o maior presente que me poderiam ter dado. Obrigada por estarem sempre lá, por me apoiarem incondicionalmente e por me fazerem acreditar que tudo era possível.

Aos meus irmãos, referência e exemplo de vida para mim. Em vocês vejo força, inspiração e um amor que só quem partilha um laço como o nosso pode compreender.

À minha avó paterna, mulher de uma força inigualável, que me encoraja todos os dias e que, felizmente, pode ver-me alcançar este sonho. A sua presença e palavras são um conforto e uma motivação constante.

Ao meu avô paterno, que nunca soube que este seria o meu caminho, mas que, onde quer que esteja, foi, sem dúvida, a estrelinha que mais iluminou e guiou os meus passos até aqui.

Ao meu namorado, que esteve ao meu lado desde o primeiro momento. Enfrentou comigo todas as minhas inseguranças, frustrações e o cansaço acumulado, mas nunca deixou de me dar o apoio certo. Com paciência e amor, soube sempre dizer a palavra que eu precisava ouvir.

Aos meus melhores amigos, Diana e Igor, com quem vivi cada momento desta jornada. Rimos, chorámos e crescemos juntos. Descobri uma amizade que até então desconhecia. Vocês são casa, suporte e amor. Gosto de acreditar que foi a vida que nos juntou neste curso porque sabia que iríamos precisar uns dos outros. Tornaram-se família.

A toda a minha família e amigos, que, mesmo não sendo possível nomear um a um, são parte essencial do meu suporte e das minhas conquistas.

Aos meus orientadores de estágio, que me ouviram, acompanharam e aconselharam ao longo de cada prática, deixando a sua marca na minha formação e ajudando-me a crescer enquanto futura professora.

A todas as professoras cooperantes que me receberam nas suas turmas de braços abertos, permitindo-me ser exatamente quem sou e apoiando-me em tudo o que precisei. Obrigada pela generosidade e partilha de conhecimento.

À Universidade da Madeira, instituição onde vivi cinco anos de aprendizagens, desafios e momentos inesquecíveis, que levarei para toda a vida.

E a todas as pessoas que, de alguma forma, se cruzaram comigo ao longo deste percurso, deixo também o meu profundo agradecimento.

A todos, um muito obrigada.

Resumo

Este relatório apresenta a experiência de estágio desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada em Instituições de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho do Funchal. O objetivo principal é refletir sobre a prática pedagógica, analisando estratégias adotadas para a promoção da aprendizagem ativa e do desenvolvimento integral das crianças.

O relatório está estruturado em três partes: o enquadramento teórico, que aborda os principais referenciais teóricos da educação; o enquadramento metodológico, onde são exploradas teorias de aprendizagem e metodologias de trabalho, com especial destaque para a investigação-ação e o ensino experimental das ciências; e, por fim, a intervenção pedagógica, que descreve detalhadamente as práticas pedagógicas implementadas.

A metodologia baseou-se na observação, planificação, implementação e avaliação de práticas pedagógicas, fundamentadas em referenciais teóricos da educação. Durante o estágio, foram trabalhadas abordagens diversificadas, com ênfase na aprendizagem cooperativa, no reforço positivo e na adaptação das estratégias ao perfil das crianças e dos alunos. Os resultados evidenciam a importância de um ensino dinâmico e inclusivo, que valorize a participação das crianças no processo de aprendizagem.

Conclui-se que a experiência de estágio foi essencial para a construção da identidade docente, proporcionando uma visão mais crítica e reflexiva sobre os desafios e potencialidades da educação infantil e do ensino básico.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prática Pedagógica, Aprendizagem Significativa, Interdisciplinaridade.

Abstract

This report presents the internship experience developed within the scope of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education, carried out in Preschool and Primary Education Institutions in the Municipality of Funchal. The main objective is to reflect on pedagogical practice, analyzing the strategies adopted to promote active learning and the integral development of children.

The report is structured into three main parts: the theoretical framework, which explores key educational theories; the methodological framework, where learning theories and teaching methodologies are examined, with a particular focus on action research and experimental science teaching; and, finally, the pedagogical intervention, which provides a detailed description of the implemented teaching practices.

The methodology was based on observation, planning, implementation, and evaluation of pedagogical practices, grounded in educational theoretical frameworks. Throughout the internship, diverse approaches were employed, emphasizing cooperative learning, positive reinforcement, and the adaptation of strategies to the children's and students' profiles. The results highlight the importance of a dynamic and inclusive teaching approach that values children's active participation in the learning process.

It is concluded that the internship experience was essential in shaping the teaching identity, providing a more critical and reflective perspective on the challenges and potential of early childhood and primary education.

Keywords: Preschool Education, Primary Education, Pedagogical Practice, Meaningful Learning, Interdisciplinarity.

Sumário

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Índice de Tabelas	xi
Índice de Figuras	xii
Índice de Conteúdos do CD-ROM	xiv
Lista de Siglas	xv
Introdução	1
PARTE I	4
Enquadramento Teórico	4
Capítulo 1. Os Documentos Orientadores do Sistema Educativo Português na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	5
1.2. As Aprendizagens Essenciais	8
1.3. Autonomia e Flexibilidade Curricular	9
1.4. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	11
Capítulo 2. Intencionalidade Pedagógica – O Ato de Planificar, Refletir e Avaliar as Aprendizagens	12
2.1. O Contributo das Planificações para a Ação Pedagógica	12
2.2. A necessidade do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico refletir sobre as suas práticas	14
2.3. A Avaliação Formativa ou a Avaliação para a Aprendizagem	16
2.4. A Importância da Flexibilidade Curricular	17
Capítulo 3. O Papel do Educador de Infância e Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto promotor e dinamizador de uma aprendizagem significativa e interdisciplinar	19
3.1. O que é a Aprendizagem Significativa	19
3.2. O conceito de Interdisciplinaridade	21
3.2.1. A promoção de atividades dinâmicas e interdisciplinares com recurso a materiais didáticos	23
Capítulo 4. O Ambiente Educativo e a Aprendizagem Cooperativa em sala de aula	26
4.1. O papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto promotores de um bom ambiente educativo	26
4.2. A Aprendizagem Cooperativa	27
4.2.1. Como pode o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico promover uma aprendizagem cooperativa em sala de aula	29
4.2.2. A contribuição dos alunos no sucesso do trabalho cooperativo	30

PARTE II	32
Enquadramento Metodológico	32
Capítulo 5. Teorias de Aprendizagem e Metodologias de Trabalho	33
5.1. O Construtivismo: a criança como centro da aprendizagem	33
5.2. A Investigação-Ação como Metodologia de Trabalho	33
5.2.1. A Investigação Qualitativa	34
5.2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	35
5.2.3. Métodos de Análise de Dados	38
5.3. O Ensino Experimental das Ciências	39
5.3.1. A importância do Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico	41
5.3.2. Estratégias Construtivistas no Ensino Experimental das Ciências	43
PARTE III	46
Intervenção Pedagógica	46
Capítulo 6. Prática Pedagógica I – Educação Pré-Escolar	47
6.1. Descrição do Ambiente Educativo	47
6.1.1. Caracterização do Meio Envolvente	47
6.1.2. Caracterização da Escola – EB1/PE com Creche do Funchal	48
6.1.3. Caracterização da Sala	49
6.1.4. Caracterização do Grupo da Pré	50
6.1.5. Rotina Diária do Grupo da Pré	51
6.2. Projeto de Investigação-Ação	52
6.2.1. Questão de Investigação Ação	53
6.2.2. Enquadramento do Problema	53
6.2.3. Problemas detetados	53
6.2.4. Seleção e justificação do problema	54
6.2.6. Cronograma das fases do projeto	60
6.2.7. Avaliação do Projeto	60
6.3. Projeto com a Comunidade Educativa – O Natal está a Chegar	61
6.3.1. Aprendizagens a promover	63
6.3.2. Estratégias Metodológicas	63
6.3.3. Público-Alvo	64
6.3.4. Entidades Envolvidas	64
6.3.5. Avaliação do Projeto	64
6.4. Reflexão acerca da Prática Pedagógica I com o grupo da Pré	65
Capítulo 7. Prática Pedagógica II – 1.º ano de escolaridade	70

7.1. Caraterização do Meio Envolvente	70
7.2. Caraterização da Escola – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Funchal	71
7.3. Caraterização do grupo – 1.º B	71
7.3.1. Horário 1.º B	73
7.4. Caraterização da Sala	74
7.5. Projeto de Investigação-Ação	76
7.5.1 Questão de Investigação-Ação	76
7.5.2. Enquadramento do Problema	76
7.5.3. Problemas Detetados	77
7.5.4. Seleção e Justificação do Problema	78
7.5.5. Estratégias de Intervenção e Abordagem	79
7.5.6. Avaliação do Projeto	80
7.6. Momentos de Aprendizagem	81
Atividade 1: Vamos conhecer o “ch”	81
Atividade 2: vamos resolver problemas.... chhhh! Eu sou capaz!	82
Atividade 3: O que sei sobre o calendário?	83
Atividade 4: Carta Mistério	86
7.7. Reflexão acerca da Pática Pedagógica II	90
Capítulo 8. Prática Pedagógica III – 3.º ano de escolaridade	92
8.1. Caraterização do Meio Envolvente	92
8.2. Caraterização da Escola – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar situada no Funchal	93
8.3. Caraterização da Sala de Aula	94
8.4. Caraterização da Turma – 3.º A	95
8.5. Projeto de Investigação-Ação	96
8.5.1. Questão de Investigação-Ação	96
8.5.2. Enquadramento do Problema	96
8.5.3. Problema detetados	97
8.5.4. Seleção e justificação do problema	97
8.5.5. Estratégias de Intervenção e Abordagem	98
8.5.6. Avaliação do Projeto	98
8.2. Momentos de Aprendizagem	99
Atividade 1: Mapa de Histórias	99
Atividade 2: Mapas e Coordenadas	100
Atividade 3: A Nossa Máquina do Tempo	103
Atividade 4: vamos fazer um... trabalho por projeto!	105

8.3. Reflexão acerca da Prática Pedagógica III	108
Conclusão	110
Referências.....	113

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Tipos de Aprendizagem Significativa

Tabela 2 – Rotina Diário do Grupo

Tabela 3 – Fases do Projeto de Investigação-Ação

Índice de Figuras

Figura 1: Fundamentos e Princípios Educativos – OCEPE

Figura 2: Interações na Educação de Infância

Figura 3: Sala de Atividades – entrada

Figura 4: Sala de Atividades – secretária

Figura 5: Sala de Atividades – placard e área de brincar

Figura 6: Sala de Atividades – arrumação

Figura 7: Sala de Atividades – arrumação 2

Figura 8: Gincana de Jogos de Natal – Jogo do Galo

Figura 9: Gincana de Jogos de Natal – Barbas do Pai Natal

Figura 10: Crianças com o bilhetes de cinema na mão depois de fazerem o elogio ao colega

Figura 11: Momento de diálogo em grande grupo

Figura 12: Crianças no recreio com as coroas

Figura 13: Coroas da Missão Reis e Rainhas

Figura 14: Horário da turma – 1.º B

Figura 15: TAF – Bilhetes à entrada

Figura 16: TAF – Bilhetes à saída

Figura 17: Resposta aos bilhetes à entrada

Figura 18: Respostas aos bilhetes à saída

Figura 19: Calendário

Figura 20: Carta mistério

Figura 21: Desafio final da carta mistério

Figura 22: Registos no caderno

Figura 23: Registos no caderno 2

Figura 24: Mapa de histórias

Figura 25: Exemplo de coordenadas

Figura 26: Exemplo de coordenadas 2

Figura 27: Exemplo de construções/monumentos

Figura 28: Exemplo de construções/monumentos 2

Figura 29: Alunos a dar instruções

Figura 30: Alunos a ler os cartões

Figura 31: Máquina do Tempo 1

Figura 32: Máquina do Tempo 2

Figura 33: Máquina do Tempo 3

Figura 34: Máquina do Tempo 4

Figura 35: Tabela dos tópicos – Trabalho por Projeto

Figura 36: Plano do Trabalho por Projeto

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

- Relatório de Estágio em formato Word
- Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I – Educação Pré-Escolar

- Planificações semanais

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

- Planificações semanais

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

- Planificações semanais

Lista de Siglas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

AE – Aprendizagens Essenciais

DAFC – Documento de Autonomia e Flexibilidade Curricular

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

I-A – Investigação-Ação

IQ – Investigação Qualitativa

LGP – Língua Gestual Portuguesa

TAF – Técnica(s) de Avaliação Formativa

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

A formação contínua é um dos pilares essenciais da prática docente. Um professor nunca deve considerar o seu percurso formativo concluído, pois a educação é um campo dinâmico, em constante evolução, que exige atualização permanente. Há sempre novas metodologias, abordagens pedagógicas e descobertas científicas que podem enriquecer e aprimorar o ensino. Assim, investir na formação contínua não só contribui para a construção de um professor mais preparado e consciente, mas também beneficia diretamente as crianças e os alunos, que terão acesso a práticas pedagógicas mais inovadoras e ajustadas às suas necessidades. A qualidade da educação está diretamente ligada ao compromisso do docente com a sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Neste contexto, o estágio assume um papel crucial na formação de futuros professores, sendo o primeiro contacto real e estruturado com a prática pedagógica. Este período de formação inicial não é apenas um momento de aprendizagem técnica, mas também um espaço de descoberta pessoal e profissional. Durante o estágio, compreendemos se realmente amamos a profissão, se nos revemos nela e se esta é a área que nos fará felizes e realizados. Trata-se de uma experiência única e determinante, onde temos a oportunidade de experimentar, refletir e moldar a nossa identidade docente.

O estágio não é um percurso solitário; pelo contrário, é um processo acompanhado e orientado, no qual contamos com o apoio de professores cooperantes e orientadores de estágio. Estas figuras desempenham um papel fundamental, pois guiam-nos, aconselham-nos e desafiam-nos a crescer. É neste ambiente que podemos explorar diferentes abordagens, testar estratégias e desenvolver competências essenciais. Ao longo deste percurso, temos a oportunidade de pedir ajuda, trocar ideias, conhecer outros profissionais e, acima de tudo, deixar a nossa marca nos alunos e na escola onde realizamos a prática pedagógica. Dessa forma, o estágio não se limita a uma experiência pontual, mas sim a um período transformador, onde o estagiário não só aprende, como também contribui para o ambiente educativo.

No meu caso, tive a oportunidade de realizar três estágios, em diferentes contextos e níveis de ensino, o que me permitiu obter uma visão mais abrangente da prática docente. O primeiro estágio decorreu numa sala de Pré-Escolar, proporcionando-me um contacto direto com uma faixa etária em que o desenvolvimento da autonomia e das primeiras

aprendizagens estruturadas assume um papel essencial. Posteriormente, tive a oportunidade de estagiar numa turma de 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, um momento crítico na transição da Educação Pré-Escolar para o ensino formal, onde a alfabetização, a construção dos primeiros conceitos matemáticos e o conhecimento do mundo físico e natural bem como do meio em que vivemos são fundamentais. Finalmente, realizei o terceiro estágio numa turma de 3.º ano, onde pude acompanhar o desenvolvimento de competências mais complexas e uma maior autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Estes estágios decorreram em escolas do Funchal que integram tanto a valência de Educação Pré-Escolar como a de 1.º Ciclo do Ensino Básico proporcionando-me uma compreensão mais global do percurso educativo das crianças.

Ao longo de toda a prática pedagógica, procurei orientar-me por documentos fundamentais para a educação em Portugal, que serviram de referência para a planificação, implementação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas. Entre esses documentos destacam-se as **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)**, as **Aprendizagens Essenciais (AE)**, o **Documento de Autonomia e Flexibilidade Curricular (DAFC)** e o **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)**. A utilização destes referenciais garantiu que as práticas implementadas estivessem alinhadas com os princípios e objetivos da educação em Portugal, permitindo um ensino estruturado, intencional e ajustado às necessidades das crianças e dos alunos. Regi-me por estes documentos de forma a assegurar que as estratégias pedagógicas adotadas estivessem em conformidade com os princípios da educação inclusiva, do desenvolvimento holístico da criança e da diferenciação pedagógica, contribuindo assim para uma prática mais eficaz e reflexiva.

Os principais propósitos destas práticas pedagógicas foram, sem dúvida, estabelecer uma relação sólida entre teoria e prática, testar e adotar diferentes metodologias, analisar a eficácia das estratégias implementadas e refletir constantemente sobre o impacto do meu trabalho. O estágio permitiu-me compreender como os conceitos estudados ao longo do mestrado se aplicam na realidade da sala de aula, possibilitando uma aprendizagem significativa e ajustada ao contexto real. As questões de Investigação-Ação abordadas ao longo do relatório são também um reflexo desse compromisso com a análise crítica e a melhoria contínua das práticas pedagógicas. A Investigação-Ação revelou-se uma ferramenta essencial para a minha evolução enquanto educadora/professora, permitindo-me experimentar abordagens, avaliar a sua eficácia e ajustar as estratégias sempre que necessário.

Para além da aprendizagem prática, estas experiências foram determinantes para a construção da minha identidade profissional. A educação é uma área que exige não apenas conhecimento técnico e pedagógico, mas também sensibilidade, empatia e capacidade de adaptação. Através do estágio, fui desenvolvendo uma visão mais clara sobre o tipo de professora que quero ser e sobre os valores que quero transmitir na minha prática. A formação docente não se encerra com o fim do estágio ou do mestrado; pelo contrário, este é apenas o início de um percurso de constante crescimento e aperfeiçoamento.

Concluindo, o estágio constitui um dos momentos mais importantes na formação de um professor, pois é através desta experiência que conseguimos compreender a complexidade da prática pedagógica e o impacto que podemos ter na vida dos nossos alunos. A articulação entre teoria e prática, a experimentação de diferentes metodologias e a reflexão crítica sobre o ensino são aspetos fundamentais para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida e consciente. Acredito que a formação contínua é essencial para um ensino de qualidade e que um professor deve estar sempre disposto a aprender e a evoluir. Com base nas aprendizagens adquiridas durante o estágio, sinto-me mais preparada para enfrentar os desafios da docência e mais motivada para continuar a investir na minha formação, pois sei que cada nova descoberta contribuirá para um ensino mais enriquecedor e significativo para as crianças e alunos com as quais espero construir este meu caminho.

PARTE I

Enquadramento Teórico

Capítulo 1. Os Documentos Orientadores do Sistema Educativo Português na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

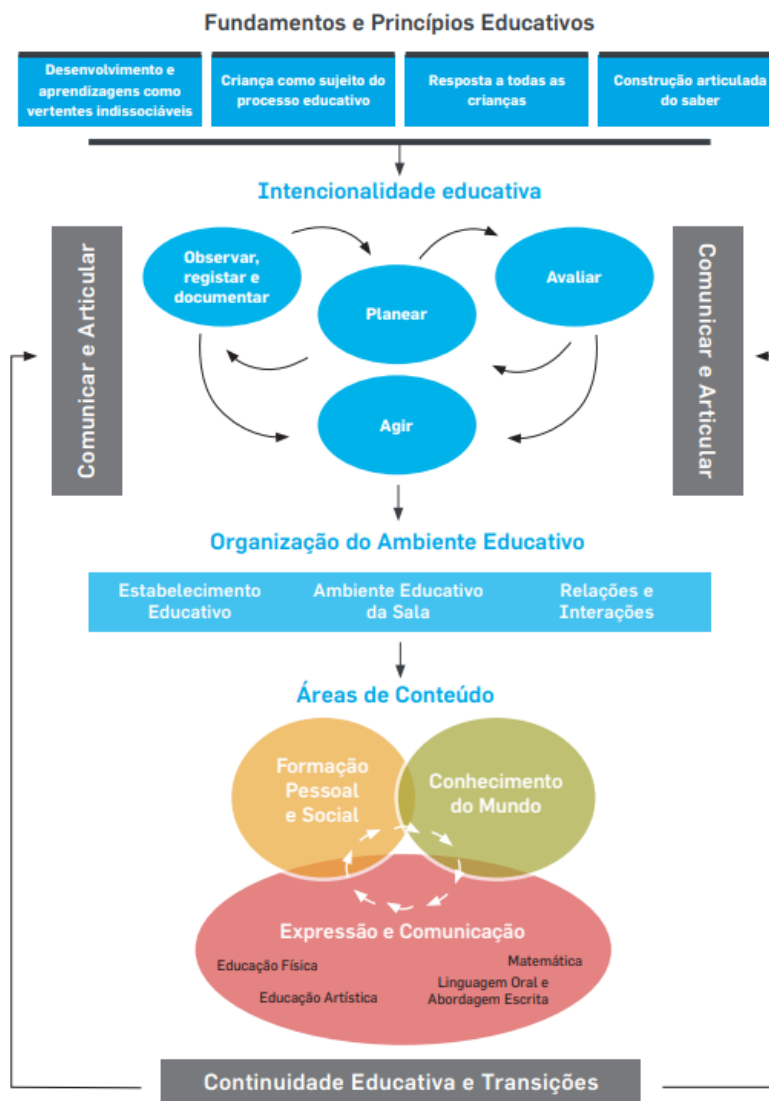
As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são um documento orientador elaborado pelo Ministério da Educação que visa estabelecer algumas diretrizes e orientações fundamentais para a organização do currículo e o desenvolvimento das várias atividades educativas imprescindíveis à etapa que corresponde à Pré-Escolar. Assim, é utilizado como um referencial teórico e prático para todos os educadores de infância que trabalham diariamente com crianças. O objetivo primordial é proporcionar aos educadores uma abordagem coerente e de qualidade no que concerne à Educação Pré-Escolar.

São exploradas diversas áreas do desenvolvimento infantil, nomeadamente no que concerne aos aspetos cognitivos, sociais, emocionais, físicos e linguísticos. O seu conteúdo procura orientar para uma organização curricular, a partir da seleção de quais os conteúdos mais relevantes, os métodos de ensino mais apropriados e as estratégias de avaliação mais adequadas à avaliação gradual do progresso das crianças. As OCEPE, como o próprio nome indica, destacam-se por serem um documento que orienta para as políticas e práticas educativas que um educador deve incorporar no exercício das suas funções, assumindo que “o desenvolvimento das crianças se processa como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva, et al. 2016, p.10). A natureza holística deste documento mostra-nos que a criança, enquanto ser humano que é, tem de estar no centro de todo este processo de crescimento diário que é a educação de infância, pois este é o seu próprio caminho de construção identitária.

As OCEPE regem-se por quatro principais fundamentos educativos que são: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, a criança como sujeito do processo educativo, a resposta de todas as crianças e a construção articulada do saber. Nestes, estão presentes outros princípios de intencionalidade educativa, observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar, a partir da comunicação e articulação. Relativamente à organização do ambiente educativo, importa considerar o estabelecimento educativo, o ambiente educativo da sala e as relações e interações. Este deve proporcionar a integração

de saberes alusivos às diversas áreas de conteúdos, sendo estas a formação pessoal e social, o conhecimento do mundo e a expressão e comunicação, que engloba a educação física, a educação artística, a matemática e a linguagem oral e abordagem escrita. Esta aliança educacional, tal como podemos observar na figura 1, promoverá uma continuidade educativa capaz de corresponder às expectativas esperadas pelas OCEPE.

Figura 1 Fundamentos e Princípios Educativos - OCEPE

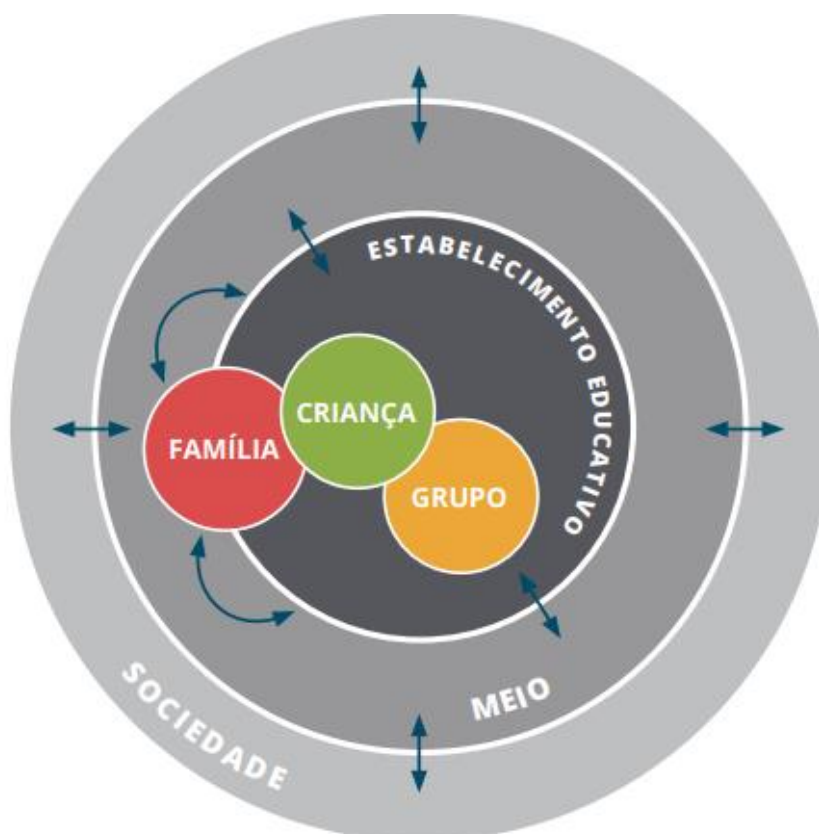


A vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais,

com capacidades diversas e de diferentes etnias. Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas. (Silva et al. 2016, p. 39).

As diretrizes das OCEPE orientam os educadores a criarem espaços que sejam seguros, estimulantes e acolhedores, onde as crianças se sintam livres para explorar, brincar e aprender de uma forma não só ativa, mas também criativa. Para além disso, estes princípios pedagógicos encorajam os educadores a repensar e adaptar as suas estratégias, durante as suas práticas pedagógicas, para que as necessidades, interesses e ritmos de cada criança sejam sempre tidos em consideração. A criação deste ambiente educativo favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do senso crítico, assegurando que a criança seja a protagonista do seu próprio desenvolvimento, sempre respeitando a sua individualidade e promovendo a sua inclusão. Como podemos observar na figura 2, a organização da educação de infância deve estabelecer interações que promovam uma constante harmonia entre o estabelecimento educativo, a família, a criança, o grupo, o meio e a sociedade.

Figura 2 Interações na Educação de Infância



1.2. As Aprendizagens Essenciais

A Educação em Portugal baseia-se em diversos documentos que orientam o trabalho das escolas e dos professores na implementação do currículo. O principal objetivo é promover, de forma eficaz, o desenvolvimento de competências nos alunos, em todas as suas dimensões. Estes referenciais curriculares são periodicamente revistos e ajustados, procurando responder aos novos desafios que surgem no contexto educativo e assumindo, cada vez mais, um papel orientador em vez de estritamente normativo.

O XXI Governo Constitucional elaborou as Aprendizagens Essenciais, um documento normativo que tem como principal objetivo incentivar o currículo a ser mais flexível e também autónomo. Este serve de guia para todos os professores, escolas e agrupamentos. É um auxílio nos momentos de tomada de decisão, na implementação de estratégias e na gestão do currículo em si. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de junho, dita que 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. (p. 2930).

A criação deste documento destaca-se pela urgência em priorizar uma educação que valorizasse a diferenciação pedagógica e que desse primazia à promoção de competências mais complexas, perspetivando o professor como a pessoa capaz de assegurar uma prática que contemple todas estas estratégias e metodologias, para que todos os objetivos visados sejam de facto alcançados.

No geral, o documento “As Aprendizagens Essenciais” foi criado em 2018, no âmbito da reorganização curricular promovida pelo Ministério da Educação em Portugal. Este é parte da implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, com o objetivo de adaptar o currículo às necessidades contemporâneas e garantir aprendizagens significativas e ajustadas à realidade dos alunos, Assim sendo, este documento define os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem

desenvolver em cada disciplina ao longo do seu percurso escolar em Portugal. Este serve como uma referência clara para professores, orientando a prática pedagógica e o currículo escolar, assegurando que todos os alunos adquiram as aprendizagens que se afirmam como fundamentais de uma forma equitativa. Garante também uma educação de qualidade, apta para promover competências essenciais para o desenvolvimento pessoal, social e académica de cada aluno, preparando cada um para os desafios futuros que irão enfrentar na sua vida escolar e profissional.

1.3. Autonomia e Flexibilidade Curricular

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, designado pela sigla PAFC, é uma iniciativa do Ministério da Educação de Portugal, implementada oficialmente em 2017. Este visa promover uma maior flexibilidade e autonomia em todas as escolas portuguesas, com o objetivo de adaptar o currículo às necessidades emergentes dos alunos a nível individual. Este projeto surgiu pela urgência de dar resposta às realidades locais, transformações sociais, culturais e tecnológicas. Era importante preparar os alunos para os desafios decorrentes do século XXI.

Os objetivos principais deste guia prende-se a uma maior autonomia escolar, em que as escolas ganham uma maior liberdade de escolha, nomeadamente em relação à organização curricular, à distribuição dos tempos letivos, à criação de projetos interdisciplinares, à adaptação de conteúdos consoante as características e necessidades dos alunos e comunidades. Emerge uma nova flexibilidade curricular, na qual as escolas podem flexibilizar o currículo nacional, permitindo que os professores adaptem metodologias, estratégias e avaliações para proporcionar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Existe a promoção de aprendizagens essenciais, em que o foco está neste documento que estabelece os conhecimentos e competências mínimas que os alunos devem adquirir a nível do ensino. Promove o desenvolvimento de algumas competências-chave, pois para além dos conteúdos tradicionais, o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular valoriza também o desenvolvimento de competências transversais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação, a colaboração e a cidadania, preparando os alunos para a vida futura.

Os princípios orientadores deste projeto são então a centralidade no aluno, a educação inclusiva, a articulação curricular e a diversificação de estratégias pedagógicas. Neste foram colocadas em prática algumas componentes fundamentais, como a gestão flexível do currículo, definindo que as escolas podem gerir até 25% da carga horária das disciplinas, de forma a poder criar áreas curriculares específicas ou ajustar tempos letivos para atender melhor às necessidades dos alunos. Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) entraram em ação, tornando-se espaços de articulação entre disciplinas, completamente essenciais para que os professores consigam trabalhar conteúdos de forma conjunta e interdisciplinar, proporcionando assim aprendizagens que estejam integradas e façam sentido entre si. Foi dada ênfase ao desenvolvimento de competências transversais, como foi anteriormente referido. "A autonomia curricular permite às escolas gerir até 25% do tempo curricular, o que possibilita a criação de novas dinâmicas educativas, como os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), que promovem a interdisciplinaridade e a aprendizagem contextualizada" (Direção-Geral da Educação, 2018). O foco deixou de estar somente naquele que é o conteúdo académico, tornou-se também importante a formação integral do aluno, com competências voltadas para a cidadania, em que é trabalhado o pensamento crítico, o trabalho em equipa, o uso de tecnologias, entre outros. Uma dimensão essencial do currículo atual prende-se com a Educação para a Cidadania, materializada através da criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Esta área pretende contribuir para a formação de alunos conscientes e participativos, promovendo valores fundamentais como a democracia, a sustentabilidade, a igualdade e os direitos humanos. A sua introdução no âmbito da Flexibilidade Curricular demonstra a valorização de uma educação que forma cidadãos críticos, responsáveis e preparados para intervir numa sociedade democrática e globalizada.

O esperado era que o PAFC fosse capaz de transformar a cultura escolar em Portugal, promovendo uma educação que se caracterizasse como mais relevante, dinâmica e adaptada às exigências do mundo em que estamos inseridos. Ao fortalecer a autonomia das escolas e dar espaço para a inovação pedagógica, o projeto objetivava combater o insucesso escolar e garantir que todos os alunos alcançassem o seu potencial máximo. Procurava também promover uma cidadania ativa e responsável, preparando para uma vida em sociedade, na qual o trabalho e o desenvolvimento pessoal atuavam de mãos dadas.

1.4. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O documento "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (PASEO) estabelece as competências, valores e princípios que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar, assegurando a sua formação integral e preparando-os para a cidadania ativa e o mundo do trabalho. Publicado pelo Ministério da Educação de Portugal, este documento orientador tem como objetivo garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, promovendo o desenvolvimento holístico dos estudantes.

O PASEO está assente em um conjunto de princípios, como o conhecimento, a criatividade, a cidadania e o bem-estar. O conhecimento é visto como a base para uma participação ativa e crítica na sociedade, promovendo o desenvolvimento de capacidades cognitivas e a compreensão do mundo. A criatividade é incentivada para permitir que os alunos se tornem inovadores e capazes de resolver problemas de forma crítica e criativa. A cidadania é central para o documento, enfatizando a importância da participação democrática, do respeito pelos direitos humanos e da construção de uma sociedade mais justa e sustentável. O bem-estar físico e emocional também é destacado, garantindo que os alunos desenvolvam estilos de vida saudáveis e valores como a empatia e a resiliência.

O documento define um conjunto de 10 princípios orientadores que sustentam a ação educativa: humanismo, conhecimento, aprendizagem, exigência, responsabilidade, liberdade, cidadania, inclusão, sustentabilidade e estabilidade. Estes princípios são essenciais para a construção de um percurso educativo centrado no aluno e que valorize a equidade e a diversidade.

A estrutura do PASEO está organizada em quatro grandes áreas de competências: Linguagens e Textos, Informática e Media, Raciocínio e Problematização e Relacionamento Interpessoal. Estas áreas englobam diversas competências essenciais, como a comunicação eficaz, o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de interação e colaboração com os outros. Além disso, o documento incentiva o desenvolvimento da consciência cultural, ambiental e tecnológica, promovendo uma educação alinhada com os desafios do século XXI.

O PASEO também destaca a necessidade de uma avaliação formativa e reguladora, que permita aos alunos reconhecerem o seu progresso e ajustarem as suas estratégias de aprendizagem. O foco não está apenas na aquisição de conhecimentos, mas

também na sua aplicação em contextos reais, incentivando a aprendizagem ao longo da vida.

Em suma, o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" estabelece um referencial claro para a educação em Portugal, promovendo uma formação integrada e equilibrada que prepara os alunos para enfrentarem desafios futuros. Através de uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências e valores, o documento visa formar cidadãos críticos, ativos e comprometidos com a sociedade, garantindo uma educação de qualidade que responda às exigências do mundo contemporâneo.

Capítulo 2. Intencionalidade Pedagógica – O Ato de Planificar, Refletir e Avaliar as Aprendizagens

2.1. O Contributo das Planificações para a Ação Pedagógica

Nos últimos anos, as mudanças que se têm verificado no campo da educação dão primazia à urgência de repensar os processos de ensino-aprendizagem. Ainda assim, a grande questão dos professores continua a ser de que forma podemos ter alunos motivados, com interesse em aprender, capazes de reter informação a longo prazo. Isto implica adaptar estratégias, transformando o nosso tipo de ensino numa aprendizagem ativa para os nossos alunos. Vem então ao de cima a necessidade do ato de planificar. Uma ação que nos obriga a refletir, debater, conhecer, prever e definir métodos e estratégias. Ao planificar, um professor está a debater-se sobre várias questões que são de extrema relevância, sendo a mais importante de todas, tal como afirmou Lopes e Silva (2019), “Como vou ensinar e como vão os meus alunos aprender?”.

A planificação de uma aula assume um papel central na eficácia do processo de ensino. É através dela que o professor consegue articular os conteúdos curriculares com as características e necessidades da sua turma, estabelecendo uma ponte entre o que deve ser ensinado e o modo como os alunos aprendem no contexto específico da sala de aula. Uma planificação é um conjunto de decisões tomadas por quem a elaborou, decisões essas que objetivam uma influência nas aprendizagens que nesta estão a ser contempladas. Esta irá determinar vários aspetos, desde os conteúdos a abordar, de que forma o fazer, o clima da sala de aula e o tipo de estratégias e metodologias a utilizar. É uma maneira eficaz de

um professor conseguir antecipar e visualizar exatamente aquilo que pretende colocar em prática.

Primeiramente, poderá haver uma planificação a longo prazo, na qual são considerados aspetos como o número de tempos letivos disponíveis em cada período para cada disciplina, os temas/conteúdos programáticos a ter em consideração nas várias etapas do ano letivo, qual será o tempo reservado para a avaliação das aprendizagens, e por último, mas não menos importante, o resguardo de algum tempo para atividades como as visitas de estudo, que assegurem não só o cumprimento do programa, mas também uma aprendizagem significativa e interessante para os alunos. Depois, vêm as planificações um pouco mais detalhadas, que já são feitas a médio prazo. Estas já implicam a tomada de algumas decisões no que toca àquilo que o professor efetivamente considera importante no decorrer do processo de ensino-aprendizagem das suas turmas. Nestas é necessário considerar o número de aulas que estava destinado na planificação a longo prazo, acrescentando outras decisões principalmente no que concerne aos objetivos a atingir pelos alunos, quais os recursos a serem utilizados e as formas de avaliação que farão parte desse período. Já a planificação a curto prazo corresponde a um plano de aula apenas. Depois de refletidos os objetivos, o professor faz a distribuição das atividades a desenvolver para cada conteúdo de cada unidade de ensino. Assim, elabora planos de aulas diversificados que vão ao encontro daquilo que pretende lecionar.

Planificar uma aula constitui-se uma etapa crucial no processo de ensino, pois permite ao professor estruturar e organizar o conteúdo e as atividades de forma eficaz, otimizando o seu tempo e os recursos que tem disponíveis. As planificações clarificam objetivos, ajudando a definir objetivos de aprendizagem, ou seja, aquilo que o professor espera que os alunos saibam ou sejam capazes de fazer ao final do dia, tal como a alcançar as metas desejadas. São aliadas na organização do tempo, pois possibilitará uma distribuição mais equilibrada do tempo para cada etapa da aula, desde a explicação teórica, a prática, a discussão e posterior avaliação dos resultados, evitando assim uma sobrecarga ou falta de tempo para outras atividades que sejam também essenciais. Uma boa planificação vai considerar não só as características, mas também as necessidades e dificuldades dos alunos visados. Vai permitir ao professor selecionar as metodologias, materiais e atividades que fazem sentido de acordo com o desenvolvimento e ritmo de aprendizagem da turma em questão. Vai garantir que todas as atividades e recursos definidos estejam alinhados àqueles que são os objetivos daquela aula, promovendo uma determinada coerência entre o que está a ser ensinado e de que forma o está a ser. Vai

proporcionar uma maior flexibilidade e antever alguns possíveis imprevistos, pois com uma planificação em mãos, o professor pode antecipar algumas situações que podem decorrer durante a aula e precaver-se nesse sentido. Assim, pode ajustar o seu plano, caso seja necessário, sem comprometer os objetivos da aprendizagem. Vai prever de que forma os alunos serão avaliados durante este processo, quer seja por meio de atividades práticas, questões ou debates. Só assim um professor poderá compreender se os objetivos da aula foram ou não cumpridos e será capaz de identificar as áreas que numa próxima vez carecem de uma maior atenção. Vai possibilitar refletir sobre o que funcionou ou que não funcionou de todo, facilitando um ajuste e aperfeiçoamento de futuras aulas. Assim, uma planificação consciente constitui-se uma segurança para todo o processo educativo.

Desta forma, a planificação não deve ser vista apenas como um instrumento organizacional, mas como um processo reflexivo e dinâmico que permite ao professor tomar decisões fundamentadas para otimizar o ensino e promover aprendizagens significativas. Uma planificação eficaz é aquela que equilibra estrutura e flexibilidade, permitindo que o professor se adapte às necessidades emergentes dos alunos sem perder de vista os objetivos pedagógicos estabelecidos. Além disso, ao planificar intencionalmente, o docente consegue integrar metodologias inovadoras, estratégias diferenciadas e abordagens interdisciplinares que tornam o ensino mais envolvente e alinhado com os desafios da sociedade atual. Assim, ao assumir a planificação como um pilar essencial do seu trabalho, o professor não apenas melhora a qualidade da sua prática letiva, como também favorece um ambiente de aprendizagem mais estruturado, motivador e inclusivo, no qual os alunos se sentem parte ativa do seu próprio percurso educativo.

2.2. A necessidade do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico refletir sobre as suas práticas

Ser Educador de Infância ou Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma profissão que acarreta um grande sentido de responsabilidade. Assumir este cargo implica estar ciente das suas funções e das repercussões que as mesmas poderão trazer à vida não só escolar, mas também pessoal das crianças e alunos. Se pensarmos bem qual será a função específica de um educador/professor, certamente teremos dificuldade em chegar

a uma resposta minimamente direta e conclusiva. Uma das questões com a qual nos podemos debater é: será tarefa de um educador/professor ensinar ou aprender?

Tal como afirma Roldão (2009) “pensando em termos de profissionalidade, o professor poderá definir-se, no essencial, como aquele que ensina.” (p. 46). Nesta definição, a conotação que é dada ao termo ensinar estará aliada ao facto de entendê-lo como uma mera ação expositiva? Se sim, é precisamente isto que é importante desmistificar. O ato de ensinar nunca poderá estar separado do ato de aprender. Assim, Roldão (2009) ressalva que o importante é recolocar a ação de ensinar no seu legítimo e original sentido: ensinar significa fazer aprender. (p.46). Estamos a falar de uma ação que obriga transitividade, isto é, passar algo a alguém, ensinar/fazer aprender alguma coisa.

O processo de reflexão é o mote que guia a prática de um educador/professor, pois é no seu decorrer que este irá averiguar como decorreram todas as suas ações, refletindo sobre as opções que tomou, quer estas tenham sido antes, durante ou após a sua aula, para que consiga efetivamente melhorá-las nas próximas vezes. O objetivo passará por identificar tudo o que correu menos bem e traçar novas metas para o melhoramento da prática pedagógica.

A educação deve ir mais além de uma simples transmissão de informações, deve encorajar os alunos e os professores a refletirem constantemente sobre as suas experiências, desenvolvendo o pensamento crítico e a resolução de problemas. Esta reflexão não se limita a sequenciar ideias, é mais complexo que isso. É um processo no qual cada ideia é sucessivamente influenciada pela anterior e conduz de forma lógica até à seguinte, formando um pensamento consequente e altamente crítico. Um professor que seja capaz de fazer isto proporcionará aos seus alunos um ensino de maior qualidade. Pereira (2009) diz-nos que “a reflexão sobre a ação é fundamental, pois permite um novo conhecimento, interpela ações passadas, presentes, perspetiva as futuras e pode abranger um leque amplo de fenómenos e situações: apreciações, julgamentos, comportamentos, estratégias, teorias, um leque tão amplo quanto o contexto e as suas variáveis” (p. 22).

Assim, o desenvolvimento profissional do professor parte, antes de tudo, da sua vontade em crescer, reconhecendo as suas capacidades e encarando as suas fragilidades como oportunidades para refletir e evoluir na sua prática. Este processo envolve uma articulação constante entre a teoria e a realidade do quotidiano letivo. Dado que o professor é, acima de tudo, uma pessoa em exercício da sua profissão, o seu crescimento profissional está intrinsecamente ligado ao seu crescimento pessoal, sendo difícil dissociar um do outro. A construção da identidade profissional passa, portanto, por um

percurso contínuo de autoconhecimento, autorreflexão e transformação, que influencia não só o modo como se ensina, mas também a forma como se vive a docência.

A reflexão contínua sobre a prática educativa não deve ser vista apenas como um momento pontual, mas como um processo dinâmico e permanente, que permite ao professor adaptar-se às necessidades dos alunos e aos desafios que surgem no contexto escolar. Ao questionar, analisar e reformular as suas estratégias pedagógicas, o docente não só aprimora a sua atuação profissional, como também contribui para uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora. Assim, a autorreflexão e a busca pelo desenvolvimento profissional devem caminhar lado a lado, garantindo uma educação mais eficaz, humanizada e alinhada com os princípios da inovação e da melhoria contínua.

2.3. A Avaliação Formativa ou a Avaliação para a Aprendizagem

Tal como afirmou Pereira (2009),

O professor deve ser um investigador, na sala de aula, investigador no sentido formativo, privilegiando uma abordagem experimental e crítica, isto é: identificar uma situação-problema e retirar dela a informação a ser trabalhada; interrogá-la em função dos seus próprios códigos; construir um conjunto de cenários que funcionem como soluções alternativas e testá-los mentalmente; avaliá-los; decidir; aplicar a decisão e avaliar os resultados em função dos objetivos pretendidos. (p. 21)

A avaliação é o coração de toda a aprendizagem. Cabe ao professor decidir como fazê-la. É importante conceber a avaliação como uma ferramenta de poder.

Podemos destacar dois tipos de avaliação, a sumativa e a formativa. Explorando aquilo que é a avaliação sumativa, podemos restringir-nos ao facto de ser uma forma tradicional de reunir informações e avaliar as aprendizagens. Importam os resultados obtidos, em testes realizados, e essa classificação ditará o sucesso ou insucesso da aprendizagem. O rendimento escolar é calculado por números e posteriormente é atribuída uma nota final, quantitativa. Já a avaliação formativa, é muito mais complexa. “Quando a relação professor-aluno assenta numa relação de apoio, de entajuda à aprendizagem, a forma de reunir informação sobre a aprendizagem é encarada de uma

perspetiva muito diferente – a avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem. (Lopes & Silva, 2012, p. VIII).

Um bom desempenho escolar está muito longe de se caracterizar somente por números, engloba tantas outras coisas, tão mais importantes. É crucial analisar o trabalho diário que é feito, o que é realizado em sala de aula, com os alunos, ao seu ritmo. Garantir que os alunos irão conseguir efetivamente melhorar os seus conhecimentos e competências, quer necessitem de mais ou menos esforço para tal. Garantir o progresso. É durante este processo de avaliação formativa que os professores e alunos irão centrar-se nas suas metas de aprendizagem, para que consigam fazer um balanço de tudo o que está em curso. Se todos os intervenientes conseguirem focar-se no trabalho que fazem, avaliarem a sua qualidade e monitorizarem o seu progresso, aí sim, teremos verdadeiros aprendizes.

Será a avaliação formativa o único meio eficaz de dar um feedback contínuo aos alunos, permitindo que identifiquem as suas áreas de maior dificuldade e ajustem as suas estratégias de estudo? Possibilita ao professor fazer ajustes, ou seja, ajustar a sua prática pedagógica de acordo com as necessidades dos seus alunos, pois ao avaliar formativamente está a acompanhar o progresso, fazendo com que altere abordagens, recursos e até conteúdos, de forma a fazer resultar e melhorar o entendimento. É uma excelente forma de promover a autonomia, fazendo com que os alunos sejam mais conscientes do seu próprio processo de aprendizagem, dado que são constantemente incentivados a refletir e tomar medidas proativas para melhorar. Desenvolve habilidades de autoavaliação, reduz bastante a ansiedade que acarretam as avaliações sumativas, pois não há tanta pressão devido à possibilidade de aprender de forma contínua. No geral, é um tipo de avaliação que contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, personalizado e centrado no desenvolvimento contínuo, tanto do aluno como do professor.

2.4. A Importância da Flexibilidade Curricular

Nos últimos anos tem vindo a ser ressaltada a importância de um professor ser um agente reflexivo durante o processo de desenvolvimento curricular. Segundo Cosme (2009) citada por Alves et al. (2019) “a flexibilidade curricular implica uma mudança no

papel do professor e deste modo deve assumir-se como um interlocutor qualificado do aluno no seu processo de construção de conhecimento” (p. 352). Isto é, cabe ao professor organizar ambientes de aprendizagem, dinamizar situações de trabalho, dar apoio direto aos alunos na realização das tarefas, estimular e incentivar à reflexão sobre as mesmas.

Como afirmam Alves et al. (2019)

Outro requisito da flexibilidade curricular é a efetivação do trabalho colaborativo docente, em três vertentes: a coadjuvação, a permuta temporária e o trabalho em equipas educativas, grupos de docentes de diferentes áreas disciplinares que lecionam à(s) mesma(s) turma(s). Estas equipas, constituídas por conselhos de turma, por conjunto de turmas ou por ano de escolaridade, responsabilizam-se pela gestão e configuração articulada do currículo a ser aprendido, trabalhando em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação, preferencialmente através de canais de comunicação e plataformas digitais. (p. 353)

A flexibilidade curricular permite a inclusão e a diversidade, constituindo-se uma resposta à diversidade de estudantes e uma necessidade para que o sistema educativo possa atender de forma inclusiva aos diferentes contextos e necessidades. Com uma gestão mais flexível do currículo, existe também uma maior autonomia docente, o que é essencial para que os professores possam tomar decisões pedagógicas ajustadas à realidade da sua sala de aula. No fundo, a flexibilidade curricular surge como uma oportunidade de reorganizar os percursos escolares, permitindo uma resposta mais adequada às necessidades e interesses dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e democrática.

Assim, a flexibilidade curricular não deve ser encarada apenas como um conceito teórico, mas como uma prática efetiva que transforma a experiência de ensino e aprendizagem. Ao permitir a adaptação dos conteúdos e metodologias às especificidades dos alunos, contribui para uma escola mais equitativa, onde cada criança encontra oportunidades reais de desenvolvimento. Para que essa abordagem seja bem-sucedida, é essencial que os professores estejam preparados para assumir um papel ativo e reflexivo, capazes de inovar e ajustar as suas práticas em prol do sucesso de todos. Dessa forma, a flexibilidade curricular reforça a ideia de que a educação deve ser um processo dinâmico,

centrado no aluno, e que a aprendizagem significativa só acontece quando há espaço para a adaptação e a personalização do ensino.

Capítulo 3. O Papel do Educador de Infância e Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto promotor e dinamizador de uma aprendizagem significativa e interdisciplinar

3.1. O que é a Aprendizagem Significativa

A aprendizagem é um processo que envolve adquirir, assimilar e transformar conhecimentos. Este envolve habilidades, competências, comportamentos e valores. De acordo com Ausubel (2009), para a aprendizagem de um novo conteúdo ter um significado, este tem de se relacionar com o que o aluno já sabe, isto é, considerar os seus conhecimentos prévios. Assim será possível organizar as novas informações e integrá-las às estruturas mentais cognitivas já existentes. Este processo é fundamental para que estes novos conhecimentos sejam armazenados e ocorra a sua consolidação. Basicamente, a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, sendo esta interação não literal e não arbitrária. Estas são as características básicas da aprendizagem significativa. Estes conhecimentos prévios serão a matriz que organiza, incorpora, compreende e fixa o novo, à medida que este se incorpora nas estruturas cognitivas já formadas. Quando isto acontece, o aluno está a adquirir uma aprendizagem significativa, através de um processo mental. Este processo envolve uma série de condições que estão divididas entre diversos tipos de aprendizagem.

Aprendizagem representacional	É considerada tipo mais básico, que ocorre a partir do conhecimento do significado de símbolos individuais e do que eles representam.
Aprendizagem conceitual	Com base nos símbolos individuais, compreender com quais conceitos se relacionam, o que representam e o que significam.

Aprendizagem proposicional	Refere-se aos significados de ideias expressas por grupos de palavras que representam conceitos, combinadas em proposições ou sentenças.
Aprendizagem subordinada	Organização hierárquica dos conteúdos realizada pela estrutura cognitiva a partir da associação com o material prévio.
Aprendizagem subordinada derivativa	Ocorre quando um conceito novo é derivado de um já existente na estrutura cognitiva.
Aprendizagem subordinada correlativa	Ocorre quando um conceito novo é semelhante ao já existente, podendo ser entendido como extensão, elaboração, modificação ou quantificação.
Aprendizagem superordenada	Ocorre quando um novo conceito é mais abrangente do que um já existente, de modo a substituir o anterior pelo mais completo.
Aprendizagem combinatória	Refere-se aos conceitos aprendidos que não são subordinados nem superordenados, pois são generalizações inclusivas e esclarecedoras.

Tabela 1 – Tipos de Aprendizagem Significativa

3.2. O conceito de Interdisciplinaridade

O conceito de interdisciplinaridade surge no campo da educação pela necessidade de superar a fragmentação entre o conhecimento. No fundo, a interdisciplinaridade é um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, a fim de romper com a divisão dos saberes por áreas. Então, é no campo das ciências humanas e sociais que a interdisciplinaridade aparece com maior força.

No ensino atual, a interdisciplinaridade tem vindo a ser cada vez mais privilegiada, pois admite uma articulação entre as várias disciplinas, pela capacidade do conceito em criar estruturas curriculares. Compreender este conceito exige uma análise articulada com os modelos de ensino, pois só assim se tornam claros os fundamentos que orientam a prática pedagógica. Trata-se de uma abordagem que favorece a interligação dos saberes disciplinares, promovendo a integração de diferentes perspectivas. Esta articulação permite que os alunos desenvolvam novas aprendizagens, resultantes da combinação e reconstrução do conhecimento. O propósito fundamental é facilitar uma aprendizagem mais rica e significativa, onde os saberes se complementam e convergem na construção de um novo entendimento.

Este conceito foi colocado em prática por professores/educadores muitas vezes por iniciativa própria. Nem sempre é fácil conceber um tipo de ensino que seja interdisciplinar, devido às várias dificuldades que se vão atravessando no caminho e às próprias barreiras que muitas vezes as escolas colocam. Contudo, é fundamental que o professor procure um equilíbrio no planeamento e na implementação das suas práticas, de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e enriquecedor para os alunos. A interdisciplinaridade contribui para esse equilíbrio ao permitir a integração de diferentes áreas do conhecimento, promovendo conexões entre saberes que, à partida, podem parecer distantes. Esta abordagem facilita o cruzamento de perspectivas, incentiva a análise de problemas reais sob múltiplos olhares e favorece a aplicação de conceitos e métodos de forma mais flexível. Ao fazer esta articulação, o professor não só otimiza os recursos disponíveis, como também promove aprendizagens mais significativas e contextualizadas para os seus alunos.

Deixou de fazer sentido trabalhar os conteúdos de maneira isolada e surgiu a vontade de querer criar conexões entre campos distintos, promovendo uma visão mais

ampla e integrada dos conhecimentos. Então, temos como elementos principais do conceito de interdisciplinaridade a integração de saberes, que combina perspectivas, métodos e conceitos de várias disciplinas para explorar um determinado problema de forma mais profunda, a colaboração, que exige aos especialistas das diferentes áreas que trabalhem juntos para construir novos saberes, valorizando as inter-relações entre as disciplinas, e também a resolução de problemas complexos, direcionada mais para as questões contemporâneas, como por exemplo as alterações climáticas ou a educação inclusiva, temas estes que exigem uma abordagem interdisciplinar, pois as suas soluções ultrapassam os limites de uma única área do saber.

Na Educação Pré-Escolar o conceito de interdisciplinaridade manifesta-se de forma muito natural, pois as aprendizagens nesta etapa são menos segmentadas em disciplinas rígidas, centrando-se maioritariamente em experiências mais globais e integradas. Neste contexto irá afirmar-se através de atividades e projetos baseados na aprendizagem por meio de jogos, na realização de experiências sensoriais, motoras e exploratórias, no desenvolvimento integral da crianças, desde o domínio físico, emocional e cognitivo, na concretização de atividades lúdicas capazes de desenvolver competências de diferentes áreas ao mesmo tempo, da contextualização de situações que permitam às crianças interligar experiências e conhecimentos, e por fim, mas não menos importante, através de um planeamento flexível de todas as abordagens descritas anteriormente.

Já no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a interdisciplinaridade afirma-se de forma mais estruturada. Nesta fase, há que manter uma forte conexão entre as diferentes áreas do conhecimento. A integração curricular é imprescindível para promover uma aprendizagem mais contextualizada, significativa e completa. É possível estabelecer a interdisciplinaridade como um mote para a prática através da aprendizagem por projetos, com a realização de um projeto que englobe várias disciplinas e estabeleça ligações entre os conteúdos das mesmas. Com a inclusão de temas que sejam transversais entre as áreas. Com a exploração de competências tecnológicas que conectam os conteúdos e habilidades de forma prática e contextualizada. No 1.º Ciclo, a interdisciplinaridade é fundamental para a construção de um currículo mais coeso e integrado, permitindo aos alunos fazer conexões significativas entre diferentes áreas do conhecimento e desenvolver uma compreensão mais global e contextualizada dos conteúdos.

3.2.1. A promoção de atividades dinâmicas e interdisciplinares com recurso a materiais didáticos

Existem inúmeras formas de um educador/professor tornar a sua prática mais interessante de encorajar os alunos a aprender. Um exemplo disso é recorrer à aprendizagem baseada em projetos, com recurso a aulas práticas, conectadas com a vida real, que envolvem investigação, planeamento e solução de problemas. A gamificação é outra excelente forma de captar a atenção dos alunos. Planificar aulas em que sejam incorporados elementos de jogos, com pontuações, recompensas ou competições saudáveis, como por exemplo quizz com perguntas e respostas. Organizar debates e discussões sobre temas relacionados com a matéria, possibilitando momentos de argumentação e pensamento crítico. Apresentar aos alunos situações reais ou até fictícias, mas que lhes permitam refletir, quem sabe sugerir a elaboração de um estudo de caso. Montar estações de aprendizagem pela sala de aula, em que cada uma tenha uma atividade diferente. Realizar atividades ao ar livre. É sempre uma maneira de trazer algum divertimento para as aulas, tornando a prática mais dinâmica e inovadora. O uso de tecnologias, estimula os alunos e contribui para o sucesso escolar.

A escola tem de ser capaz de criar dinâmicas de trabalho que envolvam os alunos, que os motivem e que lhes permitam aprender de uma forma ativa, crítica e colaborativa. É acreditando e pondo em prática estas dinâmicas que o professor terá oportunidade de sublinhar a necessidade de reformular a prática pedagógica, para que esta esteja voltada para a colaboração entre escola-professor-aluno e se centre principalmente no desenvolvimento crítico a ativos dos alunos.

O papel de um educador/professor passa por instigar a criatividade e o senso investigativo dos seus alunos. Para que isto seja possível, em sala de aula, é necessário incentivar ao uso de modelos didáticos. A concretização de materiais que sejam didáticos para os alunos irá permitir às crianças ter mais interesse por pesquisar e saber mais acerca dos temas que lhes são propostos, para além de ser uma mais-valia no que concerne à interação entre colegas de turma. Desta forma, irá auxiliar na memorização e fixação de alguns conteúdos que sejam considerados “mais difíceis”. O papel que o uso de material didático irá desempenhar na prática pedagógica difere muito da política educacional que os manuais estabelecessem para o mesmo fim, o de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa. Os materiais didáticos assumem-se fundamentais na

construção do conhecimento, facilitando o reter da informação. As aulas tornam-se mais estimulantes, mais envolventes, o que aproxima o aluno do conhecimento.

Os materiais didáticos carecem de muita atenção e ponderação na sua escolha por parte dos docentes, é necessário refletir e decidir com precisão quais os materiais didáticos a serem utilizados em cada aula e quais os fins da utilização dos mesmos. Ao selecionar, planejar e utilizar o material didático adequado, o professor sentir-se-á realizado enquanto profissional, ao saber que esse material serviu para melhorar as competências dos seus alunos.

No que diz respeito ao uso de materiais didáticos na promoção da interdisciplinaridade, os princípios são os mesmos. Só a partir desta utilização é que será possível integrar as diferentes áreas do conhecimento e enriquecer a experiência de aprendizagem para os alunos. A adoção de práticas pedagógicas interdisciplinares exige não apenas uma mudança na forma como os conteúdos são abordados, mas também na maneira como os professores utilizam os recursos didáticos, que devem refletir a inter-relação entre as várias disciplinas. Os materiais didáticos com foco interdisciplinar irão ajudar a conectar conceitos de várias disciplinas, proporcionando uma visão mais ampla e integrada do conhecimento. Assim haverá uma aproximação entre o ensino e a realidade, onde os problemas e as situações se tornam multidisciplinares. Materiais interdisciplinares incentivam os alunos a fazer conexões e a analisar informações de diferentes perspectivas, pois quando os conteúdos estão inter-relacionados, os alunos conseguem enxergar o sentido prático daquilo que estão a aprender, o que torna o conhecimento mais relevante e aplicável.

Os materiais didáticos desempenham um papel central na promoção da interdisciplinaridade, uma vez que possibilitam aos alunos estabelecer conexões entre diversas áreas do conhecimento, facilitando a compreensão integrada e contextualizada dos conteúdos. Um professor que se permita elaborar e explorar diferentes materiais didáticos estará a promover aos seus alunos uma conexão entre disciplinas, o desenvolvimento do pensamento crítico, uma aprendizagem significativa, o estímulo à criatividade e à inovação, a uma preparação para a vida real, um maior envolvimento e motivação e um desenvolvimento de competências globais. No fundo, estará a possibilitar aos alunos uma interconexão dos conhecimentos, para que desenvolvam habilidade analíticas e críticas, e que consigam aplicá-las em diversos contextos.

3.3. Os contributos da aprendizagem baseada em jogos

Os jogos e a gamificação melhoram a retenção dos conteúdos e promovem o desenvolvimento de habilidades críticas, como a resolução de problemas, o pensamento estratégico, a colaboração e a criatividade. Os elementos motivacionais presentes nos jogos ajudam a criar uma experiência de aprendizagem mais envolvente. Ao desafiar os alunos, proporcionar feedback imediato e recompensas, os jogos aumentam o senso de autonomia e controle sobre o processo de aprendizagem. Esta personalização da aprendizagem, aliada ao ritmo lúdico, torna o ensino mais eficaz para os estudantes.

Muitas vezes os professores deparam-se com alguns desafios ao implementar este tipo de abordagem na sala de aula. O investimento em formação contínua é fundamental para que os docentes estejam atualizados e preparados para uma prática voltada para o uso de tecnologias. Esta é uma medida com um potencial transformador para o ensino futuro, pois apesar destas estratégias não substituírem totalmente as práticas pedagógicas mais tradicionais vão, sem dúvida alguma, complementá-las, oferecendo aos alunos uma aprendizagem bem mais atrativa e eficiente. Assim sendo, é necessário ressaltar que o sucesso desta metodologia vai depender da capacitação contínua dos educadores e professores neste assunto e da adaptação dos currículos às novas realidades digitais.

Relativamente ao contributo dos jogos digitais no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a introdução de jogos educativos no 1.º Ciclo tem se mostrado eficaz na promoção de um ambiente de aprendizagem mais motivador, onde os alunos participam de forma ativa e lúdica, favorecendo a assimilação dos conteúdos de forma natural. É crucial adaptar as estratégias de ensino atuais à era digital em que vivemos, gerando novas formas de interação entre os alunos. Os jogos e a gamificação podem inovar e revolucionar o processo de ensino, tornando-o mais interativo, motivador e significativo para o desenvolvimento de competências nos alunos. Para sintetizar esta ideia, Silva et al. (2021, p. 34) dizem-nos que a gamificação, quando aplicada de forma estratégica, transforma o ambiente educacional, tornando-o mais dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos, ao integrar elementos de jogos digitais que incentivam o compromisso e a motivação para aprender e que “os jogos digitais educativos promovem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também estimulam competências sociais, como a colaboração e a comunicação, essenciais para o sucesso no século XXI” (p. 56).

Capítulo 4. O Ambiente Educativo e a Aprendizagem Cooperativa em sala de aula

4.1. O papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto promotores de um bom ambiente educativo

No método de ensino tradicional a disposição da sala está concebida para o aluno limitar-se a ouvir o professor e trabalhar sozinho, com lugares fixos e maioritariamente individuais. Isto incentiva a passividade por parte dos alunos. Não há espaço para a reflexão, a discussão de ideias, o trabalho cooperativo. Com os anos deu-se a necessidade de romper com este modelo de ensino e reorganizar os espaços físicos da escola.

Dewey (2002) defende que:

A criança pode trazer consigo o que aprende em casa e utilizá-lo na escola. Estes são os dois aspetos mais importantes na diminuição do isolamento, no estabelecimento de uma relação – a criança vir para a escola com toda a experiência que adquiriu fora dela e deixá-la com algo que pode ser imediatamente utilizado na sua vida quotidiana. (p. 72)

É crucial que a escola assuma a responsabilidade de garantir que os seus alunos tenham uma relação orgânica entre a escola e a sua vida social, constituindo-se assim um lugar de vida e não apenas de preparação para a vida. É fundamental que o ambiente esteja equipado com espaços e materiais que incentivem as crianças a participar ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem e que promova a realização de experiências significativas para elas, com uma relevância prática, tanto dentro como fora da escola. Estes espaços devem possibilitar atividades individuais e em grupo, garantindo, assim, que sejam correspondidas tanto as necessidades pessoais como as interações sociais. O valor principal deste ambiente será o de promover um equilíbrio entre os aspetos sociais e individuais da aprendizagem.

O professor deve atuar com o papel de mediador, e assim sendo, deve ocupar também o papel de facilitador neste processo. Por esta razão, deve assumir algumas responsabilidades nesta promoção de um bom ambiente educativo, tais como: assegurar

que o espaço escolar seja estruturado de forma a incentivar à exploração e experimentação, oferecendo uma diversidade de materiais que promova a curiosidade e o desenvolvimento de habilidades tanto individuais como sociais. Deve dar oportunidade de escolha e conduzir as suas atividades de modo a fomentar a autonomia dos seus alunos e o senso de responsabilidade. Deve certificar-se que as crianças aprendem a colaborar, a resolver conflitos e a trabalhar em grupo, estabelecendo um equilíbrio entre as experiências individuais e coletivas. Deve criar momentos significativos em sala de aula, relacionando conteúdos pedagógicos a situações reais que façam sentido para os alunos. Por fim, deve ser o agente facilitador desta interação, criar o ambiente propício a que tal aconteça, mediando as situações e incentivando à reflexão.

Deste modo, o papel do educador de infância e do professor do 1.º ciclo transcende a mera transmissão de conteúdos, assumindo uma dimensão essencial na construção de um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento integral da criança. Um espaço de aprendizagem bem estruturado e adaptado às necessidades das crianças permite que estas se tornem participantes ativas no seu percurso educativo, fortalecendo competências essenciais para a vida em sociedade. Além disso, a relação afetiva e pedagógica estabelecida entre docente e aluno é um fator determinante na criação de um ambiente seguro e motivador, onde o erro é encarado como uma oportunidade de aprendizagem e a experimentação se torna um elemento-chave no processo educativo. Assim, ao adotar práticas pedagógicas inovadoras e centradas na criança, o professor torna-se não apenas um facilitador do conhecimento, mas também um promotor de valores como a cooperação, o respeito mútuo e a autonomia, preparando os alunos para desafios dentro e fora do contexto escolar.

4.2. A Aprendizagem Cooperativa

Fathman e Kessler (1993) citados por Lopes e Silva (2009) “definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p. 3). Com esta definição, podemos entender a aprendizagem cooperativa como uma metodologia que promove uma ajuda mútua entre os alunos durante o processo de aprendizagem. Esta partilha permite alcançar objetivos comuns, a partir de um esforço coletivo, enfatizando a importância da cooperação e apoio

entre colegas. A aprendizagem cooperativa oferece múltiplas vantagens para os alunos, refletindo-se tanto no seu percurso académico como no desenvolvimento pessoal e social. Quando inseridos em contextos de trabalho cooperativo, os alunos tendem a demonstrar atitudes mais positivas face aos professores, aos colegas e à própria escola. Sentem-se mais apoiados socialmente, apresentam menor propensão para o absentismo e desenvolvem competências importantes de colaboração e respeito pela diversidade.

Este tipo de aprendizagem favorece um ambiente mais inclusivo, onde se reforçam as relações interpessoais, independentemente das diferenças culturais, étnicas, de género ou capacidades individuais. Os alunos mostram maior empatia, desenvolvem competências sociais e aprendem a considerar as perspetivas dos outros. A convivência e o trabalho em grupo promovem ainda uma redução dos conflitos disciplinares, estimulando o envolvimento ativo nas tarefas e a busca de soluções pacíficas para os problemas.

Além disso, a aprendizagem cooperativa contribui para o aumento do interesse pelas disciplinas, melhora os resultados escolares e facilita a retenção do conhecimento. Os alunos tornam-se mais motivados, confiantes e seguros, revelando menor ansiedade e maior autoestima. Do ponto de vista cognitivo, este modelo promove o desenvolvimento de competências complexas, como o pensamento crítico, a tomada de decisões, a organização de ideias e a comunicação eficaz.

A aprendizagem cooperativa revela-se uma estratégia pedagógica essencial para promover um ambiente educativo mais inclusivo e dinâmico, onde os alunos se tornam agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem. A interação constante entre pares favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento emocional e social das crianças, preparando-as para desafios futuros dentro e fora do contexto escolar. Além disso, ao incentivar a troca de ideias e a partilha de conhecimentos, esta metodologia fomenta a responsabilidade individual e coletiva, reforçando o sentido de pertença e a colaboração como elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais solidária e participativa. Assim, ao ser implementada de forma intencional e estruturada, a aprendizagem cooperativa contribui significativamente para a melhoria do desempenho escolar e para a formação integral dos alunos, valorizando tanto os aspetos intelectuais como os relacionais da educação.

4.2.1. Como pode o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico promover uma aprendizagem cooperativa em sala de aula

A tarefa de implementar como metodologia a promoção da aprendizagem cooperativa em sala de aula carece de investigação, reflexão e planeamento. Basicamente, podemos considerar que o processo é dividido em três fases distintas: a pré-implementação, a implementação e a pós-implementação.

Então, no que concerne ao papel do professor, relativamente à primeira fase, a de pré-implementação, podemos destacar alguns dos aspetos mais relevantes a executar nesta primeira abordagem, tais como: especificar os objetivos do ensino (académicos e sociais), como afirma Lopes e Silva (2009), “o professor deve explicar porque usa a aprendizagem cooperativa, descrever os seus benefícios e os resultados normalmente conseguidos com a sua utilização.” (p. 54). Depois, é importante determinar o tamanho dos grupos e distribuir os alunos pelos mesmos. Cabe ao professor definir quantos elementos serão por grupo e se estes serão homogéneos ou heterogéneos. De seguida, devem ser atribuídos papéis a cada um dos elementos que constituem o grupo. O professor deve também dispor e otimizar a sala de aula de modo que os grupos consigam interagir entre si e movimentar-se sem dificuldades. Para além de distribuir tarefas, é necessário planificar materiais de ensino que promovam a interdependência, para que possibilitem que cada elemento trabalhe de forma autónoma e significativa. Estabelecer os critérios de sucesso é o passo seguinte, será nesta fase que o professor deve dialogar com os alunos, informando-os sobre como decorrerá a avaliação, quais as competências que estão em jogo, os instrumentos e qual o objetivo do trabalho que está a ser produzido. Se o professor for capaz de estabelecer de forma clara e objetiva quais os comportamentos desejados num trabalho de aprendizagem cooperativa, isso irá refletir-se na capacidade de os alunos compreenderem quais os comportamentos a praticar e de que maneira podem cooperar uns com os outros para o objetivo comum. Já na segunda fase, a da implementação, as responsabilidades do professor baseiam-se muito em controlar o comportamento dos alunos, prestar ajuda naquilo que for necessário, e o mais importante, dar feedbacks positivos, elogiar o trabalho que está a ser feito. É crucial que o professor reconheça o esforço dos alunos e os elogie, ressaltando sempre que estão a trabalhar adequadamente e que cumprem as suas responsabilidades. Na última fase, a de pós-implementação, o professor deve sumariar o trabalho que foi realizado, sintetizando os pontos mais importantes a reter. De seguida, fazer a avaliação das aprendizagens, para

mais tarde, comunicar aos alunos sobre a qualidade do trabalho que elaboraram, e por fim, parar para refletir sobre o que foi desenvolvido, sobre o que correu bem e menos bem em todas as etapas, e se necessário, reformular as próximas aulas de acordo com os resultados obtidos.

4.2.2. A contribuição dos alunos no sucesso do trabalho cooperativo

Neste processo de criar um ambiente promotor de uma aprendizagem cooperativa, os alunos também têm um papel a desempenhar. Uma das tarefas em que podem contribuir, e talvez até a mais importante, é a de ajudar o professor a elaborar os instrumentos de avaliação e participar na planificação daquilo que será realizado na sala de aula. Questionar o professor sobre o que será feito, como será feito, e por fim, se o que idealizaram foi de facto cumprido. Pois só assim poderão compreender as metas e objetivos que o trabalho cooperativo pressupõe. Se o professor é o responsável por estabelecer as competências a adquirir e os critérios de avaliação, podem os alunos também, refletir sobre o sucesso daquilo que estão a realizar, como por exemplo: questionar se estão a usar o tempo que têm de forma eficaz, se estão a ajudar-se uns aos outros, se estão a ouvir os colegas, se estão a encorajar-se mutuamente, se todos estão a contribuir com ideias e opiniões, se as responsabilidades estão a ser partilhadas de forma justa, se todos os elementos estão concentrados no seu trabalho, se estão a conseguir chegar a um consenso, entre outros.

Durante a fase de implementação deste trabalho cooperativo, são sem dúvida os alunos que desempenham o papel mais importante. O sucesso de todo o trabalho que está a ser desenvolvido vai depender dos alunos, se estão a trabalhar juntos, se estão a ouvir-se, se estão a fazer perguntas, se estão a efetuar registos do seu trabalho e dos seus progressos e se estão efetivamente a envolver-se no grupo, assumindo as responsabilidades necessárias. Na última fase, depois do trabalho estar completado, os alunos devem refletir, questionando-se: o que foi ou não trabalhado? O que devemos manter e o que devemos alterar da próxima vez que trabalharmos juntos?

Assim, a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem cooperativa não apenas promove um maior envolvimento, como também fortalece a autonomia e o sentido de responsabilidade. Ao serem incentivados a refletir sobre o seu próprio

desempenho e o do grupo, os alunos desenvolvem competências metacognitivas essenciais para a autorregulação da aprendizagem. Além disso, este processo contribui para a construção de um ambiente de sala de aula mais democrático, onde a voz dos estudantes é valorizada e considerada na tomada de decisões. A colaboração eficaz não surge de forma espontânea, mas sim como resultado de um compromisso contínuo de todos os envolvidos, exigindo uma postura ativa, respeito mútuo e uma cultura de feedback construtivo. Dessa forma, ao assumirem um papel central no trabalho cooperativo, os alunos não só consolidam os seus conhecimentos, como também desenvolvem competências sociais e emocionais que lhes serão valiosas ao longo da vida.

PARTE II

Enquadramento Metodológico

Capítulo 5. Teorias de Aprendizagem e Metodologias de Trabalho

5.1. O Construtivismo: a criança como centro da aprendizagem

O construtivismo é uma teoria que diz respeito ao conhecimento e à aprendizagem. Na sua abordagem, a aprendizagem é um processo de construção individual do sujeito. Este constrói a sua realidade a partir das suas representações. É um cenário realista, do qual o sujeito tem um papel ativo, trazendo os conteúdos necessários e propícios à sua própria aprendizagem. O conhecimento é então um resultado da interação com o meio e da construção individual de cada um ao longo do tempo. Este é uma junção daquilo que é proporcionado pelo exterior e se alinha ao que já existe no interior de cada aluno. Assim sendo, o ensino deve ser capaz de proporcionar aos alunos aprender a aprender.

Na teoria do construtivismo, o professor tem o papel de mediador no processo de aprendizagem dos alunos. As propostas desta teoria assentam na significação dos conteúdos, num maior dinamismo na atuação do professor, numa ação pedagógica mais construtiva, reflexiva, de pesquisa e aberta ao diálogo com os alunos. A intervenção dos mesmos é crucial para os processos pedagógicos, pois dá lugar e abertura à experimentação e à espontaneidade.

Em suma, o paradigma construtivista é construído a partir daquilo que o sujeito já tem adquirido na sua mente, ou seja, parte do que já existe na estrutura cognitiva de cada aluno. Este constitui-se uma visão holística da aprendizagem, dando relevância às questões afetivas e cognitivas, a fim de alcançar uma aprendizagem que seja não apenas pessoal, mas também significativa. O clima é de cooperação, no sentido em que há uma partilha de saberes, de aceitação, de desafios e de encorajamento.

5.2. A Investigação-Ação como Metodologia de Trabalho

A área da investigação, de uma forma geral, distingue-se pelo facto de recorrer a conceitos, teorias, linguagem, técnicas e instrumentos no sentido de fazer face a problemas e interrogações que têm origem nas mais diversas áreas de trabalho (Fernandes, 2006). Já a Investigação-Ação (I-A), em concreto, caracteriza-se por incluir

ação e investigação, simultaneamente, tendo por base um processo cíclico que alterna entre ação e reflexão crítica. Nesta perspetiva, o principal objetivo pelo qual esta metodologia se rege passa por refletir sobre a ação, a partir da mesma, a fim de “superar” a realidade atual (Coutinho et al. 2009; Fernandes, 2006). Assim sendo, é possível afirmar que esta visa, fundamentalmente, “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Coutinho et al. 2009, p. 363). Em consonância com o referido anteriormente, sustenta-se a ideia de que a I-A consiste, essencialmente, na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Além disso, esta constitui um tipo de investigação aplicada, no qual o investigador se envolve na causa da sua investigação, ativamente (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, verifica-se que o investigador assume um papel ativista, revelando-se um agente de mudança.

A I-A deve ser definida por um plano de investigação e por um plano de ação, os quais têm por base um conjunto de métodos e regras. Nesta linha de pensamento, para que se torne possível realizar um processo de I-A, torna-se necessário realizar quatro etapas fundamentais: (1) a identificação do problema; (2) a elaboração de um plano de ação; (3) a proposta do plano e observação do mesmo; (4) e, por fim, a reflexão/interpretação, dos resultados obtidos. Caso os resultados não sejam satisfatórios, ou suficientes, de acordo com o desejado, pode proceder-se a uma replanificação (Fernandes, 2006).

No caso da utilização desta metodologia em contexto educativo, a I-A constitui um excelente guia de orientação das práticas pedagógicas, uma vez que tem como finalidade melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (Arends, citado por Fernandes, 2006). O facto de o professor realizar esta investigação de forma tão direta face ao seu contexto de trabalho, leva a que este reflita acerca da sua própria prática pedagógica e, conseqüentemente, adote novas atitudes a fim de potenciar novas aprendizagens. Assim sendo, é possível aferir que esta representa uma mais-valia para a sua prática docente e para a formação dos alunos.

5.2.1. A Investigação Qualitativa

A Investigação Qualitativa (IQ) afigura-se como sendo uma metodologia de cariz naturalista, cujos dados recolhidos se designam por qualitativos, o que significa que são

ricos em pormenores descritivos referentes a pessoas, locais e conversas (Bogdan & Biklen, 1994). Para além disso, esta “foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações” (Bento, 2013, p.13).

Os investigadores qualitativos procuram compreender os comportamentos que surgem, a partir da perspetiva dos sujeitos da sua investigação. Para tal, procuram frequentar os locais onde ocorrem os fenómenos do seu interesse, levando, assim, a que os dados recolhidos se baseiem, essencialmente, nos comportamentos dos indivíduos que decorrem nos seus contextos naturais. Deste modo, é possível verificar que estes investigadores têm como principal objetivo investigar diferentes fenómenos no seu contexto natural e, na sequência disso, proceder a uma análise indutiva dos mesmos (Bogdan & Biklen, 1994). Nesta ordem de ideias, é possível verificar que a IQ constitui “uma abordagem interpretativa e subjetiva, que privilegia a indução, ou seja, a explicação de fenómenos particulares como forma de perceber o geral” (Oliveira & Ferreira, 2014, p.90). Note-se que, nesta abordagem, valoriza-se, principalmente, todo o processo pelo qual a mesma se rege e não apenas os resultados que dela resultam.

Uma das principais características representativas da IQ passa pela utilização de diversos métodos interativos de recolha de dados, tais como notas de campo, diários de bordo, fotografias, entrevistas, entre outros (Bogdan & Biklen, 1994). Nesta linha de pensamento, verifica-se que do “ponto de vista da condução da pesquisa, a abordagem qualitativa não apresenta uma forma rígida e estruturada, obrigando a uma maior recolha de dados com formatos e origens diferentes” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 90).

5.2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para que se torne possível concretizar um processo de investigação, torna-se fundamental desenvolver uma reflexão acerca dos métodos a utilizar para a recolha dos dados provenientes das nossas pesquisas (Coutinho et al. 2009). Neste contexto, é possível verificar que uma das principais fases relativas ao processo de pesquisa, no caminho do problema à solução, passa pela recolha de dados. Contudo, importa ter em conta que o tipo de dados a recolher depende muito dos métodos de pesquisa selecionados pelo investigador (Oliveira & Ferreira, 2014).

Relativamente às técnicas e instrumentos de recolha de dados, estes podem estruturar-se em três categorias fundamentais: (1) técnicas baseadas na observação, em que o investigador observa diretamente os fenómenos de interesse para a sua investigação; (2) técnicas baseadas na conversação, as quais se concentram essencialmente nas perspetivas dos participantes; (3) e, por último, análise de documentos, que se baseia na análise de diferentes documentos, por parte do investigador, com o intento de obter informações úteis à sua investigação (Coutinho et al., 2009).

A observação participante é definida como “uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (Bogdan & Taylor, 1975, citados por Fino, s.d., p.4). Nesta linha de pensamento, é possível aferir que, neste tipo de observação, o investigador constitui o principal instrumento de observação, tendo a oportunidade de compreender o mundo social a partir do interior do contexto da sua investigação (Lessard-Hébert et al., 1990).

No seguimento da ideia anterior, é possível verificar que, efetivamente, a “observação participante é (...) uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que (...) lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert et al. 1990, p.155). A expressão

observação participante” designa o trabalho de campo, desde o ingresso do investigador no campo de investigação até ao momento em que o abandona depois de passado algum tempo. Uma vez presentes no contexto investigativo, os observadores estabelecem um contacto direto com a realidade dos locais (Lapassade, 1991, 1992, 2001, citado por Fino, 2003).

Nesta ordem de ideias, verifica-se que esta observação permite-nos compreender os contextos, os intervenientes que nele se movimentam e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008).

Uma vez definidos os fenómenos a observar, torna-se necessário efetuar o seu registo. Para tal, é possível recorrer a um outro instrumento de recolha de dados, o qual diz respeito aos diários de bordo.

O diário de bordo configura um instrumento de trabalho fundamental, não só para investigadores, como também para educadores de infância e professores. Este pode ser

utilizado como “método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador” (Brazão, 2007, p.292). Para além disso, poderá ainda ser utilizado enquanto “método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, investigação-acção” (Brazão, 2007, p.292). No que diz respeito ao contexto educativo, importa salientar que o diário de bordo representa uma vertente mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que este inclui os sentimentos e emoções associados ao educador/professor investigador. Tendo em conta este carácter mais pessoal, a partir dos diários de bordo este pode analisar, avaliar, construir e reconstruir as suas perspectivas, no sentido de melhorar as suas aulas e o seu desenvolvimento, enquanto profissional de educação.

Os artefactos produzidos pelas crianças assumem um papel fundamental quando o principal foco da investigação se concentra na aprendizagem das mesmas. Neste sentido, importa desenvolver uma análise cuidada dos mesmos. Para isso, é fundamental que se encontrem devidamente arquivados nos seus portefólios, no sentido de facilitar todo este processo (Máximo-Esteves, 2008). No contexto educativo, os artefactos produzidos não se limitam a simples materiais em papel, como os trabalhos realizados pelas crianças na sala de aula. Estes podem assumir diferentes formas de registo, incluindo fotografias, vídeos ou outros suportes visuais e digitais que documentem as experiências e aprendizagens. Assim, o conceito de artefacto alarga-se para além do formato físico, abrangendo também representações simbólicas e multimodais do processo educativo.

Os registos fotográficos afiguram-se como uma das técnicas mais utilizadas aquando de um projeto de I-A e encontram-se, em certa parte, associados à observação participante, na medida em que nos permitem registá-la através da imagem. Este facto deve-se ao surgimento das novas tecnologias, as quais vieram divulgar e facilitar o acesso à fotografia, principalmente, por meio dos telemóveis (Máximo-Esteves, 2008). A fotografia, em si, constitui uma representação da realidade, um corte no fluxo temporal, o congelamento de um instante inserido numa sucessão de acontecimentos. A fotografia destaca-se pela sua singularidade, uma vez que capta e fixa um momento específico, conferindo-lhe significado através do tema, das pessoas retratadas e do enquadramento escolhido. Para além disso, possui a capacidade de transformar a realidade tridimensional numa imagem bidimensional, possibilitando o registo e a preservação daquele instante, que pode ser posteriormente revisto e reinterpretado.

Em contexto de investigação, pretende-se que as fotografias representem “documentos que contenham informação visual disponível para, mais tarde, (...) serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p.91). Na área de educação, em concreto, estas podem servir de auxílio, não só no momento de inventariar os objetos presentes na sala, tais como trabalhos das crianças, estantes, armários, materiais, entre outros, como também no momento de registar as atividades realizadas. Neste sentido, podem ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir as atividades realizadas com as crianças. O facto de o professor utilizar, regularmente, a/o máquina fotográfica/telemóvel na sala, leva a que a sua utilização, enquanto instrumento de investigação, se insira na rotina da sala de aula (Máximo-Esteves, 2008).

5.2.3. Métodos de Análise de Dados

Todos os trabalhos científicos se regem pela observação da realidade uma vez que é esta “que permite recolher informação com vista a testar a potencial solução (modelo de análise) avançada como resolução do problema inicial” (Oliveira & Ferreira, 2014, p.127). Deste modo, torna-se necessário apresentar as informações adquiridas ao longo do processo de investigação. Após recolhermos todas as informações necessárias, selecionamo-las e organizamo-las de forma a facilitar a sua leitura.

No que concerne à análise e redação dos dados, importa referir que, além de apresentá-los, é essencial saber interpretá-los, isto é, explicitar o que significam, tendo em conta o problema referente à pesquisa realizada. Ademais, é importante ter em conta a discussão dos dados, a qual que representa o “momento em que as principais ilações do estudo são confrontadas com outros estudos já existentes, salientando a sua concordância/discordância” (Oliveira & Ferreira, 2014, p.133).

A análise de dados envolve, geralmente, três etapas fundamentais. A primeira consiste na redução dos dados, que implica selecionar, organizar e simplificar a informação recolhida. Segue-se a apresentação dos dados, agora já mais condensados e estruturados de forma a facilitar a compreensão. Por fim, ocorre a fase de interpretação, onde se retiram as principais conclusões e se atribui significado às informações obtidas ao longo do processo investigativo.

No que à análise de dados diz respeito, é fundamental recorrer a um famoso método designado por “triangulação”, o qual corresponde à comparação de diferentes abordagens e perspectivas, normalmente concorrentes, numa mesma investigação, no sentido de estudar o mesmo fenómeno. A principal finalidade deste método passa, essencialmente, por maximizar a validade das informações recolhidas, confrontando os resultados obtidos por meio de diferentes métodos. Desta forma, poder-se-á confirmar a sua validade ou, em sentido oposto, verificar uma contradição entre os resultados, o que resultaria na sua invalidade (Oliveira & Ferreira, 2014).

Resumindo, todo o processo de análise de dados é crucial para o desenvolvimento de um projeto de I-A. Através da análise das perspectivas acima apresentadas, é possível verificar o quão importante é analisar os dados adquiridos. Como estes se encontram ainda em estado “bruto”, surge a necessidade de os reduzir, organizar e compactar de maneira a facilitar a visão do investigador. Posto isto, este terá como função interpretar os resultados provenientes da sua investigação e tirar as suas próprias conclusões a partir dos mesmos. Uma vez terminado todo este processo, o investigador procede, então, à elaboração do relatório referente à sua investigação.

5.3. O Ensino Experimental das Ciências

A aprendizagem significativa é bastante utilizada no ensino das ciências como método primordial que permite ao aluno experimentar o conhecimento aprendido depois de criar ligações com os conhecimentos pré-existentes. Desta forma, “a aprendizagem significativa cria, para os professores e para os alunos, a possibilidade de contextualização dos conhecimentos científicos, promovendo, assim, um aprendizado mais efetivo, capaz de tornar o indivíduo um sujeito apto a construir a sua própria formação” (Gomes. A., et al. 2009, p.27).

Defende-se que a aprendizagem quando é feita através de uma posterior experimentação torna mais facilitadora a receção e acomodação do novo conhecimento, tal como Buchweitz diz “(...) as aprendizagens consideradas significativas não foram apenas cognitivas, mas também de atitudes e de habilidades e caracterizaram-se predominantemente por envolverem a participação ativa do aprendiz” (Buchweitz, 2001, s/p. citado de Gomes. A., et al. 2009, p.24).

Este tipo de aprendizagem defendida por Ausubel, é utilizada pela criança de forma involuntária durante o seu dia-a-dia. Se repararmos, toda a criança brinca utilizando a ciência, por exemplo, quando a criança toma banho e tem à sua disposição uma série de brinquedos verificamos que ao brincar existem alguns que afundam e outros que flutuam. Desta forma, é possível identificar um processo de causa-efeito no qual a criança, ao manipular objetos, descobre que determinadas ações produzem determinadas consequências — desenvolvendo, assim, o pensamento lógico e experimental. Inicialmente, essa exploração surge de forma espontânea e lúdica, mas vai-se tornando progressivamente mais estruturada com a mediação e o apoio do adulto, que orienta e amplia o campo de descoberta da criança.

A aprendizagem da ciência vai além das experiências espontâneas do cotidiano da criança, exigindo uma intervenção intencional e orientada por parte do professor. Cabe-lhe a responsabilidade de organizar e sistematizar o conhecimento científico de forma adequada à faixa etária dos alunos e em consonância com os contextos escolares em que estes se inserem, promovendo assim uma aprendizagem mais sólida, significativa e coerente. Neste sentido, espera-se que tanto o educador como o professor utilizem processos de aprendizagem inovadores que façam adquirir nas crianças e nos alunos a capacidade de “pensar, do aprender e do aprender-fazendo” (Pires, 2017, p.31). Para tal, o professor tem de ter uma formação que o capacite a uma adequada abordagem das ciências.

A aprendizagem das ciências é, maioritariamente, implementada através de uma aprendizagem significativa que, por sua vez, estabelece uma ligação com a aprendizagem construtivista. Esta, designada de construtivista, é aquela que permite ao aluno uma envolvimento na busca do conhecimento, ou seja, o aluno realiza um trabalho autónomo, a fim de adquirir novas concepções. Desta forma, o aluno envolve-se de tal forma que esta aprendizagem fica gravada e torna-se significativa.

Este tipo de aprendizagem utiliza várias ferramentas que permitem aglomerar de forma simples e clara todo o conhecimento que o aluno reuniu. Como exemplos temos os mapas de conceitos, o Vê de Gowin, entre outros que são, atualmente, bastante utilizados até mesmo com técnica de avaliação onde o aluno fica com um registo organizado, hierárquico e essencial acerca de um determinado conceito. O mapa de conceitos permite “(...) que o professor focalize sua atenção e a dos alunos naqueles conhecimentos que devem ser apreendidos -, além do auxílio na identificação dos conhecimentos que propiciam a obtenção desse novo aprendizado” (Gomes. A., et al. 2009, p.28).

Durante a realização das várias experiências que colocámos em prática no nosso estágio, pudemos verificar a importância do envolvimento dos alunos em todo o processo de construção do conhecimento, pois estes foram ao longo do mesmo, o centro de toda a aprendizagem. Enquanto docentes tivemos o cuidado de proporcionar aos alunos materiais didáticos que os permitissem desenvolver conhecimentos através da exploração pedagógica dos objetos, formando assim uma aprendizagem focada na participação ativa dos alunos. Deste modo envolvemos os alunos no processo de ensino como forma de adquirirem e assimilarem conceitos que já tinham anteriormente conhecidos. As atividades experimentais realizadas foram pensadas de modo que os alunos chegassem aos conceitos essenciais dos conteúdos abordados.

5.3.1. A importância do Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A ciência é uma área disciplinar que desperta muito interesse nas crianças, uma vez que as faz ver e compreender o mundo que as rodeia. A escola tem vindo cada vez mais a formar crianças e jovens através de “conhecimentos científicos, com competências cognitivas e estratégias de estudo que os capacite para serem cidadãos ativos e críticos na sociedade atual.” (Pires, 2017, p. 31). Este tipo de aprendizagem defendida por Ausubel, é utilizado pela criança de forma involuntária durante o seu dia-a-dia. No primeiro ciclo, o ensino das ciências é trabalhado na área de Estudo do Meio, sendo frequentemente orientado pelos interesses naturais das crianças. Compete ao professor reconhecer esses interesses e ampliá-los, incentivando a curiosidade e o gosto pela descoberta. Para isso, é fundamental estimular nos alunos a capacidade de questionar o mundo que os rodeia, levantar hipóteses e procurar respostas, promovendo assim práticas investigativas alinhadas com as metodologias próprias do trabalho científico. Toda a aprendizagem experimental proporciona nos alunos o desenvolvimento de capacidades, nomeadamente, aquisitivas, organizacionais, criativas, manipulativas e de comunicação.

As crianças são naturalmente curiosas, principalmente no que toca ao porquê das coisas. A Educação em Ciências desempenha um papel essencial desde os primeiros anos de escolaridade, ao nutrir e valorizar a curiosidade natural das crianças. Esta abordagem contribui para o desenvolvimento de uma relação positiva com o conhecimento científico,

incentivando uma atitude de exploração e descoberta. O contacto com as ciências favorece ainda o pensamento criativo, crítico e metacognitivo, promovendo aprendizagens com significado e relevância social, que ajudam os alunos a compreender o mundo de forma mais informada e participativa. A Educação em Ciências permite a aprendizagem de um conhecimento científico e tecnológico, ajudando na compreensão das várias formas de pensamento ligadas a resoluções de problemas e promovem a reflexão sobre os mesmos.

O ensino experimental das ciências revela-se uma estratégia altamente motivadora para os alunos, na medida em que estimula o desenvolvimento de diversas capacidades, com destaque para as competências manipulativas e de raciocínio. Esta abordagem prática favorece não só a aprendizagem na área das ciências, como também potencia o aprofundamento de conhecimentos noutras áreas curriculares, através da mobilização de saberes e do desenvolvimento de competências transversais. Este ensino impulsiona e estimula a leitura quando é feita a pesquisa necessária à experiência, bem como a escrita quando são realizados registos que poderão ser igualmente expressos através de um desenho. De facto, a abordagem às ciências desde os primeiros anos de escolaridade constitui um forte potenciador do desenvolvimento integral da criança. É, por isso, fundamental estimular a curiosidade através de atividades científicas diversificadas e adequadas à sua faixa etária. Estas experiências não só despertam o interesse pelo mundo que as rodeia, como também promovem o pensamento criativo, crítico e metacognitivo, essenciais para uma aprendizagem mais autónoma e consciente.

Há uma preocupação, presente nas novas orientações curriculares, sobre a experimentação quando se fala na aprendizagem das ciências. É fundamental a realização de diversas atividades, muitas delas propostas no programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientadas pelo professor ao longo de todo o processo. Ao longo deste processo, os alunos assumem um papel ativo, demonstrando capacidade para explorar, investigar, experimentar e construir o seu próprio conhecimento. Esta postura favorece aprendizagens mais significativas e duradouras, permitindo-lhes desenvolver autonomia, curiosidade e espírito crítico. Estas atividades experimentais deverão ser rigorosas, sempre explicadas com linguagem científica, mas adequada ao nível de escolaridade.

As crianças são curiosas e adquirem um carácter investigador quando desafiadas a descobrir mais sobre algum assunto. Nas práticas pedagógicas realizadas foi nos possível observar que a partir, por exemplo, de um vídeo, de uma questão, de uma maquete as

crianças manifestavam grande entusiasmo em querer saber mais sobre o conteúdo que estava a ser abordado. Foi notório, nomeadamente, na realização das atividades experimentais que os alunos aprendem facilmente quando lhes é proporcionados momentos didáticos com materiais (coisas palpáveis). Através da realização das diversas atividades, os alunos tiveram a oportunidade de estimular variados domínios que são relatados nas Aprendizagens Essenciais, como a leitura, quando liam os protocolos, e a escrita quando realizam registos.

5.3.2. Estratégias Construtivistas no Ensino Experimental das Ciências

Existe alguma urgência em encontrar um novo rumo para o caminho que nos conduz à essência daquilo que é o ensino das ciências. A busca por um ensino mais aliciante, motivador, significativo e proveitoso é imperativa. O mundo informativo é muito vasto, as fontes são infinitas, e a mudança prende-se a encontrar as bases e princípios que conduzem a uma aprendizagem eficaz e produtiva para os alunos. Esta mudança depende, em grande parte, do professor, que deve refletir e adotar determinadas estratégias, com recursos variados e adequados às finalidades que procura garantir.

As estratégias de natureza construtivista e investigativa pesquisam sobre uma base dupla de capacidades que se encontram no seu objetivo comum: a adequação à natureza da ciência, os princípios psicológicos inerentes ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no seu todo. Os dois adjetivos atribuídos a estas estratégias, “construtivistas” e “investigativas” nem sempre evidenciam uma conclusão específica, muito menos demonstram clareza ou consensualidade. É desta forma que surge a pressa de clarificar os seus significados.

O conhecimento científico, qualquer que ele seja, é uma construção humana resultante de interações complexas envolvendo sujeitos e objetos em que nem uns nem outros têm a hegemonia. (Valadares, 2000, p. 3). Sendo este uma interação de tamanha complexidade emerge então a necessidade de uma teoria que responda aos grandes problemas ostentados pelo mesmo. Neste sentido, o conhecimento científico alimenta-se da relação entre o conteúdo da mente e os dados fornecidos pela natureza, pois na ausência de um destes recursos, o mesmo ficaria completamente condicionado.

A nossa mente está diretamente associada aos nossos sentidos, que nos permitem observar e recolher dados científicos. Contudo, o contexto desta observação não surge do acaso. Os dados que queremos recolher não nos são fornecidos de bandeja pela natureza, cabe a nós, procurarmos saber exatamente aquilo que vamos observar e como queremos fazê-lo. Estes são princípios que têm de ser estabelecidos e tidos em consideração ao longo de todo o processo de aprendizagem. Os mesmos não são estanques, pois princípios diferenciados podem levar-nos a conclusões idênticas e aprendizagens relevantes acerca dos mesmos fenómenos. Será a experiência e a prática a ditar aquilo que é correto e aquilo que não é. A experimentação e a vivência irão conduzir-nos até aqueles princípios que podemos caracterizar como adequados. Esta construção contínua de conhecimento leva-nos inconscientemente ao conceito de construtivismo, que é acompanhado de uma visão psicológica predominantemente cognitivista.

Será através desta base epistemológica e psicológica que seremos capazes de adotar novas visões pedagógicas, centradas na aprendizagem de cada um dos alunos, uma aprendizagem que é individualizada e fortemente ativa. Este designa-se um processo complexo de construção de conhecimento, no qual o conhecimento prévio do aluno não é apenas considerado, mas também decisivo. Cada aluno tem as suas experiências e vivências individuais, traz consigo uma bagagem particular e singular, com dados que recebeu do exterior e aos quais atribuiu um determinado significado. Numa perspetiva construtivista, os alunos são vistos como participantes ativos no processo de aprendizagem, trazendo consigo ideias prévias sobre os fenómenos naturais. Essas conceções iniciais servem de base para interpretar as experiências do quotidiano e construir novos conhecimentos. O papel do professor passa, assim, por valorizar essas ideias, promovendo contextos de aprendizagem que permitam questioná-las, aprofundá-las e reformulá-las com base na investigação e na experimentação. A aprendizagem envolve uma integração de novos conceitos, aliados a mecanismos de mudança na nossa mente, a partir da atribuição de novos significados possibilitados por novas experiências.

Como forma de conclusão de tudo aquilo que foi acima referido, estamos então em condições de definir o que é de facto uma estratégia de aprendizagem construtivista. Esta, no seu sentido amplo, tal como o nome indica, tem em consideração aquela que é a teoria do construtivismo. Aceita a aprendizagem como uma receção que pode e deve ser significativa. Entende este processo como sendo construtivo, no qual a mente está constantemente a construir e reconstruir de forma ativa o seu próprio conhecimento. Esta

construção é possibilitada através de material que é potencialmente significativo na sua essência.

Na escola, o professor deve apresentar aos seus alunos alguma informação selecionada, sempre com foco na estrutura final, ou seja, naquilo que quer que o aluno aprenda. É função do professor adotar estratégias que permita aos alunos investigar, observar objetos e fenômenos, criar questões de complexidade adequada, de modo a estimular e desenvolver o conhecimento. Estas questões aliam-se a estratégias construtivistas e investigativas, que para além de recomendáveis, são fundamentais na realização de atividades experimentais.

No domínio das atividades experimentais, as estratégias abordadas são indispensáveis. Leslie Trowbridge e Rodger Bybee classificam algumas capacidades que se poderão adquirir com a realização de atividades experimentais. Estas prendem-se em capacidades aquisitivas (ouvir, observar, pesquisar, inquirir), capacidades organizacionais (registar, comparar, contrastar, classificar), capacidades criativas (planificar, arquitetar, inventar), capacidades manipulativas (manipular instrumentos) e capacidades comunicativas (questionar, formular questões). Assim sendo, é necessário que paremos de encarar as atividades experimentais numa perspetiva fechada, que se centra somente em guiões pré-definidos, como se de uma receita se tratasse, e olhemos para as suas grandes potencialidades pedagógicas, explorando-as e atribuindo o significado que merecem, quer para o ensino da ciência, como para o desenvolvimento das enormes capacidades ligadas ao desenvolvimento da mente (Trowbridge & Bybee, 1990, p.239 e 240 citados por Valadares, 2000, pp. 8 e 9).

Ao longo de cada atividade experimental centramos o aluno no processo de aprendizagem. Assim, este teve a oportunidade de mostrar que conhecimentos já tinha adquirido. Para que este processo ocorresse foi necessário que, nós, enquanto professores, assumíssemos um papel mediador e de ajuda aos alunos. Estes foram orientados através de questões e comentários, a fim de alcançarem um novo conhecimento. Para tal, apresentámos aos alunos algumas informações, previamente selecionadas, com recurso a variadas estratégias que os levavam a pesquisar, investigar, conversar, discutir e pensar a fim de desenvolver esse novo conhecimento. Assim sendo, foi proporcionado aos alunos momentos autónomos de pesquisa e de debate onde se discutia a veracidade das ideias trazidas pelo professor, com recurso, muitas vezes, a materiais didáticos.

PARTE III

Intervenção Pedagógica

Capítulo 6. Prática Pedagógica I – Educação Pré-Escolar

Este capítulo aborda como decorreu a Prática Pedagógica I no contexto de Educação Pré-Escolar. Esta teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Funchal numa sala de Pré-Escolar. A prática teve a duração total de 120 horas, com 5 horas diárias de segunda a quarta-feira. Ao longo deste capítulo irei fazer uma breve descrição do ambiente educativo, do meio envolvente, da escola, do grupo, do projeto de I-A implementado, das atividades realizadas ao longo deste trajeto, da avaliação da concretização das mesmas, o projeto com a comunidade educativa, e por fim, uma reflexão sobre a PPI.

6.1. Descrição do Ambiente Educativo

O trabalho de um professor não acontece num contexto isolado, mas sim dentro de uma comunidade educativa. É necessário que conheça esta realidade para que consiga adaptar a sua prática pedagógica às especificidades do ambiente em que está inserido. Para isto, tem de ter em consideração as infraestruturas, instalações e recursos humanos disponíveis na escola. Importa também ter bem assente a localização da mesma, de modo a conhecer a realidade social, organizações, instituições e serviços públicos que estão ao seu redor. Será este conhecimento que permitirá ao docente alinhar o seu trabalho pedagógico à realidade da instituição educacional da qual faz parte.

6.1.1. Caracterização do Meio Envolvente

Esta Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Funchal faz parte da freguesia do Funchal. Desta fazem parte diversas estruturas culturais e desportivas, bem como outras instituições de relevante importância: Igreja do Socorro, Igreja do Sagrado Coração de Jesus, Museu de História Natural, Madeira Story Center, Centro de Saúde do Bom Jesus, Polícia de Segurança Pública, Centro Cívico e Junta de Freguesia de Santa Maria Maior, Instituto Meteorológico do Funchal, entre muitos outros. Das zonas de lazer e

turística, destacam-se: o Jardim Botânico, o Núcleo Histórico de Santa Maria, o Mercado dos Lavradores, o Jardim do Almirante Reis e o Teleférico. Todas estas instituições são uma excelente forma de potencializar o ensino, colaborando com a escola em projetos educativos, promovendo aos alunos um ambiente mais integrado e enriquecedor. A população desta área de residência é diversificada, composta por famílias de diferentes origens culturais e socioeconómicas. A Escola atende a crianças de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, o que reflete as características demográficas da comunidade.

6.1.2. Caracterização da Escola – EB1/PE com Creche do Funchal

Esta é uma escola que tem tanto no seu interior como no seu exterior uma diversidade de espaços amplos, equipados com vários materiais didáticos que visam promover um ambiente propício ao desenvolvimento e necessidades das crianças. O edifício onde ainda funciona a escola atualmente foi construído em 1978 e é composto por 3 pisos. No que toca aos espaços interiores, dispõem de um hall de entrada, vários gabinetes, salas de berçário, salas de transição, salas de pré-escolar, salas de 1.º Ciclo, uma sala de música, uma sala de TIC, algumas salas de apoio, uma sala de convívio, um ginásio, uma copa, uma cozinha, uma lavandaria, uma cantina e uma biblioteca. Em relação aos espaços exteriores tem recreios para Jardim de Infância, recreios para o 1.º Ciclo, pátios cobertos, uma biblioteca de jardim e outros espaços ajardinados.

Todas as instalações são apropriadas para a faixa etária das crianças. As salas de aulas estão bem equipadas, as áreas de recreação ao ar livre estão muito bem conseguidas. Existem vários espaços para a dinamização de atividades lúdicas. A biblioteca de jardim é uma excelente iniciativa para a promoção do gosto pela leitura. A acessibilidade da escola é também facilitada por uma localização com boas ligações de transportes públicos.

6.1.3. Caracterização da Sala

A sala de atividades onde aconteceu a prática pedagógica oferece às crianças um conjunto de áreas diversificadas, nomeadamente: casinha das bonecas, garagem, biblioteca, jogos de mesa e jogos no tapete. É uma sala ampla, onde as crianças têm bastante espaço para circular e realizar as suas atividades. Disponibiliza de uma panóplia de materiais didáticos adequados à faixa etária das crianças. Tem uma boa luminosidade. Ao fundo tem uma varanda que constitui um local ideal para as crianças brincarem ao ar livre. No centro da sala, existem 3 mesas dedicadas à concretização de atividades, quer sejam em grupo ou individuais. Na hora do descanso, são colocados colchões por toda a sala. Nas paredes, existem 3 placards, onde são expostos vários trabalhos, como planificações mensais, registo de atividades diárias, trabalhos concretizados pelas crianças, registos realizados em contexto sala de aula, entre outros. Existe ainda um quadro de giz e várias estantes para guardar materiais.

Figura 3 Sala de Atividades - entrada



Figura 4 Sala de atividades - secretária



Figura 5 Sala de Atividades - placard e área de brincar



Figura 6 Sala de Atividades - Arrumação



Figura 3 Sala de Atividades - Arrumação



6.1.4. Caracterização do Grupo da Pré

O grupo da Pré é constituído por 19 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idades. A maioria das crianças vive no seio das famílias tradicionais, ou seja, com o pai e a mãe. Apenas cinco crianças vivem numa família monoparental. A

maioria do grupo reside no concelho do Funchal, mais especificamente na freguesia de Santa Maria Maior. Nesta sala existem três crianças com apoio do Ensino Especial, tendo em conta os problemas que lhes são associados. Existe no grupo um caso de autismo, atraso global de desenvolvimento, dificuldades de interpretação, compreensão e linguagem e um caso de surdez bilateral neuro sensorial profunda de 1.º grau.

É um grupo bastante autónomo na realização da sua rotina diária. São crianças extremamente sociáveis, que mostram interesse em dialogar com os outros e aprender coisas novas. Demonstram interesse pelas várias áreas do conhecimento, evidenciando maior fascínio por atividades motoras, audição de histórias, recriação de situações do quotidiano, concretização de desenhos e colagens, cantar em coro, executar danças orientadas ou livres, entre tantas outras.

A nível gráfico, já são capazes de desenhar a figura humana com muitos pormenores, fazendo cenários de fundo nos seus desenhos. Descrevem muito pormenorizadamente as ações que vivenciam, memorizam canções com facilidade, compreendem as regras, sabem contar até 10 ou mais, revelam interesse em participar em todas as festividades e celebrações que são propostas.

6.1.5. Rotina Diária do Grupo da Pré

O tempo educativo caracteriza-se por uma organização flexível, ainda que assente em momentos que se repetem com alguma regularidade. Ao longo do dia, as manhãs e as tardes seguem um determinado ritmo, criando uma rotina que, sendo planeada com intencionalidade pedagógica, contribui para a segurança e autonomia das crianças. Estas, por conhecerem as diferentes etapas do quotidiano, conseguem antecipar o que vai acontecer e agir de forma mais autónoma, podendo também propor alterações. Embora exista uma estrutura base, o dia-a-dia não é rígido, sendo possível adaptá-lo consoante as propostas do adulto ou o interesse das próprias crianças.

Horário	Tarefa
08h00	Entrada/Acolhimento Atividades livres ou orientadas Higiene
09h00	Lanche
10h00	Recreio
10h30	Atividades orientadas ou livres Higiene
12h00	Recreio
12h30	Almoço Higiene
13h00	Higiene Descanso
14h45	Despertar Higiene
15h00	Lanche
15h45	Atividades na Sala
16h00	Recreio
16h30	Atividades na Sala
18h30	Encerramento da Escola

Tabela 2 - Rotina Diário do Grupo

6.2. Projeto de Investigação-Ação

Um projeto de Investigação-Ação é uma abordagem metodológica de pesquisa que combina investigação científica com ação prática. É amplamente utilizado na área da educação para melhorar práticas pedagógicas, resolver problemas específicos e promover mudanças significativas. Este tipo de projeto é realizado de forma colaborativa, frequentemente envolvendo professores, alunos e até outros agentes da comunidade educativa.

6.2.1. Questão de Investigação Ação

De maneira a formular uma questão para trabalhar seguindo a metodologia de investigação-ação, foi necessário desenvolver um diálogo com a educadora cooperante a fim de chegar a um consenso acerca da problemática a trabalhar. Após ficar a conhecer a opinião da educadora, procurei saber a opinião do docente da presente unidade curricular. Estabelecido um diálogo entre todos os interessados, cheguei à seguinte questão-problema: **“Como fazer com que as crianças do grupo da Sala Pré promovam atitudes que apelem à generosidade e à partilha entre o grupo, proporcionando momentos de entajuda e espírito de equipa?”**. Uma vez estabelecida a questão a trabalhar, senti a necessidade de procurar mais informações acerca desta componente de maneira a adquirir os conhecimentos necessários para desenvolver atividades neste âmbito.

6.2.2. Enquadramento do Problema

Logo no primeiro impacto com o grupo, foi possível observar um conjunto de situações que me fizeram refletir sobre a importância de o mesmo trabalhar alguns aspetos relacionados com a Área de Formação Pessoal e Social, principalmente no que toca às regras de convivência, partilha de materiais, respeito ao próximo. Neste sentido, tentei encontrar uma questão de investigação-ação que fosse capaz de trabalhar estas componentes tão importantes para esta etapa de desenvolvimento das crianças, em que começam cada vez mais a formar as suas personalidades.

6.2.3. Problemas detetados

Um dos maiores problemas presenciados durante estas primeiras duas semanas de estágio, prende-se com o facto de entre as 19 crianças da sala, 3 terem necessidades educativas especiais. Estas crianças têm um acompanhamento mais especializado por parte de outros profissionais da escola, terapia da fala, aulas de Língua Gestual Portuguesa, apoio ao estudo, entre outros. Uma das crianças, apesar de ser bastante

comunicativa e mostrar sabedoria em variados temas abordados em sala de aula, é uma criança bastante hiperativa. Esta nunca permanece atenta durante a realização de atividades e tem, por vezes, alguns comportamentos agressivos com os restantes colegas. Recusa-se muitas vezes a ficar de castigo e não respeita as regras da sala de atividades. Outra situação, é uma criança que tem bastante dificuldade na linguagem e expressão oral, apesar de até ser a criança mais velha do grupo. A forma de comunicar desta criança é muito pouco perceptível, ainda está muito atrasado na fala, sendo fundamental nesta situação, o acompanhamento sistemático por parte de alguém especialista em terapia da fala.

Por último, temos o caso de uma criança que é surda e tem ainda outros diagnósticos clínicos por averiguar. Esta tem várias oscilações de comportamento ao longo do dia, desde momentos em que fica apática e muito isolada no seu mundo e no seu canto, até momentos em que fica muito hiperativa, acabando por ter algumas atitudes agressivas. Já presenciei alguns momentos desta criança a bater com muita força nas portas, fugir da sala, atirar pedras, fazer xixi na relva do recreio, etc.

Um outro problema existente neste grupo prende-se com o facto de as crianças terem muitas atitudes agressivas umas com as outras, resolverem os conflitos com agressividade, ainda não saberem a importância de partilhar as coisas. Nas horas de brincadeira livre, é necessário estar sistematicamente a explicar às crianças a importância de saber partilhar e saber estar em comunidade, ter um espírito de entreatajuda. Este é um problema que sem dúvida afeta a concretização das tarefas e desencadeia múltiplos conflitos entre o grupo. Desta forma, é necessário ter em atenção a importância de investir na área de formação pessoal e social nas diversas tarefas do dia a dia.

6.2.4. Seleção e justificação do problema

O problema que seleccionei para este estudo foi o que considerei fazer mais sentido para o grupo em geral. Visto que a maior dificuldade presenciada foi o facto do grupo, na sua maioria, ter muita dificuldade em ouvir os colegas, fazer as suas brincadeiras sem magoar os outros, saber partilhar as áreas da sala de atividades e os brinquedos. Decidi então que é mais que fundamental trabalhar com estas crianças a generosidade, bondade, espírito de equipa, entreatajuda, etc. O objetivo fulcral é que estas aprendam e

compreendam que ouvir os outros, dialogar e partilhar são atitudes cruciais para vivermos todos em comunidade.

6.2.5. Estratégias de Intervenção e Atividades

Estratégia 1: Jogos lúdicos em equipa

Uma das estratégias que achei por bem utilizar com o grupo de crianças da Pré passou pela vivência de situações lúdicas, isto é, jogos. Tendo em conta os conhecimentos que adquiri ao longo da minha licenciatura em Educação Básica, os jogos caracterizam-se por ser um meio muito enriquecedor pois promove novas aprendizagens de uma forma mais significativa e eficaz. Para além disso, considero que esta vertente mais lúdica desperta um maior interesse e motivação por parte das crianças, sendo que estas acabam por aprender algo mesmo sem ter consciência disso. Foi então neste sentido que escolhi como atividades as seguintes:

Atividade: “Caça ao tesouro do Pão-por-Deus”

As crianças organizaram-se em grupos sob a minha orientação. Pela sala de atividades estavam escondidos diversos cartões correspondentes aos frutos do Outono. O objetivo era que conseguissem encontrar todos os cartões. Para o desafio ser bem-sucedido, cada grupo teria de trabalhar em equipa para encontrar o máximo de cartões possível.

Atividade: “Jogo do Telefone”

Em grande grupo organizamos uma roda gigante. Para iniciar o jogo, uma criança escolhia uma palavra. De seguida, cada um teria de dizer a palavra que escutou ao colega do lado, com o máximo de concentração possível. O objetivo era fazer com que as crianças treinassem a capacidade de se escutarem umas às outras, pois para a atividade correr bem, a palavra teria de chegar certa à última criança da roda. Assim sendo, cada elemento teria de se esforçar para ouvir aquilo que o colega tinha para lhe dizer.

Atividade: “Gincana de jogos de Natal”

Foram selecionados quatro jogos de Natal para fazer com as crianças, que foram divididas por grupos. Os escolhidos foram: Jogo do Galo, Nariz do Rodolfo, Bola no Pinheiro e

Barbas do Pai Natal. Todos os jogos tinham objetivos distintos, contudo o grande objetivo era comum a todos, era conseguir que o grupo tivesse o melhor desempenho possível. Os grupos iam rodando pelos vários jogos até os concretizarem a todos. Novamente, todas as crianças teriam de trabalhar em equipa para conseguirem obter sucesso em cada jogo que o seu grupo estava a fazer.

Figura 8 Gincana de Jogos de Natal - Jogo do Galo



Figura 9 Gincana de Jogos de Natal - Barbas do Pai Natal



Estratégia 2: Leitura de Histórias

Atividade: “Lenda de São Martinho”

A Lenda de São Martinho é uma lenda que alerta para o poder e importância de sermos pessoas bondosas e generosas para com os outros. Neste sentido, a leitura desta história foi importante na medida em que, suscitou às crianças curiosidade pelo que tinha acontecido. Pegando no ato de generosidade de São Martinho para com o mendigo, dialogamos em grande grupo sobre o valor de sermos pessoas boas e o que isso poderá trazer de bom também a nós.

Atividade: “Livro da Bondade”

O Livro da Bondade é uma história que enumera um conjunto de boas ações que podemos ter/fazer na nossa vida, no nosso dia a dia. A bondade é o conceito chave e a sua definição é retratada neste livro de forma simples e bonita, ideal para crianças. A leitura desta história tinha como objetivo mostrar ao grupo que a bondade está nos mais pequenos gestos, como ajudar os outros, por exemplo. A partir daqui, dialogamos sobre o que poderão ser atitudes bondosas e as que não o são. Por fim, discutimos que as pessoas bondosas serão sempre pessoas felizes, porque são pessoas que fazem o bem.

Estratégia 3: Ajudar e elogiar o próximo

Figura 10 Crianças com o bilhete de cinema na mão depois de fazerem o elogio ao colega

Atividade: “Bilhete de cinema por um elogio”

Esta atividade tinha por base uma ida ao cinema. Cada criança teria de conseguir o seu bilhete para poder assistir à sessão. O filme selecionado foi “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”. O grupo foi separado aos pares. Cada elemento do par tinha o bilhete correspondente ao seu parceiro. Para conseguir obter o seu bilhete de cinema, cada criança teria de fazer um elogio ao seu parceiro. O desafio era que olhasse para o seu colega e lhe dissesse algo bonito, como por exemplo o porquê de gostar que seja seu amigo/a. O objetivo desta atividade era fazer com que as crianças refletissem sobre a importância de elogiarmos aqueles que gostamos. Apelar ao elogio, mostrando que todos nós gostamos de ouvir uma palavra bonita, e à necessidade de dizermos às pessoas o quanto gostamos delas.



Atividade: “As nossas emoções”

Esta atividade consistiu em trabalhar com as crianças as várias emoções, como a vergonha, o entusiasmo, a tristeza, a alegria, etc. Num saco estavam imagens correspondentes às mais variadas emoções. Cada criança tirava aleatoriamente uma imagem e tinha de fazer mimica sobre o que esta retratava, para que os colegas conseguissem adivinhar de que emoção se tratava. Após discutidas várias emoções,

dialogamos sobre o facto de cada um de nós, ter momentos ao longo do ano, do mês, da semana, do dia, em que nos sentimos mais felizes ou mais tristes. A partir daqui, começámos a abordar a questão de que, quando alguém se mostra mais triste, mais solitário a brincar, nós podemos tentar fazer alguma coisa por essa pessoa. Podemos convidar para brincar connosco, dizer uma palavra amiga, ou até dar simplesmente um abraço. O importante é tentarmos fazer sempre o nosso melhor para melhorar o dia da outra pessoa.

Estratégia 4: Promoção de processos de reflexão a partir de diálogos espontâneos

Atividades: “Diálogos em grande grupo sobre os mais variados temas”

Ao longo da minha prática pedagógica, a todo o tempo iam surgindo momentos em grande grupo de diálogo e de reflexão. Estes tornaram-se importantíssimos no trabalho que estávamos a desenvolver no que concerne à área da formação pessoal e social. A partir de várias conversas, as crianças iam compreendendo cada vez mais que fazer o bem trará o bem. Em várias situações que iam decorrendo no dia a dia, era necessário intervir, lembrando sempre ao grupo, a necessidade e importância de sabermos escutar os amigos, partilharmos os brinquedos, vivermos em comunidade, etc.

Figura 11 Momento de diálogo em grande grupo



Estratégia 5: Promover atitudes de bondade/generosidade nos vários contextos da vida social das crianças

Atividade: “Missão Reis e Rainhas”

Esta foi a última atividade implementada e foi designada para a última semana de estágio, que foi marcada pela celebração do dia dos reis. Inicialmente, em grande grupo, dialogamos sobre as responsabilidades de ser um rei. Expliquei às crianças que reis são pessoas bondosas, generosas, que procuram sempre fazer o bem pelos outros, gostam de partilhar, sabem ouvir, no fundo, são pessoas que dão o exemplo. As crianças construíram coroas, a fim encarnarem a personagem de reis e de rainhas. Depois, foi-lhes dada a grande missão de serem reis e rainhas na escola e nas suas casas. O papel de cada um era fazer sempre o seu melhor, dando o exemplo a todos os colegas e familiares. O objetivo era promover atitudes generosas.

Figura 12 Crianças no recreio com as coroas



Figura 13 Coroas da Missão Reis e Rainhas



6.2.6. Cronograma das fases do projeto

	Meses	Outubro		Novembro				Dezembro		Janeiro
	Semanas	1.º	2.º	1.º	2.º	3.º	4.º	1.º	2.º	1.º
Fases do Projeto de Investigação-Ação	Identificação do problema									
	Formulação da questão									
	Revisão preliminar sobre a problemática									
	Definição das estratégias									
	Aplicação das estratégias									
	Reflexão sobre as estratégias									
	Avaliação das estratégias									

Tabela 3 – Fases do projeto de Investigação-Ação

6.2.7. Avaliação do Projeto

No que diz respeito à **avaliação**, este método representa um meio a partir do qual o docente pode avaliar e acompanhar o ritmo de aprendizagem das crianças. Neste sentido, é essencial que as produções se encontrem devidamente identificadas e datadas de modo que se torne possível acompanhar a evolução das aprendizagens. Note-se que, a partir de todo este processo de análise, o docente tem ainda a oportunidade de refletir sobre a forma como ensina e como pode orientar as necessidades dos seus alunos (Máximo-Esteves, 2008).

De modo conclusivo, considero que, no geral, as estratégias que selecionei para implementar na sala da Pré foram capazes de potenciar o desenvolvimento de valores como a generosidade, a cooperação, a partilha e o espírito de equipa no grupo em geral. Com o passar do tempo, já com alguns diálogos em grande grupo, algumas atividades impulsionadoras do pretendido, consegui notar uma evolução no que toca às atitudes das crianças nos vários momentos do dia a dia, principalmente na hora de brincadeiras livres. A cada dia, observava melhorias, e isso realmente deixava-me feliz. As crianças já não se isolavam tanto nas suas próprias brincadeiras, procuravam um amigo com quem partilhar

os jogos/objetos, a fim de trabalharem em cooperação. No recreio, os conflitos também começaram a baixar. No geral foi bastante interessante ver que o grupo estava a unir-se cada vez mais, e fundamental, começava a compreender a importância dos valores e do que os mesmos trazem de bom.

Assim sendo, alegra-me poder concluir que as minhas estratégias se adequaram ao problema que escolhi para trabalhar durante o meu estágio e que as atividades que implementei foram ao encontro do cumprimento destas mesmas estratégias. Concluo que este foi um caminho, no geral, bem-sucedido. Sendo este um processo contínuo, claro que ainda há uma estrada a continuar a percorrer. Contudo, notar que desde o início até aqui, ocorreu uma evolução positiva, já é muito bom. O percurso continuará, com as educadoras, que fazem um trabalho notável com estas crianças. No que toca à minha investigação, esta chega ao fim, com a certeza de que fiz o meu melhor e que os objetivos a que me propus foram concretizados com sucesso.

6.3. Projeto com a Comunidade Educativa – O Natal está a Chegar

O presente projeto surgiu no âmbito da Unidade Curricular da Prática Pedagógica I do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira. O mesmo tem como finalidade introduzir a época natalícia a toda a escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche do Funchal. Neste sentido, de forma divertida, procurámos reforçar a importância dos valores morais como a entreajuda, o respeito, a compreensão e a inclusão. Sendo assim, para a elaboração do projeto “O NATAL está a Chegar...” foram considerados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, nomeadamente o 4.º (Educação de Qualidade) e o 16.º (Paz, Justiça e Instituições eficazes) da Agenda 2030. Note-se que, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a educação é sentida como o meio mais viável para a concretização de todos os ODS. Por outro lado, destacamos alguns preparativos que remontam para o que é a tradição do Natal.

Para a realização do projeto da comunidade decidimos escolher uma peça de teatro por ser uma maneira tão interessante de abordar um tema como o do Natal. Na construção do guião procurámos fazer uma abordagem que fosse adequada aos grupos da Pré-Escolar

(essencialmente) e, em simultâneo, engraçada, com um toque de comédia e uma dose importante de sensibilização a alguns valores, como a entreatajuda, a generosidade, partilha, alegria, educação, inclusão, entre outros. O facto de o projeto ser desenhado para a comunidade, englobando todas as pessoas da Instituição, já apela para importância que se deve dar aos valores. neste sentido. Para além disso, decidimos reforçar aquilo que representa o espírito natalício, uma época especial que suscita o melhor de todos nós.

A melhor maneira que encontramos de transmitir as mensagens acima mencionadas foi através desta peça de teatro, que se caracteriza pela sua simplicidade, mas também pela sua capacidade de passar esta mensagem de uma forma descontraída e bem explícita.

Este projeto consistiu na apresentação de uma peça de teatro com uma duração estipulada de cerca de 15 minutos. Esta foi desenvolvida para ser apresentada à comunidade escolar, mais propriamente, às crianças, aos alunos, aos docentes e aos não docentes, pelas estagiárias da Universidade da Madeira. A sua concretização aconteceu no final do mês de **novembro** de 2021 (dias **29 e 30**), na parte da manhã, tendo em conta a disponibilidade da comunidade educativa. O primeiro momento da atividade foi iniciada com uma representação teatral e o segundo momento consistiu num convite às crianças/ao público que esteve a assistir para cantar/em conosco uma canção: “Vem que está a chegar o Natal”, fazendo-se acompanhar com os gestos associados à letra da mesma. Salienta-se ainda que tivemos em atenção toda a orgânica, de modo a respeitar as medidas de prevenção estipuladas pelo SNS (Serviço Nacional de Saúde).

O projeto foi estruturado em seis pontos diferentes, sendo que, na primeira parte, descrevemos a sequência de construção do projeto: como foi planeado e porquê; a sua natureza; as aprendizagens a promover; as estratégias metodológicas; o público-alvo; as entidades envolvidas; as sessões a decorrer e o interesse pelo espaço escolhido. No que concerne à segunda parte, elucidamos as reflexões do projeto. Já na terceira parte, apresentamos os resultados evidenciados, tal como a divulgação dos mesmos e sua posterior avaliação.

6.3.1. Aprendizagens a promover

As aprendizagens das OCEPE a promover neste projeto foram as seguintes: **Área de Formação Pessoal e Social** – construção da identidade e autoestima (conhecer e aceitar as suas características pessoais a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às dos outros), independência e autonomia (saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar), convivência democrática e cidadania (respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros, desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social). **Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:** Comunicação oral (compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação) – **Domínio da Educação Artística:** Dramatização (apreciar diferentes manifestações de arte dramática, a partir da observação de várias modalidades teatrais, ao vivo ou em suporte digital).

6.3.2. Estratégias Metodológicas

Note-se que, ao longo da preparação do projeto foi necessário realizar algumas adaptações consoante as adversidades/necessidades que iam surgindo. Relativamente ao guião construído, a primeira fala elaborada era para um narrador que, entretanto, foi alterada, pois, optámos por transformá-la em diálogo e dividi-la pelas personagens.

No que concerne ao espaço, em conversa com uma das educadoras, decidimos que a melhor forma de organização seria delimitar a área, ou seja, marcar o espaço próprio para cada grupo que iria assistir.

Em relação ao tempo de execução do projeto, este foi planificado para acontecer em dois dias, visto serem vários grupos. O espaço selecionado foi o ginásio que apresenta uma capacidade máxima para quatro grupos de crianças da escola assistirem (de acordo com as normas de higiene e segurança implementadas após a COVID-19), pelo que, uma manhã apenas não iria ser suficiente para abranger os grupos da pré-escolar e as turmas do 1.º ciclo assistissem à peça. Assim sendo, pedimos ajuda a uma das educadoras da sala para nos informar acerca de qual seria o melhor horário e ajustamento dos grupos, pois cada sala tinha diferentes horários de lanche e almoço. Deste modo, ficámos com uma

sequência de horários divididos pelos diferentes grupos e organizámos a nossa planificação para a manhã de segunda e de terça-feira (dia 29 e 30 de novembro).

6.3.3. Público-Alvo

- Crianças da creche;
- Crianças da transição;
- Crianças da Pré-Escolar
- Crianças do 1.º Ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade);
- Docentes de cada grupo e de cada turma;
- Não docentes de cada grupo;
- Outros funcionários que possam assistir;
- Diretora Pedagógica;
- Orientadora Científica.

6.3.4. Entidades Envolvidas

- Orientadora Científica;
- Diretora Pedagógica;
- Educadora responsável pela organização do Natal na Escola;
- Profissionais da LGP;
- Professor de TIC.

6.3.5. Avaliação do Projeto

A concretização deste projeto foi uma mais-valia nos mais variados níveis. Primeiramente, foi para nós um desafio enorme, pois de facto o teatro não era algo que estivéssemos à vontade nem habituadas. Depois, a necessidade de nos adaptarmos a qualquer situação e às adversidades que surgem das mesmas. Concretizar este projeto implicou termos tudo muito bem preparado, seja entre nós, seja com as pessoas que deste

fizeram parte, nomeadamente a educadora responsável pela organização do Natal na escola, que foi quem nos orientou, as profissionais de LGP, cruciais para a gravação do vídeo e pela orientação ao longo da peça, e o professor de TIC, que nos disponibilizou todos os materiais necessários para o sim, colocando-os prontos a usar. O nosso objetivo era, essencialmente, através deste projeto, conseguir incluir toda uma comunidade educativa, fazer com que todos se sentissem parte integrante do mesmo. No decorrer das sessões, o nervosismo era muito, tal como era de esperar. Contudo, acho que tínhamos as nossas falas bem ensaiadas, e que fomos capazes de corresponder àquilo que era o que pretendíamos. As maiores adversidades prendem-se ao facto de, por vezes, o guião ficar um pouco mais acelerado, o que fez com que o tempo de duração da peça diminuísse. As turmas de 1.º ciclo, sendo crianças em faixas etárias mais avançadas, têm uma maior capacidade de estar atentas durante mais tempo, o que levou a que a nossa peça se tornasse um pouco pequena demais para esses grupos. Contudo, em diálogo com a nossa orientadora de estágio, foi nos dado o conselho de tentar adaptá-la, a partir do canto de mais canções. Então, a partir desta sessão, estendemos o nosso projeto, e no final, cantámos mais uma ou duas canções, o que ajudou também a que as crianças que nos assistiam se sentissem mais integradas e entusiasmadas, pois tiveram um papel mais participativo, cantando connosco mais do que uma vez. Deste projeto retiramos inúmeras aprendizagens, que serão sem dúvidas cruciais para que numa próxima consigamos fazer ainda melhor.

6.4. Reflexão acerca da Prática Pedagógica I com o grupo da Pré

A presente análise crítica procurará dar uma visão abrangente, através de um olhar reflexivo, sobre como decorreu este estágio. O objetivo é repensar em tudo o que foi feito, nomeando os aspetos positivos, o que não correu tão bem, e principalmente, aquilo que poderá ser melhorado no futuro. Nesta análise, é fundamental que se destaquem as principais aprendizagens, pois é a partir delas que efetivamente ocorre crescimento. Neste sentido, será feita uma abordagem não somente às competências que um educador poderá desenvolver em contexto de estágio, como também às várias dimensões que este poderá abarcar durante o seu percurso profissional.

A Escola onde decorreu o meu estágio por si só já é uma grande fonte de crescimento, pois de facto é uma Escola de referência no que concerne à educação bilingue de alunos surdos, onde é desenvolvido o currículo de LGP (Língua Gestual Portuguesa) e Português, mediante a situação de cada criança. Presenciar/estar envolvida neste contexto, é sem dúvida um privilégio. O trabalho que é feito por toda a comunidade escolar é excepcional. Os princípios que movem esta Escola são exemplos dignos de inclusão. Na minha sala de estágio, a Pré, tínhamos uma criança surda. Clinicamente também teria outros problemas associados, a maioria ainda por desvendar. Este era um caso de educação especial bastante agravado. Esta criança refugiava-se muito no seu próprio mundo, o que se tornava um desafio constante a cada dia, a cada atividade. Eu, enquanto educadora estagiária, procurava sempre conversar com as minhas educadoras cooperantes, a fim de juntas discutirmos a melhor maneira desta criança ter interesse em participar nas atividades, se sentir motivada, se integrar cada vez mais no grupo.

A observação foi o ponto de partida para orientar a minha intervenção ao longo do estágio. Durante a primeira semana, dediquei três manhãs à observação participante, procurando conhecer o contexto educativo, as dinâmicas da sala e as rotinas, ao mesmo tempo que me fui integrando progressivamente no grupo. Esta forma de observar permitiu-me estar presente no ambiente educativo de forma ativa, recolhendo informações de modo sistemático através da interação direta com as crianças e os profissionais, o que contribuiu para uma compreensão mais profunda da realidade vivida. Esta definição exemplifica na perfeição o trabalho que tive de fazer durante esta semana. Nos primeiros dias, primeiramente o essencial foi conhecer o grupo, estar atenta às relações que os vários elementos estabeleciam entre si, tal como integrar-me nelas e verificar a forma como era aceite. Foi necessário observar todo o contexto, para que mais tarde, nas atividades que fosse planear para fazer com aquelas crianças, tudo fluísse e fosse ao encontro daquilo que são as capacidades, interesses e motivações do grupo.

Terminada a semana de observação, começou o desafio que se seguia, as semanas de intervenção, propriamente dita. O conceito de intervenção é um termo utilizado na área da Educação. Este pressupõe um envolvimento, um planeamento e uma implementação que devem conceber mudanças e procurar inovações. O objetivo de intervir será produzir avanços, efetuar melhorias nos processos de aprendizagem daqueles que nesta participam. Posteriormente, virá uma avaliação dos resultados destas mesmas interferências, a fim de verificar se foram bem-sucedidas, ou se ainda faltam alguns degraus para lá chegar.

A análise da aprendizagem tem um sentido vasto, impossível de ser medido ou quantificado. Contudo, o papel de um/a educador/a, tal como da família, é oferecer ajuda e compreensão, tentando dar as ferramentas necessárias ao incentivo, fomentando a ocorrência da aprendizagem. Cada criança é diferente, e essa diferença já presume a carência de uma intervenção pedagógica distinta. Cada criança tem o seu tempo, tem as suas vontades, os seus desejos, e tudo isso, é indispensável ter em conta, quer seja no momento de planificar, quer seja no momento da própria intervenção. Estimular a criatividade, proporcionar desafios, garantir avanços, valorizar o conhecimento, respeitar os contextos sociais das crianças, são atitudes importantes para que haja uma intervenção pedagógica de qualidade. Nesta, o estímulo positivo será também um fator determinante, pois só assim a criança sentir-se-á motivada neste processo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é um documento base para um/a educador/a de infância. A Educação deve ser encarada como um contínuo, do nascimento à idade adulta. Desta forma, é crucial termos um documento como este, capaz de alinhar as orientações e práticas pedagógicas na Creche, com um momento posterior, a entrada no Ensino Básico. Assim, teremos um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aproveitamento continuado. Este documento está organizado de modo a contemplar e evidenciar de forma clara tudo aquilo que é importante um/a educador/a ter presente quando exerce esta profissão. As três secções são: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. No que toca às Áreas de Conteúdo, esta distinção corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processo, também, de forma integrada. Existem inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns. É imprescindível compreender que estas são as áreas que se deve ter em conta quando, enquanto educadores/as, estamos a observar, a planear e a avaliar. O processo educativo não se divide por compartimentos estanques, nem estes devem ser abordados separadamente.

Neste meu caminho de nove semanas de estágio, regi-me por este documento para qualquer atividade que pensasse planear. Procurei a cada dia, a cada semana, fazer um trabalho que promovesse estas várias competências, a partir de atividades diferentes e inovadoras, que despertassem motivação e resultassem em formas divertidas de explorar e aprender. Todas as semanas, às quartas-feiras, eu e as educadoras cooperantes fazíamos uma pequena reunião, com o objetivo de discutirmos entre nós aquilo que poderia ser

feito na semana seguinte. Este era um diálogo fundamental para que chegássemos a um consenso acerca aquilo que seria o melhor para as nossas crianças.

A primeira semana de intervenção calhou em dias próximos à celebração do Pão-Por-Deus, então foi essa a temática selecionada para trabalhar. Planifiquei uma sequência de atividades em que o principal foco era abordar o que se celebra neste dia (1 de novembro), através da exploração de jogos e materiais relativos aos frutos do outono e do Pão-por-Deus. Fizemos adivinhas acerca dos frutos, uma caça ao tesouro, um jogo de memória, massinha de modelar, que depois as crianças pintaram, e por fim, espetadinhas de fruta. Esta foi uma semana de ambientação, em que tive que aprender a adaptar aquilo que é a minha planificação, àquilo que são os tempos do grupo e as suas vontades. Foi uma aprendizagem constante, no que toca a explicar a atividade, posteriormente a geri-la, a dar espaço ao diálogo em grande grupo, para perceber junto deles o que correu bem e menos bem.

Na semana seguinte, a primeira de novembro, a temática que escolhemos trabalhar foram as profissões. A cada dia, sentia-me cada vez mais integrada no grupo, então tudo fluía de forma mais natural, o que me deixou extremamente feliz. Dialogamos várias vezes acerca de profissões do conhecimento deles e que eles efetivamente gostavam. Fizemos jogos de imitação, faz de conta, descoberta, etc. Trabalhamos também a identificação do nome próprio, o que foi uma surpresa para mim, pois realmente a maioria do grupo já foi capaz de identificar onde está escrito o seu nome. Somente algumas crianças evidenciaram ainda alguma fragilidade. Foi uma semana marcada por aprendizagens, em que as crianças exprimiram os seus gostos, ultrapassaram as suas dificuldades (na identificação do nome) e ficaram alegres pelas suas conquistas.

A partir da segunda semana de novembro, começámos a trabalhar o Natal. Fizemos várias atividades relacionadas com este tema, desde inúmeras decorações (estrelinhas de Natal, renas/Pai Natal/pinheiro em copos de café), renas em madeira, etc. A dramatização com fantoches, leituras de histórias acerca do nascimento de Menino Jesus, sessão de cinema com uma história de Natal, bilhetes solidários ao Pai Natal, canções natalícias, entre várias outras. Esta temática é muito interessante de ser explorada, pois para além de cativar bastante as crianças, também oferece uma panóplia de opções das mais variadas áreas que poderão ser trabalhadas. Foram semanas intensas, em que a cada planificação era um desafio conseguir encontrar atividades que fossem ao encontro dos gostos das crianças, e que de certa forma, fossem diferentes e inovadoras. Sinto que

no final, todas as atividades foram desempenhadas com sucesso, e que o grupo realmente interessou-se por fazê-las bem e com a motivação certa.

Por fim, na última semana de estágio, já em janeiro, a temática foi o Dia de Reis. As crianças recordaram o que aconteceu neste dia em Belém, aprenderam uma canção relacionada com o tema, construíram coroas, e todos os juntos, fizemos um lanche como forma de despedida. Foi uma semana emocionante, senti que passou tudo muito rápido, e as saudades que iria sentir depois já estavam a tomar conta de mim. Sentia-me cada vez mais ligada àquelas crianças, e confesso que a despedida foi custosa.

Durante este estágio, em contexto Pré-Escolar, regi-me pela premissa que ser educador/a é trabalhar para as crianças. Assim sendo, todos os seus desejos, emoções e interesses foram colocados em primeiro lugar. O meu grande objetivo foi proporcionar a este grupo momentos de aprendizagem significativa, seguindo uma linha de pensamento sólida e eficaz. Considero que consegui desenvolver estratégias que foram ao encontro das necessidades destas crianças e que o meu trabalho enquanto estagiária da Sala Pré foi bem-sucedido, capaz de corresponder aos desafios pedagógicos e capaz de criar laços afetivos com o grupo.

Em suma, tal como está descrito no documento das Orientações Curriculares do Pré-Escolar, procurei que estas crianças fossem agentes participativos da sua própria aprendizagem. Desta forma, estas contribuíam para a planificação do seu dia, circulavam entre várias atividades, experimentavam, integravam as suas vivências nas suas aprendizagens. Esta foi uma experiência bastante enriquecedora em que a palavra que nomeio para a descrever é sem dúvida superação. Refletindo sobre tudo aquilo que acontecia, acreditava sempre que a cada dia seguinte poderia fazer melhor, e encarei isso como um desafio. Foram dias de superação, de aprendizagem, de envolvimento e de gratidão. Desta prática retiro um conjunto de aprendizagens que me acompanharão para toda a vida, e estou muito grata por todos os ensinamentos que a minha orientadora de estágio e as minhas educadoras cooperantes me transmitiram.

Capítulo 7. Prática Pedagógica II – 1.º ano de escolaridade

Este capítulo aborda como decorreu a Prática Pedagógica II no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente no 1.º ano de escolaridade. Esta prática foi desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica II, tendo tido início no dia 14 de março de 2022 e término no dia 31 de maio do mesmo ano. A intervenção decorreu às segundas, terças e quartas-feiras, totalizando uma carga horária de 120 horas.

Ao longo deste capítulo, será apresentada uma caracterização do meio envolvente e da instituição (Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Funchal), bem como da organização do espaço da sala e da gestão do tempo. Em seguida, será descrita a caracterização da turma. Serão ainda destacados alguns momentos de aprendizagem que dizem respeito a atividades desenvolvidas com a turma. Por fim, será apresentada uma reflexão geral sobre a Prática Pedagógica II.

7.1. Caracterização do Meio Envolvente

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Funchal, onde foi realizado o estágio da Prática Pedagógica II, localiza-se na estrada Doutor João Abel de Freitas, numa zona urbana da Freguesia de São Roque, no concelho do Funchal, conhecido pelo seu dinamismo de serviços nas mais diversas áreas. A freguesia de São Roque é composta por catorze sítios, entre os quais Achada, Muro da Coelha, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo e Lombo de João Boieiro, entre outros. Esta faz limite com Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte.

No que diz respeito às infraestruturas e instituições, São Roque destaca-se pelo rico património e pelo elevado nível de desenvolvimento cultural, socioeconómico e social. Estas estruturas estão organizadas em diversas áreas, incluindo Educação, Saúde, Cultura, Religião, Desporto, Lazer, Comércio e Serviços. Assim, é evidente que a freguesia dispõe de uma ampla oferta de instituições e serviços, destinados tanto à população local como aos habitantes do concelho do Funchal e regiões próximas.

7.2. Caracterização da Escola – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Funchal

A Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Funchal Em questão, é um estabelecimento de ensino público que oferece Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo sido criada com o propósito de apoiar educativamente a população da área da Achada.

De acordo com o Projeto Educativo da Escola, a estrutura é composta por um único edifício de dois pisos, sendo que ambos os andares dispõem dos espaços físicos necessários para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

Localizada entre habitações, a escola conta com um parque de estacionamento destinado aos profissionais e uma área específica para a circulação de automóveis, proporcionando segurança aos encarregados de educação ao deixarem os seus filhos, além de facilitar o fluxo de tráfego. Esta Escola EB1/PE do Funchal está preparada para acolher crianças com mobilidade reduzida, oferecendo rampas e casas de banho acessíveis, assegurando condições de inclusão para todos os alunos. Esta é um exemplo de inclusão, proporcionando um ambiente acessível e adaptado a todas as crianças e adultos, garantindo igualdade de oportunidades para todos. De forma geral, trata-se de um espaço educativo amplo, acolhedor e bem equipado, com instalações que atendem adequadamente às necessidades dos alunos matriculados.

7.3. Caracterização do grupo – 1.º B

A turma é composta por 19 alunos, com idades entre os 6 e os 7 anos, sendo 10 meninos e 9 meninas. O contexto social e socioeconómico é considerado normal, embora alguns alunos venham de famílias com pais separados. Trata-se de um grupo bastante dinâmico e empenhado, com grande entusiasmo e gosto pelas atividades desenvolvidas em sala. Os alunos demonstram interesse em participar ativamente nas aulas, mantendo-se, em geral, atentos. No entanto, como é típico do 1.º ano, a concentração pode, por vezes, ser um desafio, dado que ainda estão no início do 1.º Ciclo e têm uma idade muito jovem.

A turma gosta especialmente de trabalhar a pares e em grupos, sendo bastante entusiasta em atividades mais dinâmicas, como jogos e experiências. O uso de vídeos e tecnologia nas explicações também é algo que apreciam, tornando as aulas mais interativas e envolventes. No que diz respeito ao desempenho acadêmico, a turma é forte em várias áreas curriculares, incluindo o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões (como artes e música). Todos os alunos já conseguiam ler, embora alguns o fizessem de forma mais pausada e com mais ou menos dificuldade que outros.

A turma inclui uma aluna com desafios específicos de aprendizagem, que necessita de uma atenção mais personalizada, mas, no geral, nenhum aluno apresenta necessidades educativas especiais. Existe um clima de colaboração entre os alunos, facilitando a criação de uma boa ligação entre o professor e o grupo. O espaço da sala de aula é bem aproveitado, permitindo a realização de diversas atividades ao longo do dia, o que contribui para uma exploração completa das áreas curriculares.

A identificação das características, necessidades e interesses, tanto da comunidade educativa como de cada aluno em particular, é essencial para a construção de estratégias pedagógicas eficazes. Esta compreensão profunda do grupo permite ao professor adaptar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais diversificado, inclusivo e significativo. Desta forma, promove-se não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento integral de todos os elementos envolvidos. Esta citação enfatiza que compreender as características, necessidades e interesses de cada aluno e da comunidade educativa é essencial para a criação de estratégias pedagógicas eficazes, garantindo que o processo de aprendizagem seja realmente significativo e favoreça o desenvolvimento completo de todos os alunos.

Em conclusão, percebi que os alunos do 1.º B apresentavam níveis de desenvolvimento e aprendizagem compatíveis com a sua idade. A identificação das características, necessidades e interesses individuais de cada aluno foram essenciais para planear e criar estratégias que asseguraram um processo de ensino-aprendizagem variado e significativo.

7.3.1. Horário 1.º B

Figura 14 Horário da turma - 1.º B

2ª feira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Educação Artística – Artes Visuais 08h00/08h30	Educação Física 08h00/08h30	Educação Artística- Artes Visuais 08h00/08h30	Educação Física 08h00/08h30	Educação Artística Artes Visuais 08h00/08h30
Português 08h30/10h00	Português / Estudo Meio 08h30/10h00	Português 08h30/10h00	Matemática 8h30 / 10h00	Matemática 8h30 / 10h00
INTERVALO 10h00/10h30				
Matemática 10h30/12h00	Apoio ao Estudo 10h30/11h00	Apoio ao Estudo 10h30/11h30	Matemática 10h30/12h30	Português (10h30 / 11h30)
		Educação Física 11h00-12h00		Apoio ao Estudo 11h30/12h30
Ed. Artística Prof. Varela 12h00/13h00	Inglês 12h00/13h00	Educação Artística Artes Visuais 12h00/13h00	Apoio ao Estudo (12h30/13h00)	Português / Estudo Meio (12h30 / 13h00)
Notas: * As áreas de TIC e a Cidadania e Desenvolvimento serão trabalhadas transversalmente. ** Horário flexível *** O projeto PAFC será trabalhado com a carga de 1 hora semanal, mas de acordo com os temas trabalhados, podendo ser agrupado com qualquer uma das disciplinas curriculares.				

As atividades semanais da turma do 1.º Ciclo iniciam-se todos os dias às 08h00 e termina às 13h00, com um intervalo das 10h00 às 10h30. Às segundas-feiras, as atividades começam com um tempo destinado a Educação Artística – Artes Visuais, que, embora não seja obrigatório naquele horário, está presente porque as atividades promovidas em outras áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio) integram a interdisciplinaridade com as diferentes vertentes da Educação Artística. Segue-se uma aula de Português até ao intervalo. Após este, decorrem as aulas de Matemática e, no final da manhã, Educação Artística com o professor de Música.

Às terças-feiras, o dia começa com Educação Física, seguida de Português e Estudo do Meio, com Apoio ao Estudo após o intervalo. A manhã termina com uma aula de Matemática e, depois, uma aula de Inglês. Às quartas-feiras, a primeira atividade é novamente um tempo de Educação Artística – Artes Visuais, que segue a mesma lógica interdisciplinar, seguido de Português até ao intervalo. Depois, há um bloco de Apoio ao Estudo, terminando a manhã com Educação Física.

Às quintas-feiras, a manhã começa com mais um momento de Educação Artística – Artes Visuais e interdisciplinaridade, seguido de Matemática até ao intervalo. Após este, há um bloco de Português e, no final da manhã, Apoio ao Estudo. Por fim, às sextas-feiras, o dia inicia com Educação Artística – Artes Visuais e interdisciplinaridade, seguido de dois blocos de Matemática, antes e após o intervalo. A manhã finaliza com uma aula de Português e Estudo do Meio.

As áreas de TIC e Cidadania e Desenvolvimento são trabalhadas transversalmente ao longo da semana. Além disso, o projeto PAFC, com uma carga de 1 hora semanal, é integrado em qualquer disciplina dependendo dos temas a serem abordados.

Nota: Este é um horário flexível e, na maioria dos dias, precisou de ser reajustado para acompanhar o ritmo das aulas e o rendimento dos alunos, garantindo assim uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

7.4. Caracterização da Sala

O ambiente educativo desempenha um papel ativo no processo de aprendizagem, sendo um elemento que influencia tanto a criança como o adulto. No entanto, para que esse espaço cumpra verdadeiramente uma função pedagógica, é fundamental que esteja intencionalmente organizado e adequadamente equipado. Um ambiente bem pensado estimula a autonomia, a curiosidade e a interação, contribuindo para experiências educativas mais ricas e significativas.

A sala de aula do 1.º B ficava no 2.º piso da Escola EB1/PE do Funchal. Uma sala de aula relativamente espaçosa e bem iluminada, com janelas amplas que permitem a entrada de abundante luz natural e garantem uma boa ventilação do ar, proporcionando um ambiente confortável e saudável para o ensino e a aprendizagem. O espaço é organizado de forma funcional e acolhedora, adaptado às necessidades dos 19 alunos que o frequentam.

As mesas estão dispostas individualmente, alinhadas em várias filas para facilitar a organização e o trabalho autónomo. No entanto, essa configuração é frequentemente reajustada para atividades de trabalho cooperativo, como dinâmicas em pares ou em grupos, promovendo a interação entre os alunos. A sala dispõe de espaço suficiente para

a circulação livre, tanto dos alunos como da professora, permitindo um ambiente fluido e acessível.

Na entrada da sala, encontra-se o quadro de giz, enquanto a secretária da professora está localizada ao fundo, estrategicamente posicionada para garantir uma visão ampla de toda a sala. A organização do espaço também inclui áreas específicas destinadas a atividades como leitura, jogos educativos e desenhos, fomentando diferentes formas de aprendizagem.

A sala está equipada com armários que armazenam uma ampla variedade de materiais essenciais, como cadernos, lápis, marcadores, colas e capas. Esses armários também guardam recursos pedagógicos, incluindo jogos matemáticos como ábacos e blocos mágicos, cartas para escrita criativa, dicionários e outros materiais didáticos. Todos os artigos estão organizados em prateleiras etiquetadas e de fácil acesso, incentivando a autonomia dos alunos na gestão do material.

A decoração da sala é dinâmica e atualizada mensalmente, com atividades e painéis alusivos aos temas em estudo, como as estações do ano, o alfabeto e os números até 100. Existe um placard dedicado à exposição dos trabalhos dos alunos, valorizando as suas conquistas e criando um ambiente que promove a motivação e o sentido de pertença. Diversos cartazes educativos e painéis temáticos complementam o ambiente, reforçando conteúdos pedagógicos de forma visual e interativa.

Apesar de não possuir um projetor fixo, a escola dispõe de um equipamento que pode ser requisitado previamente, permitindo a realização de atividades multimídia na sala de aula. Esse recurso contribui para diversificar as metodologias de ensino e tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes.

A sala de aula reflete um espaço equilibrado entre funcionalidade e acolhimento, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o bem-estar emocional dos alunos.

7.5. Projeto de Investigação-Ação

7.5.1 Questão de Investigação-Ação

"Como posso promover um ambiente de aprendizagem seguro e motivador que reduza o medo de errar e encoraje os alunos do 1.º ano a participarem ativamente nas aulas, mesmo quando não têm certeza das respostas?"

7.5.2. Enquadramento do Problema

A questão do medo de errar é um desafio significativo para os alunos do 1.º ano, especialmente numa fase em que ainda estão em processo de adaptação ao ambiente escolar e ao formato das aulas. É comum observar que crianças nesta faixa etária demonstram desconforto e ansiedade ao serem chamadas a responder em voz alta, com receio de cometer erros diante dos colegas. Esse receio pode ser associado à ideia de que errar é algo negativo, o que leva a uma falta de autoconfiança e ao fechamento em relação à participação ativa na sala de aula. Além disso, a pressão para estar “sempre certo” pode prejudicar o desenvolvimento da autonomia e da curiosidade que são essenciais para o processo de aprendizagem.

Essa realidade foi particularmente visível nesta turma, onde as crianças estavam ainda a aprender a lidar com os desafios da aprendizagem e a desenvolver a sua autoestima. O ambiente escolar, no qual o erro é frequentemente estigmatizado ou ignorado, pode contribuir para que o aluno se sinta envergonhado ou inseguro, prejudicando o seu desempenho e a sua disposição para aprender. As crianças com medo de errar podem começar a evitar responder em voz alta, levando a uma participação reduzida e, por consequência, a uma aprendizagem limitada.

O comportamento de evitar responder em voz alta, seja por medo de ser julgado pelos colegas ou de falhar, também pode ser agravado pela pressão implícita da sala de aula, que, mesmo sem intenções de punir, pode criar uma atmosfera de competição ou avaliação constante. Esse medo de errar pode ser ainda mais evidente em atividades de grupo, onde as crianças temem o julgamento coletivo. Essa situação compromete a

participação ativa nas atividades didáticas e pode gerar um ciclo de desmotivação, em que os alunos não se sentem à vontade para explorar, questionar e aprender de forma autônoma.

7.5.3. Problemas Detetados

Os problemas mais comuns que detetei relativamente a esta questão de investigação-ação foram os seguintes:

- Evitar dar respostas em voz alta: os alunos evitavam levantar a mão ou participar oralmente nas atividades da aula, por receio de errar na resposta e serem julgados pelos colegas.
- Insegurança e ansiedade ao falar com outros colegas a ouvir: Algumas crianças demonstravam sinais de insegurança quando precisavam de se expressar para a turma, com tremor na voz, nervosismo e até silêncio completo.
- Baixa Autoconfiança: Os alunos muitas vezes não acreditavam nas suas capacidades, o que os levava a não tentar responder, mesmo que soubessem a resposta ou tivessem boas ideias a expor à turma.
- Falta de Participação nas Atividades: A falta de confiança levava à ausência de participação nas dinâmicas da aula, como debates, discussões ou jogos educativos, mesmo quando os alunos estavam familiarizados com o conteúdo.
- Medo do Julgamento pelos Colegas: Muitos alunos tinham receio de serem ridicularizados ou criticados pelos colegas quando erravam, o que poderia gerar um ambiente de competição negativa.
- Dificuldade em Aceitar o Erro: Algumas crianças têm uma visão muito rígida sobre o erro, vendo-o como um fracasso e não como uma oportunidade de aprendizagem, o que dificultava na evolução e na superação de dificuldades.
- Comportamentos de Evitação: os alunos demonstravam, por vezes, comportamentos para desviar a atenção deles (agachavam-se, viravam a cara, afastavam-se da atividade), a fim de evitar o risco de errar em frente aos colegas.

- **Falta de Feedback Positivo:** A ausência de reconhecimento positivo pelos esforços dos alunos, independentemente do erro, pode reforçar a ideia de que somente respostas perfeitas são valorizadas.
- **Rejeição de Novos Desafios:** Crianças que têm medo de errar podem começar a evitar tarefas que exigem maior desafio cognitivo ou criatividade, preferindo aquelas mais simples para não correr o risco de falhar.
- **Dificuldades de Expressão e Argumentação:** A ansiedade associada ao medo de errar pode dificultar a organização e a clareza no discurso das crianças, especialmente em atividades que envolvem a explicação de ideias ou justificação de respostas.

7.5.4. Seleção e Justificação do Problema

A escolha de investigar este problema decorre da necessidade de criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo, onde as crianças se sintam seguras para expressar as suas ideias, cometer erros e aprender com eles. O medo de errar não só impede a participação ativa, como também compromete a autonomia dos alunos, que deixam de explorar as suas ideias e descobertas com confiança.

Neste sentido, esta questão de investigação tem como objetivo identificar e testar estratégias pedagógicas que incentivem a valorização do erro como parte essencial do processo de aprendizagem. A compreensão de como os alunos reagem ao erro e quais abordagens podem minimizar a ansiedade associada a ele será crucial para a criação de um ambiente mais positivo e motivador. Além disso, trabalhar a questão do medo de errar desde o 1.º ano permite que as crianças desenvolvam uma mentalidade de crescimento, em que entendem que o erro não é sinónimo de fracasso, mas uma oportunidade de aprendizagem e evolução.

A proposta de investigar e agir sobre este tema visa não só melhorar a experiência escolar desses alunos, mas também fortalecer a sua autoestima, encorajando-os a se expressarem livremente, a desenvolver a sua autoconfiança e a adotar uma postura de exploração e curiosidade diante dos desafios educativos.

7.5.5. Estratégias de Intervenção e Abordagem

Procurei implementar diversas atividades e estratégias pedagógicas que estivessem alinhadas com o objetivo de eliminar o medo de errar destes alunos e de promover um ambiente de aprendizagem mais seguro e acolhedor. Tendo em mente que o medo de errar é um desafio comum entre as crianças nesta fase de desenvolvimento, o meu foco foi criar um espaço onde o erro fosse visto como uma parte natural e positiva do processo de aprendizagem.

Investi bastante no trabalho cooperativo, incentivando os alunos a trabalharem em pares e pequenos grupos, de forma a promover a cooperação e a aprenderem juntos. A ideia era que, ao colaborarem, pudessem apoiar-se uns aos outros, reduzindo a pressão de terem de ser perfeitos e mostrando que a aprendizagem é um processo coletivo, onde o erro é uma oportunidade de aprender e crescer. Além disso, procurei reforçar constantemente a ideia de que errar faz parte do processo e que não existe problema em não saber algo de imediato. Reforcei a autoestima dos alunos, dando-lhes feedback positivo sempre que se esforçavam, mesmo quando o resultado não era o esperado. O meu objetivo foi fazer com que se sentissem confortáveis ao expressar as suas opiniões e participassem sem o receio de errar. Em momentos em que um aluno cometia um erro, procurava sempre explicar novamente a situação de forma que todos compreendessem o processo e percebessem que o erro era apenas um passo a mais na aprendizagem.

A adoção de estratégias como o reforço positivo constante, a criação de um ambiente seguro para a participação e a valorização dos esforços, independentemente do resultado, foram fundamentais para que os alunos se sentissem mais confiantes e motivados a aprender sem receios. Ao longo das atividades, procurei garantir que as respostas corretas ou incorretas fossem tratadas de forma igualitária, com ênfase na compreensão do processo e na participação ativa, sem pressões externas para que as respostas fossem perfeitas. Essas estratégias e atividades foram cuidadosamente escolhidas para garantir que os alunos não se sentissem julgados ou vergonhados ao errar, mas sim incentivados a ver os erros como parte do seu caminho de aprendizagem e como oportunidades para desenvolver novas habilidades e competências.

7.5.6. Avaliação do Projeto

Considero que este projeto que visava combater o medo de errar e promover uma participação ativa e sem receios na turma foi, de facto, bem-sucedido. Ao longo do processo, as estratégias e atividades implementadas revelaram-se eficazes para criar um ambiente de aprendizagem mais seguro e acolhedor, onde os alunos se sentiram mais à vontade para expressar as suas ideias e participar nas dinâmicas da aula, sem o receio de cometer erros.

Uma das principais conquistas foi a redução significativa da ansiedade associada à participação. Inicialmente, muitos alunos demonstravam desconforto ao serem chamados a responder em voz alta, temendo errar e serem julgados pelos colegas. No entanto, ao longo da implementação do projeto, foi possível observar uma evolução positiva. As atividades cooperativas, que promoveram o apoio mútuo entre os alunos, ajudaram a dissipar o medo de errar, tornando os erros mais compreendidos e tratados de forma construtiva. Os alunos passaram a ver o erro como uma oportunidade de aprendizagem coletiva, o que resultou numa maior confiança em se expressar durante as aulas.

Além disso, o feedback positivo constante e as atividades que enfatizaram o valor do esforço em vez da perfeição, contribuíram para uma melhoria visível na autoestima dos alunos. Observou-se que os alunos estavam mais dispostos a tentar novas respostas, sem se sentirem desmotivados pelas falhas iniciais. Este aumento de autoconfiança refletiu-se também no desempenho, com os alunos a se envolverem mais ativamente nas atividades propostas, a colaborarem uns com os outros e a procurarem soluções para os desafios propostos.

Foi ainda possível observar uma melhoria no comportamento da turma em geral. A turma tornou-se mais coesa, com os alunos a interagirem de forma mais positiva e a ajudarem-se mutuamente a superar as dificuldades. A participação nas atividades de grupo aumentou, e os alunos demonstraram uma maior disposição para experimentar novas ideias, sem o medo de serem julgados. Isso indicou uma evolução não só na forma como lidavam com os seus próprios erros, mas também na forma como viam e respeitavam o processo de aprendizagem dos colegas.

Em termos gerais, o projeto correu bem porque não só atingiu o objetivo de eliminar o medo de errar, mas também ajudou a criar uma cultura de aprendizagem mais inclusiva e positiva. Os alunos passaram a compreender que o erro faz parte do processo

de aprendizagem e que, ao errar, estavam a dar passos importantes para o seu crescimento acadêmico e pessoal. O ambiente criado foi fundamental para o sucesso das atividades, e os resultados observados em termos de participação, confiança e desempenho da turma demonstram que o projeto atingiu os objetivos propostos de forma eficaz.

7.6. Momentos de Aprendizagem

Atividade 1: Vamos conhecer o “ch”

A introdução ao caso de leitura "ch" foi feita de forma dinâmica e interativa, para que os alunos tivessem um primeiro contato significativo com esse som da língua portuguesa. O objetivo era não apenas reconhecer a sua fonética, mas também explorar a sua relação com a letra "x" e compreender a ortografia correta das palavras.

Para despertar o interesse da turma, iniciámos a aula com um trava-línguas construído especialmente para a atividade:

"O chapéu de chuva do fantoche da Natacha caiu no chão. Que chatice! Chorou chateada a Natacha que ficou sem o seu chapéu de chuva."

Após a leitura inicial no quadro, os alunos foram convidados a repetir o trava-línguas em voz alta, explorando a musicalidade e a repetição dos sons. Essa estratégia permitiu que se familiarizassem naturalmente com o "ch" e percebessem sua presença em diversas palavras.

Em seguida, cada aluno recebeu uma cópia do texto e sublinhou todas as palavras que continham "ch". A partir dessa identificação, fizemos uma análise fonológica e ortográfica, incluindo a divisão silábica das palavras destacadas. Foi nesse momento que surgiu uma questão interessante: o "ch" tem o mesmo som da letra "x" em algumas palavras. Para aprofundarmos essa reflexão, realizámos uma "chuva de ideias" no quadro, onde os alunos sugeriram palavras que acreditavam conter "ch" ou "x". Com essa abordagem interativa, discutimos a escrita correta das palavras e os padrões ortográficos envolvidos.

Dessa atividade coletiva, seleccionámos cinco palavras para cada caso ("ch" e "x"), que foram registadas no quadro e copiadas para o caderno. Os alunos, então, realizaram a divisão silábica dessas palavras e, posteriormente, foram desafiados a criar frases

utilizando-as. O nível de dificuldade variou de acordo com o desenvolvimento de cada um: alguns produziram diversas frases, enquanto outros elaboraram apenas uma ou duas. O importante foi garantir a participação de todos e a consolidação do uso do "ch" na escrita.

Para reforçar a aprendizagem e integrar um elemento visual e criativo, a turma construiu um cartaz coletivo dividido em duas partes: de um lado, a letra "X"; do outro, o caso de leitura "ch". Após a correção das frases nos cadernos, cada aluno escolheu uma delas para escrever no cartaz, tornando a atividade ainda mais significativa. Esse registro visual ajudou os alunos a perceberem as diferenças entre os dois casos e a fixarem o conteúdo de maneira lúdica e colaborativa.

No final, esta atividade revelou-se uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem desse caso de leitura. A combinação de oralidade, escrita, reflexão ortográfica e criatividade possibilitou uma abordagem contextualizada e participativa, incentivando a consciência fonológica e o desenvolvimento da produção escrita de forma envolvente e divertida.

Atividade 2: vamos resolver problemas.... chhhh! Eu sou capaz!

Com o objetivo de consolidar o caso de leitura "ch" e integrar a interdisciplinaridade, esta atividade combinou a leitura com a resolução de problemas matemáticos. Os alunos receberam uma ficha com três problemas e colaram-na no caderno diário. A leitura dos problemas foi feita em voz alta, permitindo que todos os alunos ouvissem e identificassem palavras com "ch". Em seguida, foram desafiados a resolver os problemas a pares, promovendo a interação e a reflexão conjunta. A correção foi realizada em grande grupo no quadro, com explicação detalhada de cada solução.

No final da atividade, os alunos sublinharam todas as palavras contendo o caso de leitura "ch", reforçando o aprendizado ortográfico. Os problemas também incluíram conceitos relacionados ao tema "calendário", que seria introduzido em Estudo do Meio. Um exemplo de problema utilizado foi:

"Todos os dias da semana bebo chá na minha chávena. E tenho uma chávena diferente para todos os dias da semana. Então, quantas chávenas eu tenho?"

Neste problema, além de praticarem a contagem, os alunos precisaram recordar que uma semana tem sete dias para chegarem à resposta correta. Dessa forma, a atividade favoreceu a aprendizagem integrada e significativa.

Conclusão A sequência didática "Vamos conhecer o ch" proporcionou uma abordagem significativa ao caso de leitura, combinando oralidade, escrita, reflexão ortográfica e criatividade. Através de atividades diversificadas e do envolvimento dos alunos, foi possível promover a aprendizagem do "ch" de forma contextualizada e participativa, incentivando tanto a consciência fonológica quanto o desenvolvimento da produção escrita.

Atividade 3: O que sei sobre o calendário?

Para introduzir o tema "calendário", iniciei a atividade com uma Tarefa de Avaliação Formativa (TAF) utilizando a estratégia dos *bilhetes à entrada*. Cada aluno escreveu o que já sabia sobre o calendário, permitindo-me avaliar os conhecimentos prévios da turma e identificar eventuais lacunas. Após esse momento inicial, promovemos uma discussão em grande grupo sobre as diferentes partes que compõem um calendário, como os dias da semana, os meses do ano e a organização dos dias dentro de um mês.

Com o objetivo de tornar a aprendizagem mais concreta e significativa, propus à turma a construção de um calendário coletivo para a sala de aula, uma vez que ainda não possuíamos um. Para essa tarefa, dividi os alunos em pequenos grupos, atribuindo a cada um uma responsabilidade específica: recortar os elementos do calendário, colar as partes constituintes, criar os títulos e ilustrações decorativas (como nuvens para representar o estado do tempo) e organizar os materiais necessários. A atividade decorreu de forma tranquila e colaborativa, e ao final, o calendário foi afixado na sala. Expliquei então o seu funcionamento: diariamente, um aluno responsável faria a atualização das informações, utilizando molas para assinalar o dia da semana, o número do dia, o mês e o estado do tempo.

Para consolidar os conhecimentos de forma dinâmica, iniciei uma atividade interativa com cartões. Cada aluno retirou, aleatoriamente, um cartão contendo o nome de um mês do ano por extenso ou o número correspondente (por exemplo, "janeiro" ou

"1"). O desafio consistia em encontrar o colega cujo cartão representava o mesmo mês, formando pares. A atividade decorreu com entusiasmo, mas gerou algum burburinho na sala, sendo necessário relembrar as regras para manter a organização. Após todos estarem emparelhados, propus um novo desafio: organizar-se em fila, formando um "comboio" seguindo a ordem cronológica dos meses do ano, de janeiro a dezembro. Como havia apenas 19 alunos e 24 cartões, alguns meses ficaram sem par, o que gerou uma nova reflexão: juntos, identificamos os meses que estavam em falta, reforçando a sequência correta do calendário.

A fim de consolidar os conteúdos abordados, os alunos registaram no caderno de Estudo do Meio os meses do ano. Em seguida, distribuí um cartão com a fotografia de cada um, acompanhado de um espaço em branco, onde deveriam escrever a sua data de aniversário. Fizemos então a análise coletiva dos aniversários, identificando o mês com mais aniversariantes e aqueles em que ninguém fazia anos. Para finalizar, cada aluno fixou o seu cartão no cartaz dos aniversários da sala, tornando essa informação acessível a todos.

Encerramos a atividade retomando a Tarefa de Avaliação Formativa, agora com os *bilhetes à saída*. Cada aluno escreveu o que aprendeu sobre o calendário, permitindo-me avaliar a progressão das aprendizagens e refletir sobre possíveis necessidades de reforço.

Figura 15 TAF - Bilhetes à entrada

<p>Bilhetes à entrada:</p> <p>Escreve uma ou mais coisas que já saibas sobre o calendário (meses do ano, dias da semana ou estado do tempo).</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Nome: _____</p> <p>Data: _____</p>

Figura 17 Resposta bilhetes à entrada

Figura 16 TAF - Bilhetes à saída

<p>Bilhetes à saída:</p> <p>Faz um pequeno resumo do que aprendeste hoje:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Hoje, durante a aula, eu não compreendi:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Nome: _____</p> <p>Data: _____</p>
--

Figura 18 Resposta bilhetes à entrada 2

Figura 17 Bilhetes à entrada

Bilhetes à entrada:

Escreve uma ou mais coisas que já sabes sobre o calendário (meses do ano, dias da semana ou estado do tempo).

o calendário do ano para saber os dias das semanas.

Nome:

Data: baloi verde 17 de maio 2022

Figura 18 Bilhetes à entrada

Bilhetes à entrada:

Escreve uma ou mais coisas que já sabes sobre o calendário (meses do ano, dias da semana ou estado do tempo).

O calendário ajuda para não esquecer o dia.

Nome:

Data: 17-05-2022

Figura 19 Calendário



Atividade 4: Carta Mistério

Para dar continuidade ao tema do calendário, criei uma atividade dinâmica que surpreendesse a turma. Combinei com uma funcionária da escola para que, num momento inesperado, viesse bater à porta da nossa sala de aula. Ela anunciou que alguém havia deixado uma carta na caixa de correio da escola, com a indicação de que era para a nossa turma. Os alunos ficaram imediatamente entusiasmados e curiosos sobre o conteúdo do envelope.

Na parte externa da carta, estava escrita a data. Li em voz alta e, juntos, analisamos o dia, o mês e o ano em que havia sido enviada. Escolhi um aluno para marcar essa data no calendário afixado na sala. Em seguida, verificamos há quantos dias a carta havia sido enviada.

Depois, foi o momento de proceder à leitura da carta. Pedi a um aluno que a lesse em voz alta. A carta era uma mensagem enviada por três personagens diferentes: Mickey, Winnie e Noddy, selecionados estrategicamente para introduzir as letras K, W e Y aos alunos. No seu conteúdo, havia pistas sobre a posição dessas letras no alfabeto. Por exemplo, o Mickey dizia que a letra K do seu nome, no alfabeto, vinha antes da letra L. Conforme avançávamos na leitura, fazíamos pausas estratégicas para que os alunos pudessem consultar o comboio do alfabeto exposto na sala e verificassem a posição das letras discutidas.

Após a leitura completa da carta, fizemos o seu reconto, garantindo que todos compreendessem a mensagem e reconhecessem as novas letras. A carta ainda trazia uma pista para uma surpresa: as personagens haviam deixado uma "Caixa Mistério" com um presente para a turma. Dentro da caixa, encontravam-se várias imagens com palavras que continham as letras K, W e Y. O desafio consistia em descobrir como se escreviam essas palavras.

Convidei vários alunos a virem à frente para retirar uma imagem. Em seguida, a imagem era afixada no quadro para que toda a turma pudesse visualizá-la. Fizemos pausas entre cada palavra para que os alunos refletissem sobre a sua escrita e a registassem no caderno diário de português. Algumas das palavras apresentadas foram: skate, kiwi, windsurf e ketchup. Após a escrita individual, corrigimos em grande grupo no quadro.

E os desafios não terminaram por aí. As três personagens deixaram mais uma proposta: "Agora que já conhecem todas as letras do alfabeto, é hora de fazerem o vosso próprio livro do alfabeto." O objetivo desta atividade era consolidar o conhecimento do alfabeto através da escrita de frases criativas para cada letra. Cada aluno retirou aleatoriamente uma letra do alfabeto e teve a tarefa de escolher três palavras que começassem com essa letra. Em seguida, deveriam escrevê-las numa folha branca, ilustrá-las e criar uma frase criativa contendo essas três palavras.

Depois de concluída a atividade individualmente, reunimos todas as folhas para formar um livro do alfabeto coletivo, com a contribuição de cada aluno. Como eram apenas 19 alunos e o alfabeto tem 26 letras, aqueles que terminaram mais cedo tiveram a oportunidade de escolher outra letra ainda não sorteada.

A atividade foi um sucesso! O entusiasmo e a alegria dos alunos ao receberem a carta inesperada tornaram o momento ainda mais especial. Foi gratificante ver o envolvimento da turma e perceber o quanto se divertiram enquanto aprendiam.

Figura 20 Carta mistério

Figura 20 Carta mistério

Olá, amigos do 1.º B!



Os nossos nomes são: Mickey, Winnie e Noddy.

Escrevemos esta carta para vos apresentar 3 amigas nossas, são 3 letrinhas que fazem parte do nosso alfabeto, mas apenas aparecem escritas em palavras de origem estrangeira.

No comboio do alfabeto, uma destas letrinhas senta-se sempre à frente do J e atrás do L. Já a outra letra senta-se no banco à frente do V, que por acaso, se pensarmos bem, até é metade desta letrinha. Por fim, a última amiga letra, mas não menos importante, adora sentar-se nos bancos bem lá para trás do comboio, juntamente com os seus amigos X e Z.

Estas amigas letrinhas fazem parte de nós, pois estão presentes nos nossos nomes.

Então, já sabem de que letras estamos a falar? Ainda não? Vamos lá pensar...

Figura 21 Desafio final da carta mistério

Desafio Final:



Agora que já descobriram quais são as letras que estávamos a falar e já sabem todas as letras do alfabeto, é hora de fazerem o vosso próprio livro do alfabeto, será o livro do alfabeto do 1.º B.

Vamos lá, mãos à obra!

Figura 22 Registos no caderno

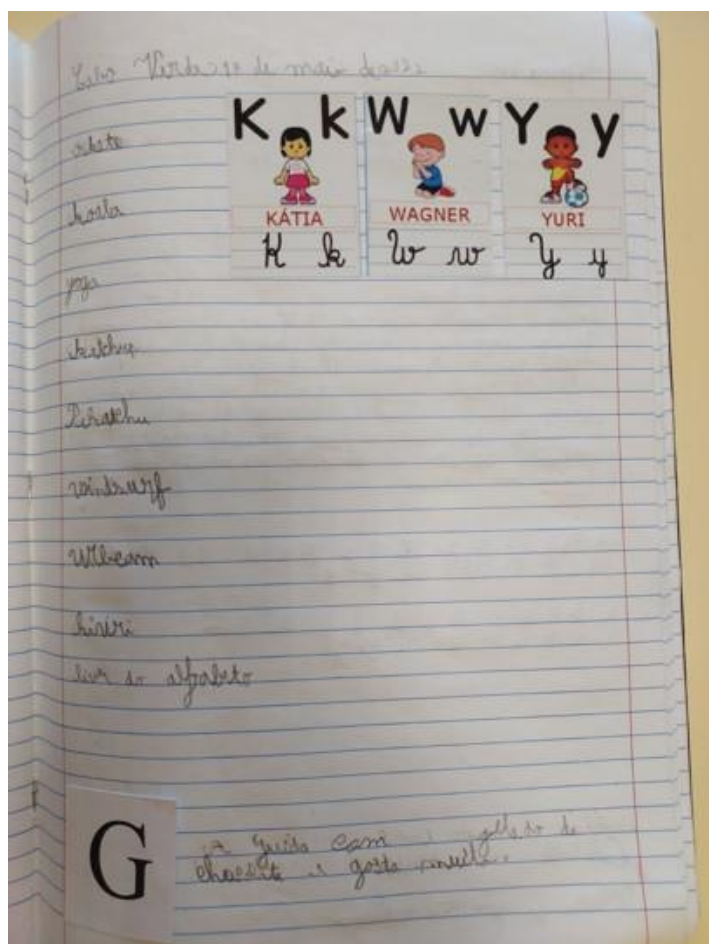
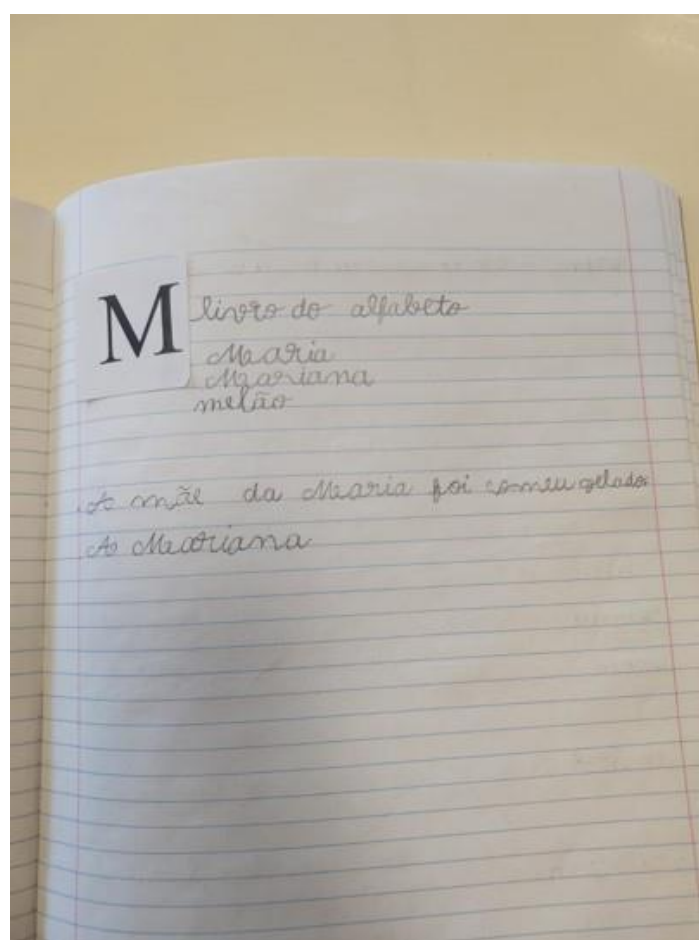


Figura 23 Registos no caderno



7.7. Reflexão acerca da Pática Pedagógica II

O estágio que realizei numa turma de 1.º ano de escolaridade revelou-se uma experiência extremamente enriquecedora e significativa para o meu percurso académico e profissional. Desde o início, senti-me entusiasmada com a oportunidade de acompanhar alunos que estavam a dar os seus primeiros passos no mundo da aprendizagem formal, aprendendo as primeiras letras e iniciando o processo de leitura. A dinâmica desta turma revelou-se surpreendente, pois, apesar de estar apenas no início do 3.º período, a maioria dos alunos já possuía um discurso bastante estruturado e conseguia ler de forma muito satisfatória para a fase em que se encontravam.

Desde os primeiros dias de observação participante, senti-me acolhida e apoiada pela professora cooperante, que teve o cuidado de reunir comigo previamente para me fornecer informações detalhadas sobre a turma e me deixar à vontade para expor quaisquer dúvidas ou preocupações. Esse acolhimento inicial foi fundamental para estabelecermos uma relação de entreajuda e confiança, o que facilitou imenso o meu processo de integração na turma.

A relação com os alunos foi outro aspeto muito positivo da minha experiência. Desde o primeiro momento, fui recebida com muito carinho e afeto, criando um ambiente de sala de aula motivador e envolvente. As crianças mostraram-se sempre interessadas, curiosas e entusiasmadas com as atividades que planeava, o que me impulsionava a dar o meu melhor e a inovar nas estratégias pedagógicas utilizadas. Essa relação próxima e afetuosa contribuiu para fortalecer o vínculo entre mim e os alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

No que diz respeito à planificação das aulas, a professora cooperante tinha um papel fundamental ao enviar-me semanalmente uma planificação sintetizada dos conteúdos que deveriam ser abordados. Com base nessas diretrizes, elaborava as minhas aulas de forma detalhada, incluindo materiais complementares, anexos e apêndices, e enviava tudo ao meu orientador de estágio até domingo da semana anterior. O meu orientador teve um papel crucial no meu crescimento profissional, supervisionando de perto todas as minhas planificações, fornecendo sugestões, corrigindo eventuais falhas e ajudando-me a encontrar soluções criativas para desafios que surgiam.

Naturalmente, ao longo do estágio, algumas aulas não decorreram exatamente como planeado. Houve imprevistos e situações que exigiram adaptação em tempo real, o

que é completamente normal no contexto escolar. Aprendi que a flexibilidade é essencial para um professor e que nem sempre o que idealizamos se concretiza da forma esperada. No entanto, o mais importante foi manter uma postura reflexiva e procurar, diariamente, melhorar as minhas práticas para responder da melhor forma às necessidades dos alunos.

De um modo geral, considero que este estágio foi uma experiência extremamente positiva e enriquecedora. A oportunidade de trabalhar com alunos tão entusiasmados, o apoio da professora cooperante e a orientação atenta do meu supervisor permitiram-me desenvolver competências essenciais para a minha formação como futura docente. Sinto que cresci imenso, tanto a nível profissional quanto pessoal, e levo comigo aprendizagens valiosas que certamente influenciarão a minha prática pedagógica no futuro.

Capítulo 8. Prática Pedagógica III – 3.º ano de escolaridade

Este capítulo é dedicado à apresentação da Prática Pedagógica III, realizada no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente com a turma A do 3.º ano, numa Escola Básica com Pré-Escolar localizada na freguesia de São Martinho. Esta prática contou com a Orientação Científica de um orientador da Universidade da Madeira e de uma Professora Cooperante.

A descrição e a reflexão sobre as atividades realizadas durante este período constituem o principal objetivo deste capítulo. A prática decorreu entre os dias 12 de outubro e 7 de dezembro de 2022 entre as 13h30 e as 18h30, abrangendo um total de 120 horas distribuídas por 9 semanas. A primeira semana foi dedicada à observação participante, permitindo o reconhecimento e a familiarização com as rotinas do grupo.

8.1. Caracterização do Meio Envoltente

A escola situa-se na freguesia de São Martinho, uma das mais urbanizadas e desenvolvidas do concelho do Funchal. Este território caracteriza-se pela sua densidade populacional e pela predominância de áreas residenciais, com um grande número de habitações multifamiliares. É uma zona com uma vasta oferta de serviços, comércio e infraestruturas, o que reflete a modernização e o crescimento da freguesia.

A proximidade de vias principais e de uma rede de transportes públicos eficiente facilita o acesso à escola para alunos, encarregados de educação e profissionais. Além disso, a zona é servida por diversas opções de estacionamento e circulação, incluindo sistemas como o "Kiss and Go", que promovem o fluxo do trânsito durante os horários de entrada e saída.

Em termos de espaços de lazer, a escola beneficia da proximidade de jardins e parques públicos, onde os alunos podem realizar atividades ao ar livre e explorar o meio natural. Estes espaços são frequentemente aproveitados para complementar as atividades curriculares. A freguesia conta ainda com infraestruturas de lazer e cultura, como centros comerciais, que incluem salas de cinema frequentemente usadas para eventos escolares.

No geral, o meio envolvente oferece condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, integrando características urbanas com opções de lazer e serviços que enriquecem a vivência escolar.

8.2. Caracterização da Escola – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar situada no Funchal

A Escola beneficia de uma localização estratégica, estando próxima de espaços de lazer e cultura que enriquecem a experiência educativa. Entre estes espaços destaca-se o Jardim Público da Ajuda, que é utilizado como recurso para atividades curriculares ao ar livre, permitindo o contacto com o meio ambiente. Nas redondezas encontra-se também um centro comercial que oferece salas de cinema, frequentemente utilizadas para celebrações e eventos escolares.

Com uma área total bem distribuída, a Escola oferece diversas infraestruturas que incluem espaços de recreio, um campo multiusos, refeitório, biblioteca e salas equipadas para as diferentes áreas de aprendizagem. Estas condições, aliadas ao meio envolvente, contribuem para um ambiente favorável ao desenvolvimento académico e social dos alunos.

No geral, esta Escola destaca-se pela sua integração harmoniosa numa zona urbana vibrante, que proporciona um equilíbrio entre os recursos escolares e os espaços da comunidade envolvente.

O primeiro piso dispõe de um espaço exterior com um campo multiusos, dois blocos de casas de banho para os alunos e um recreio coberto, especialmente útil em dias de chuva. Internamente, este andar inclui a casa de banho de uso geral, o refeitório onde são servidas as refeições, a cozinha e a secretaria. No segundo piso, encontram-se quatro salas de aula para as turmas, uma sala de TIC, a biblioteca, a sala dos professores e uma casa de banho destinada ao corpo docente. Por fim, no terceiro andar, estão situadas três salas de apoio, reservadas para os clubes extracurriculares da escola.

8.3. Caracterização da Sala de Aula

A sala de aula está localizada ao lado do gabinete do diretor e caracteriza-se por ser um espaço relativamente pequeno, o que, em alguns momentos, dificulta a circulação dos alunos e a realização de atividades em grupo. Para otimizar o espaço disponível e promover o trabalho cooperativo, as mesas estão organizadas em forma de U, permitindo uma melhor interação entre estes e os professores.

Apesar das limitações de espaço, a sala é bem iluminada, contando com janelas que garantem uma boa entrada de luz natural e ventilação adequada. No entanto, devido à falta de áreas disponíveis, não é possível criar espaços específicos para lazer, como uma área de jogos ou um cantinho da leitura.

A sala não dispõe de um placard para exposição dos trabalhos dos alunos, mas sempre que possível, estes são afixados diretamente na parede. Além disso, encontram-se expostos cartazes educativos, o registro do tempo, o calendário e um quadro semanal onde estão assinaladas as tarefas diárias atribuídas aos alunos. A secretária da professora está localizada ao fundo da sala, proporcionando uma visão ampla de toda a turma.

O espaço é partilhado por duas turmas diferentes, uma que a ocupa no turno da manhã e outra no turno da tarde. Para facilitar a organização, existem armários onde são guardados materiais essenciais como cartolinas, capas, lápis, régua e colas. Devido à limitação de espaço, outros materiais manipulativos, como ábacos, cubos lógicos e materiais de contagem, são armazenados na sala dos professores e requisitados conforme necessário. Ao fundo da sala, há prateleiras destinadas ao armazenamento dos manuais e cadernos de uso diário dos alunos, nomeadamente os de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Apesar das restrições físicas, a sala está organizada de forma funcional, permitindo que os alunos saibam exatamente onde encontrar e devolver os materiais necessários para as atividades, promovendo assim a autonomia e a responsabilidade no espaço de aprendizagem.

8.4. Caracterização da Turma – 3.º A

A turma do 3.º ano A da Escola Básica com Pré-Escolar do Funchal, situada na freguesia de São Martinho era composta por 20 alunos, sendo 8 meninas e 12 meninos, todos com 8 anos de idade. Entre os alunos, três tinham nacionalidade estrangeira — um da África do Sul, outro da Venezuela e outro da Ucrânia —, mas todos demonstravam um bom desempenho em Português e conseguiam acompanhar muito bem todas as áreas curriculares. Além disso, havia uma aluna portuguesa que tinha recentemente mudado para a Ilha da Madeira, após ter vivido e estudado em Portugal Continental.

A maioria dos alunos vivia em condições socioeconómicas e familiares normais, sendo que apenas dois tinham os pais separados. Academicamente, tratava-se de uma turma com excelentes capacidades de aprendizagem, com um grupo que gostava de aprender, mostrava interesse e entusiasmo, principalmente na introdução de novos conteúdos. No entanto, essa vontade de participar podia, por vezes, gerar um excesso de entusiasmo, tornando necessário relembrar as regras de participação em sala de aula. O maior desafio era garantir que mantivessem a concentração ao longo das atividades.

No geral, era uma turma bastante equilibrada em todas as áreas curriculares, contando apenas com dois alunos que recebiam apoio especializado. Esses alunos eram acompanhados por professoras que os auxiliavam durante os momentos de trabalho individual, reforçando conteúdos conforme necessário. A nível de metodologias, o grupo preferia trabalhar a pares e em grupo, apreciando atividades dinâmicas e diversificadas, o que tornava as aulas mais envolventes e produtivas.

Havia um ambiente de colaboração, acolhimento e dinamismo dentro da sala de aula, e a turma tinha acesso a tablets, que eram frequentemente utilizados não só nas aulas de TIC, mas também noutras atividades didáticas em contexto de sala de aula. Durante esses momentos, era visível o entusiasmo dos alunos pelo uso da tecnologia.

Além do ambiente participativo, a turma possuía uma rotina bem estruturada: eram atribuídas tarefas semanais a cada aluno (distribuição de livros, marcação do tempo, arrumação do material, entre outras responsabilidades). Isso ajudava-os a sentir-se parte ativa da sala de aula, promovendo um sentido de autonomia e responsabilidade.

Outra prática que fortalecia o envolvimento dos alunos era a realização de um Conselho de Turma semanal, no qual discutiam o que tinha corrido bem e menos bem ao longo da semana. Esse momento permitia que refletissem sobre comportamentos,

decisões e atitudes, incentivando um crescimento contínuo e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Por fim, esta era uma turma composta por alunos extremamente comunicativos, participativos, criativos e colaborativos, o que tornava o trabalho com eles desafiante, mas também muito gratificante.

8.5. Projeto de Investigação-Ação

8.5.1. Questão de Investigação-Ação

"Como o trabalho cooperativo pode ajudar os alunos a gerir melhor o entusiasmo na participação e a desenvolver a escuta ativa?"

8.5.2. Enquadramento do Problema

A aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico está fortemente ligada à interação social e à participação ativa dos alunos. No entanto, um dos desafios que pode surgir em turmas com elevada motivação e entusiasmo é a dificuldade em equilibrar a participação oral e o respeito pelos turnos de fala. Além disso, a capacidade de escuta ativa, essencial para o desenvolvimento de competências comunicativas e interpessoais, pode ser afetada quando os alunos demonstram impulsividade na participação.

Dado que o trabalho cooperativo é reconhecido como uma estratégia que promove o envolvimento dos alunos, a colaboração e a construção do conhecimento de forma conjunta, torna-se pertinente analisar de que forma pode ser utilizado para ajudar os alunos a regular melhor a sua participação e desenvolver uma atitude mais atenta e reflexiva na interação em sala de aula.

8.5.3. Problema detetados

Ao longo da prática letiva, foi possível observar que a turma do 3.º ano A apresentava uma forte predisposição para a participação, demonstrando entusiasmo em partilhar ideias e responder a questões colocadas. No entanto, este entusiasmo nem sempre era gerido de forma equilibrada, verificando-se algumas dificuldades, tais como:

- Vários alunos a quererem falar ao mesmo tempo, dificultando o desenvolvimento das aulas;
- Dificuldade em esperar pela sua vez para intervir;
- Pouca atenção às respostas e intervenções dos colegas, comprometendo a construção coletiva do conhecimento;
- Momentos de dispersão e perda de foco, resultando na necessidade de constantes chamadas de atenção para manter a organização da participação.

8.5.4. Seleção e justificação do problema

A dificuldade em gerir o entusiasmo na participação e a escuta ativa são desafios que podem impactar a qualidade das interações em sala de aula e a aquisição de competências sociais e comunicativas fundamentais. Assim, tornou-se relevante compreender de que forma o trabalho cooperativo poderia ser uma estratégia eficaz para estruturar melhor a participação dos alunos, incentivando a partilha de ideias de forma organizada e promovendo a escuta e o respeito pelos turnos de fala.

Optou-se por trabalhar este problema através de uma abordagem cooperativa porque:

- Estimula a responsabilidade partilhada e a comunicação eficaz;
- Permite que os alunos aprendam com os pares, desenvolvendo competências sociais e de autonomia;
- Promove um ambiente de respeito mútuo, onde todos têm oportunidade de contribuir e de ouvir os outros.

8.5.5. Estratégias de Intervenção e Abordagem

Para intervir nesta problemática, delineou-se um conjunto de estratégias e abordagens pedagógicas que visavam:

- Incentivar a organização da participação dos alunos, respeitando turnos de fala;
- Fomentar a escuta ativa e a atenção às intervenções dos colegas;
- Envolver os alunos em processos reflexivos sobre a importância de ouvir os outros;
- Criar oportunidades de aprendizagem colaborativa que exigissem a participação estruturada e o respeito mútuo.

As estratégias aplicadas basearam-se em princípios de aprendizagem cooperativa, incentivando a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento, sempre com um foco na melhoria da participação e na escuta ativa.

8.5.6. Avaliação do Projeto

A avaliação do impacto deste projeto foi realizada com base em diferentes indicadores, incluindo:

- Observação da evolução na organização da participação oral dos alunos ao longo do tempo;
- Registo de momentos de escuta ativa e envolvimento nas discussões coletivas;
- Reflexões dos alunos sobre a sua própria participação e atenção nas aulas;
- Perceção geral da melhoria do ambiente de trabalho cooperativo e da interação entre os pares.

Através da recolha destes dados, foi possível constatar uma evolução na forma como os alunos passaram a gerir a sua participação, demonstrando maior consciência sobre a importância da escuta ativa e do respeito pelos turnos de fala. O trabalho cooperativo revelou-se, assim, uma estratégia eficaz para ajudar a estruturar melhor a dinâmica de participação da turma, promovendo um ambiente mais equilibrado e colaborativo.

8.2. Momentos de Aprendizagem

Atividade 1: Mapa de Histórias

Iniciamos a atividade com a leitura da obra "Uma viagem empreendedora na máquina do tempo", limitando-nos até à página 25. O objetivo foi instigar a curiosidade dos alunos, permitindo que imaginassem possíveis desfechos para a narrativa. A história centra-se em Maria, uma menina empreendedora, destemida e criativa, que transforma as suas ideias em realidade sem receio de errar. Em contraste, Miguel, seu amigo, é mais cauteloso e hesitante perante as invenções de Maria. A trama ganha um novo rumo quando Maria descobre uma forma de trazer do passado uma figura ilustre de Alenquer, cuja trajetória de vida acaba por inspirar Miguel a tornar-se, também ele, um empreendedor.

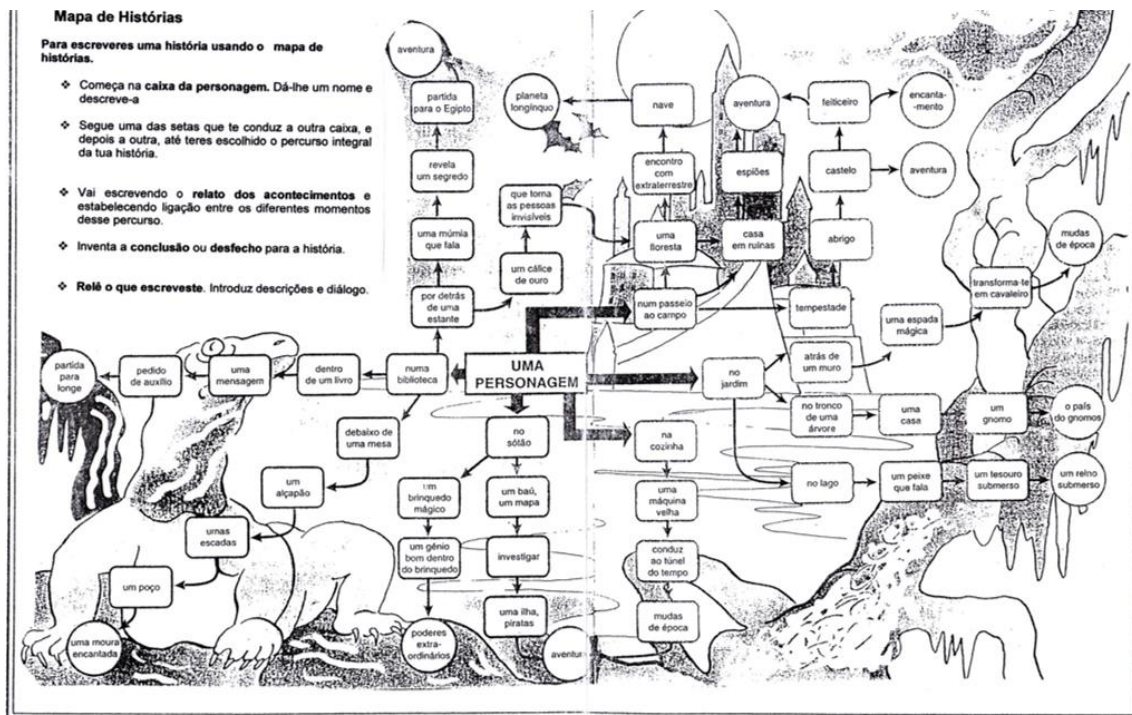
Após a leitura, realizamos um reconto da história e promovemos um debate sobre a importância de conhecer o passado local. Os alunos foram desafiados a antecipar os acontecimentos seguintes da narrativa, criando diferentes possibilidades de continuação. No âmbito da discussão sobre “o antigamente”, abordamos a ausência de tecnologias e questionamos como as pessoas se orientavam no passado. Os alunos, entusiasmados, identificaram os mapas como um recurso fundamental para a localização e deslocação.

A partir desse diálogo, organizamos a turma em cinco grupos de quatro elementos para uma atividade de escrita criativa intitulada "Mapa de Histórias". Começamos por explorar imagens do mapa de Portugal, identificando as suas diferentes regiões e ilhas, incluindo a Ilha da Madeira, onde residimos. Posteriormente, apresentei o conceito da atividade: cada grupo deveria criar um texto narrativo estruturado (introdução, desenvolvimento e conclusão), baseando-se num mapa de histórias especialmente concebido para o efeito. O mapa, disponibilizado em formato A3 dentro de uma mica, permitia traçar e modificar percursos com um marcador apagável. Esse percurso definia os elementos essenciais do texto, tais como personagens, tempo, espaço, ação e moral da história.

Uma vez traçado o percurso, os alunos deram início à escrita colaborativa das suas narrativas. Durante o processo, circulei pela sala para apoiar os grupos, incentivando a organização das ideias e a coesão textual. A atividade revelou-se um sucesso, com os alunos demonstrando grande empenho e criatividade na elaboração das histórias. No final, cada grupo selecionou um porta-voz para apresentar a narrativa à turma.

Concluimos a atividade com um momento de partilha e reflexão, onde os alunos puderam comentar e avaliar as histórias dos colegas, promovendo assim o desenvolvimento da sua capacidade de autoavaliação e apreciação crítica.

Figura 24 Mapa de histórias



Atividade 2: Mapas e Coordenadas

Esta atividade teve como principal objetivo a revisão do conceito de itinerário, já abordado no ano letivo anterior. Para iniciar a dinâmica, foi exibido à turma um vídeo da Escola Virtual sobre o tema. Em seguida, em grande grupo, foram explorados exemplos reais, baseados nos percursos diários dos próprios alunos, desde o momento em que saem de casa até ao regresso. Dessa forma, foi possível reforçar os conceitos de ponto de partida e ponto de chegada, além de revisar noções espaciais, como esquerda, direita, volta inteira, meia volta e um quarto de volta para ambos os lados.

Dando continuidade ao tema "Passado do Meio Local", abordado em Estudo do Meio, foi realizada uma atividade prática sobre mapas e coordenadas, relacionando-a com este conteúdo. A turma foi organizada em grupos de três elementos, e a atividade foi explicada detalhadamente. Cada grupo recebeu um conjunto de cartões contendo

Figura 27 Exemplo de construções/monumentos



Palácio de São Lourenço

- O Palácio de São Lourenço apresenta uma arquitetura militar, manuelina e maneirista, tendo sofrido alterações ao longo dos tempos que o transformaram, progressivamente, num “palácio nacional”.
- No centro do Funchal encontramos o Palácio de São Lourenço, também conhecido por Fortaleza de São Lourenço.
- Este é um monumento de referência histórica e política da Região Autónoma da Madeira.

Figura 28 Exemplos de construções/monumentos



Livraria Esperança

- A História da Livraria Esperança inicia-se em 1886 com a criação da Livraria e Tipografia Esperança por Jacintho Figueira de Sousa.
- Foi o primeiro estabelecimento comercial no Funchal e na Madeira a vender exclusivamente livros, pois nos outros locais faziam-no junto com os restantes artigos.
- A Livraria Esperança tem em stock quase todos os livros em português, ou seja, todos os editados em Portugal e muitos dos que, tendo sido editados no Brasil, têm distribuidores em Portugal.

Figura 29 Alunos a dar as instruções



Figura 30 Alunos a ler os cartões



Atividade 3: A Nossa Máquina do Tempo

Neste dia, a aula teve início com uma grande surpresa: uma máquina do tempo instalada na sala de aula, previamente preparada por mim. Ao entrar na sala, os alunos ficaram imediatamente intrigados e entusiasmados, questionando-se sobre a sua finalidade.

Expliquei, então, o propósito da máquina. A partir desse momento, e de forma rotativa, um aluno por dia, selecionado aleatoriamente, teria a responsabilidade de operar a máquina do tempo. Esta permitiria à turma "viajar" até ao passado, explorando diferentes acontecimentos, curiosidades, desafios, factos históricos, construções, instrumentos, costumes e tradições. O objetivo principal desta dinâmica era despertar o interesse dos alunos pelo passado do nosso país, incentivando-os a pesquisar e aprofundar os seus conhecimentos sobre a história.

A máquina do tempo foi projetada para tornar essa experiência ainda mais envolvente. Contava com um botão vermelho, que ao ser pressionado "ativava" a viagem, e um compartimento oculto por uma cortina, onde seria colocado um papel, uma imagem ou um objeto surpresa relacionado com o tema do dia. Expliquei detalhadamente à turma o funcionamento do desafio e os seus objetivos, e a receção por parte dos alunos foi extremamente positiva.

De seguida, foi eleito o primeiro responsável pela máquina do tempo, que teve a oportunidade de iniciar a atividade. Ao pressionar o botão, revelou-se a primeira descoberta: uma imagem da Ponte 25 de Abril. Em grande grupo, exploramos diversas curiosidades sobre esta icónica estrutura, analisando a sua altura, extensão, data de construção e contexto histórico, bem como a figura responsável pela sua edificação.

Esta atividade revelou-se uma excelente forma de estimular a curiosidade e o envolvimento dos alunos no estudo do passado, proporcionando um ambiente dinâmico e interativo para a aprendizagem.

Figura 31 Máquina do tempo 1

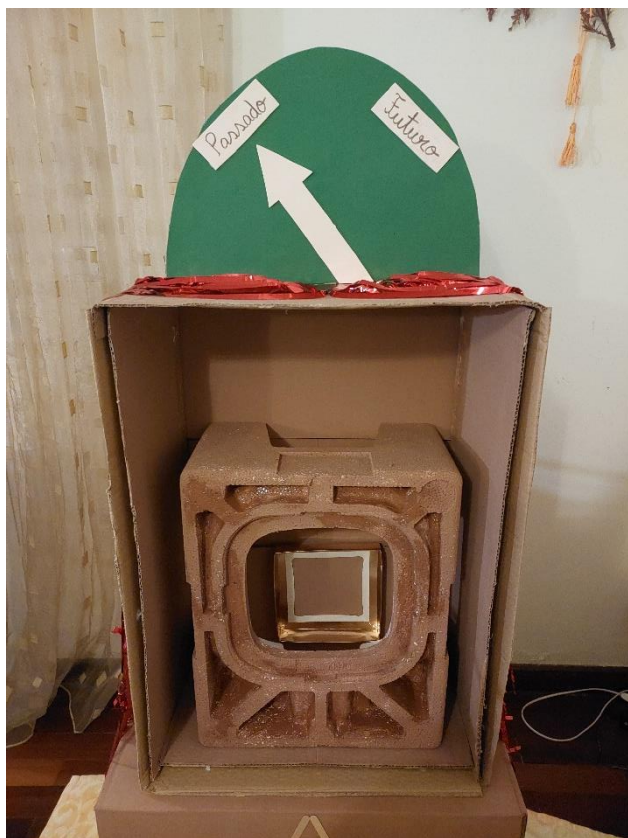


Figura 32 Máquina do tempo 2



Figura 33 Máquina do tempo 3



Figura 34 Máquina do tempo 4



Atividade 4: vamos fazer um... trabalho por projeto!

Dando continuidade à leitura da obra *Uma Viagem Empreendedora na Máquina do Tempo*, iniciamos a aula com a conclusão da história. Após a leitura, refletimos sobre os finais possíveis que os alunos haviam imaginado e comparámo-los com o desfecho real. No desenrolar da narrativa, os protagonistas decidem realizar um trabalho por projeto para aprofundar os seus conhecimentos sobre o passado, e foi com base nessa ideia que propus à turma a realização de um projeto semelhante.

Antes de avançarmos para a atividade, promovemos um diálogo sobre a importância de algumas características evidenciadas pelas personagens da história, como a curiosidade, a criatividade, a dedicação e a atenção ao detalhe. Além disso, reforcei alguns conselhos fundamentais para a concretização do projeto, salientando a necessidade de serem críticos, sistemáticos, empenhados e inovadores.

Expliquei à turma a metodologia a ser seguida: o trabalho seria realizado a pares e cada dupla ficaria responsável por um tema ou categoria específica. O período de pesquisa aconteceria, essencialmente, durante as aulas de TIC, podendo ser complementado tanto em sala de aula como em casa. Defini com os alunos um prazo para as apresentações, de modo que tivessem uma noção clara do tempo disponível para a realização do projeto. Reforcei ainda que cada par teria um papel ativo no processo de aprendizagem coletiva, uma vez que seriam responsáveis por ensinar os colegas sobre o tema pesquisado.

Em seguida, realizamos o sorteio das categorias e os alunos organizaram-se com os seus pares para iniciar o preenchimento do plano de projeto. Nesta fase, tiveram de registar os conhecimentos prévios que já possuíam sobre o tema atribuído, as questões que ainda gostariam de esclarecer e os aspetos que pretendiam aprofundar. Além disso, descreveram as estratégias a adotar para a pesquisa e as diferentes formas possíveis de apresentação do trabalho.

Durante esta etapa, circulei pela sala, prestando apoio sempre que necessário. Surgiram algumas dúvidas, especialmente no que se referia ao formato das apresentações. Alguns alunos questionaram se deveriam utilizar exclusivamente *PowerPoint* ou se poderiam optar por outras abordagens. Para fomentar a criatividade, deixei-os livres para escolher o formato mais adequado, o que levou uma das duplas a optar pela criação de um vídeo.

O preenchimento do plano de projeto representou o ponto de partida para um percurso de investigação e desenvolvimento, que exigiu dedicação, organização e autonomia. Ao longo das semanas seguintes, reservamos diversos momentos para a realização e finalização dos projetos, culminando em apresentações muito enriquecedoras, onde os alunos demonstraram grande empenho e entusiasmo.

8.3. Reflexão acerca da Prática Pedagógica III

O estágio realizado na turma do 3.º ano de uma Escola Básica com Pré-Escolar do Funchal foi uma experiência enriquecedora e marcante no meu percurso de formação. Desde o primeiro momento, senti-me acolhida e integrada, o que proporcionou um ambiente propício para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional.

O primeiro contacto ocorreu através de uma reunião inicial com o orientador de estágio e a professora cooperante. Neste momento, ajustámos os detalhes sobre o funcionamento do estágio e as dinâmicas da turma. Posteriormente, reunimos também com o diretor da escola, que nos recebeu de forma muito amável e prestativa. A hospitalidade demonstrada foi crucial para me sentir à vontade e confiante neste novo desafio. Durante a reunião, foi realçada a importância da integração das novas tecnologias no ensino, uma vez que a escola disponibilizava uma sala de TIC e tablets que poderíamos requisitar. Esta possibilidade foi fundamental para diversificar as abordagens pedagógicas ao longo do estágio.

As primeiras duas semanas foram dedicadas à observação participante, um período essencial para compreender a dinâmica da turma, as preferências dos alunos e o funcionamento geral das aulas. Durante essa fase, as atividades eram planeadas integralmente pela professora cooperante, mas estive sempre presente, auxiliando nas tarefas e interagindo ativamente com os alunos.

A relação com a professora cooperante foi excelente desde o início. Semanalmente, discutíamos os conteúdos a serem trabalhados e a melhor forma de abordá-los. Um aspeto notável foi a liberdade que me foi concedida para planear e conduzir as aulas conforme julgasse adequado. A professora cooperante sempre acolheu as minhas ideias e sugeriu melhorias quando necessário, promovendo uma parceria baseada na confiança e na partilha de conhecimento. A sua abordagem pedagógica, que privilegiava atividades dinâmicas e lúdicas em detrimento do manual escolar, permitiu-me explorar diferentes métodos e dar ênfase à aprendizagem baseada em jogos. Muitas vezes, durante as aulas de Educação Física, aproveitávamos para trocar ideias e aperfeiçoar o planeamento das atividades.

O meu orientador de estágio desempenhou um papel crucial no meu desenvolvimento. Sentia-me sempre apoiada e incentivada a melhorar. As planificações eram revistas com atenção, e durante as aulas semanais dedicadas ao seu aperfeiçoamento, recebia sugestões valiosas sobre diferentes abordagens pedagógicas. A

troca de ideias e a orientação detalhada foram essenciais para garantir que as minhas práticas fossem eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos.

A relação com os alunos foi uma das partes mais gratificantes do estágio. Eram crianças curiosas, exploradoras e entusiasmadas, o que tornava cada aula um momento especial. O vínculo criado foi tão forte que a despedida foi particularmente difícil, pois sabia que sentiria saudades da interação diária com eles.

Um dos desafios encontrados foi a gestão do comportamento da turma durante trabalhos em grupo e momentos de discussão em grande grupo. Os alunos demonstravam grande entusiasmo para participar, o que, por vezes, tornava difícil gerir os turnos de participação. Foi necessário reforçar sistematicamente as regras de participação e promover estratégias para melhorar a escuta ativa e o respeito pelo aguardar a sua vez.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na prática pedagógica foi uma ferramenta essencial para enriquecer o processo de aprendizagem dos meus alunos. Durante o estágio, o recurso aos tablets e à sala de TIC proporcionou aos alunos um acesso imediato a informações e conteúdos relevantes, estimulando a pesquisa e o desenvolvimento de competências digitais. A utilização dos tablets, por exemplo, permitiu que os alunos interagissem com o conteúdo de forma mais dinâmica, promovendo a aprendizagem ativa. A pesquisa online, realizada na sala de TIC, favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico, ao possibilitar a pesquisa e a análise de diferentes fontes de informação. Esses recursos não só facilitaram o processo de aprendizagem, mas também contribuíram para o desenvolvimento de competências tecnológicas essenciais para o mundo atual, tornando o ambiente de aprendizagem mais interativo e conectado com a realidade dos alunos. Sendo as tecnologias um recurso que os alunos tanto gostam, a sua utilização foi crucial para tornar as aulas mais interativas e envolventes, fazendo com que os alunos se mantenham motivados durante todo o processo. A possibilidade de explorar conteúdos de forma mais dinâmica e personalizada desperta a curiosidade, incentivando-os a participar de forma mais nas atividades.

De um modo geral, considero que este estágio foi uma experiência extremamente gratificante. Adorei a escola, os professores, os funcionários e, principalmente, os alunos. Foi um período de crescimento profissional e pessoal, onde pude confirmar que a docência é, sem dúvida, a minha verdadeira vocação. Saí deste estágio com a certeza de que estou no caminho certo e ansiosa para continuar a minha jornada na educação.

Conclusão

Ao longo deste percurso de estágio, tive a oportunidade de vivenciar três experiências pedagógicas distintas, cada uma com as suas especificidades e desafios. O primeiro estágio decorreu no contexto da Educação Pré-Escolar, mais precisamente com um grupo de finalistas, onde pude acompanhar o desenvolvimento das crianças numa fase crucial da sua aprendizagem. O segundo estágio foi realizado com uma turma de 1.º ano de escolaridade, um momento marcante de transição para o ensino formal, onde as bases da leitura, escrita e cálculo são fundamentais. Por fim, a terceira experiência deu-se com uma turma de 3.º ano de escolaridade, onde os alunos já apresentam um maior nível de autonomia e exigência na consolidação dos conhecimentos. Esta diversidade de contextos permitiu-me compreender a complexidade do ensino e a necessidade de adaptar práticas pedagógicas a cada fase do desenvolvimento da criança.

A possibilidade de realizar três estágios distintos foi uma experiência extremamente enriquecedora, pois permitiu-me desenvolver uma visão mais ampla e integrada da educação. Cada nível de ensino apresenta desafios únicos, exigindo abordagens diferenciadas e uma constante adaptação por parte do professor. Esta vivência reforçou a importância do estágio na formação docente, proporcionando um contacto direto com a realidade escolar e permitindo-nos consolidar conhecimentos teóricos através da prática. Enquanto futuros professores, esta diversidade de experiências possibilita-nos descobrir as nossas preferências, compreender quais metodologias funcionam melhor para cada faixa etária e, sobretudo, refletir sobre a nossa identidade profissional.

Ao longo destas práticas, aprofundi o meu conhecimento sobre os principais documentos orientadores da educação em Portugal, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Aprendizagens Essenciais (AE), o Documento de Autonomia e Flexibilidade Curricular (DAFC) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Estes documentos foram fundamentais para estruturar e fundamentar as minhas práticas pedagógicas, permitindo-me alinhar as minhas estratégias com as diretrizes educativas nacionais. A importância de reger o ensino por referenciais sólidos é inquestionável, pois garante coerência e qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Durante estas experiências, compreendi a relevância da dedicação ao nosso trabalho e a necessidade de repensar constantemente as práticas pedagógicas. Planificar,

implementar, avaliar e reajustar estratégias tornou-se um processo contínuo, essencial para a melhoria do ensino. A flexibilidade curricular mostrou-se um recurso valioso, permitindo-me adaptar conteúdos e metodologias às necessidades específicas dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e centrada no aluno. A possibilidade de ajustar as práticas em função do grupo de alunos revelou-se essencial para garantir que todos tivessem acesso a um ensino adequado ao seu ritmo e estilo de aprendizagem.

Estas experiências também evidenciaram a importância do trabalho cooperativo, tanto entre alunos como entre docentes. Incentivar a aprendizagem colaborativa em sala de aula promove o desenvolvimento de competências sociais, estimula o pensamento crítico e fortalece o espírito de ajuda entre os alunos. Além disso, a colaboração entre professores e a troca de experiências com colegas e orientadores foram fundamentais para o meu crescimento profissional. Aprendi que o ensino não é um ato isolado, mas um processo dinâmico que se constrói coletivamente, através da partilha e reflexão conjunta.

Escolhi este curso porque sempre admirei e quis seguir os passos da minha professora do 1.º Ciclo, que foi uma referência para mim. Acredito profundamente que um professor não se limita a transmitir conhecimento, mas desempenha um papel essencial na construção de identidades, na orientação de caminhos e no incentivo ao desenvolvimento pessoal dos alunos. Esta convicção fortaleceu-se ao longo das práticas pedagógicas, onde tive a oportunidade de acompanhar o crescimento dos alunos, perceber as suas dificuldades e contribuir, ainda que de forma breve, para o seu percurso educativo.

Naturalmente, ao longo das práticas pedagógicas, surgiram diversos desafios. Planificações que tiveram de ser ajustadas, metodologias que precisaram de ser revistas e o tempo revelou-se, muitas vezes, escasso. A conciliação entre estágio, aulas, trabalhos académicos e outras responsabilidades tornou-se um verdadeiro desafio. No entanto, esta experiência ensinou-me que, com dedicação e determinação, é possível superar obstáculos e alcançar os nossos objetivos. A resiliência e a capacidade de adaptação são competências essenciais para qualquer professor, e esta jornada formativa foi fundamental para o seu desenvolvimento.

A formação contínua assume um papel determinante na construção de um ensino de qualidade. O professor deve estar em constante atualização, explorando novas metodologias, refletindo sobre a sua prática e procurando sempre melhorar. O mundo está em constante mudança, e a educação deve acompanhar essa evolução. Aprendi que um professor que investe na sua formação consegue proporcionar um ensino mais inovador, motivador e ajustado às necessidades dos seus alunos.

Acredito que a aprendizagem significativa deve ser o principal objetivo do ensino. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de garantir que os alunos compreendem, relacionam e aplicam os conhecimentos adquiridos no seu dia a dia. Para isso, é essencial recorrer a metodologias ativas, que envolvam os alunos no processo de aprendizagem e os tornem participantes ativos na construção do conhecimento.

Em suma, esta experiência de estágio foi essencial para o meu crescimento pessoal e profissional. Permitiu-me desenvolver uma visão mais crítica sobre o ensino, reforçar a importância da reflexão pedagógica e consolidar a minha identidade docente. Sei que ainda há muito a melhorar, que este é apenas o início de uma jornada e que novos desafios surgirão ao longo do caminho. No entanto, estou convicta de que, investindo na formação contínua, na adaptação às necessidades dos alunos e na promoção de um ensino significativo e cooperativo, conseguirei contribuir para uma educação de qualidade e para o sucesso dos meus futuros alunos.

Referências

Albino J. Silva M. e Silva A., 2011, *Ensino Experimental das Ciências e Educação Em Ciência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar: Um projeto de supervisão pedagógica de atividades laboratoriais e da utilização de quadro interativos e moodle*. Cadernos de Investigação Aplicada

Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: Caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

Baptista, C., & Alves, J. M. (2024). Autonomia e flexibilidade curricular: Que impactos na ação organizacional escolar? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 27, 1-24. [https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.15937​;:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.15937​;:contentReference[oaicite:0]{index=0}).

Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Universidade da Madeira

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora

Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & C. Fino (Org.), *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Porto: Asa Editores. ISBN: 978-972-41-5066-6. <http://hdl.handle.net/10400.13/844>

Castro, C. (s.d.). *Características e finalidades da Investigação-Ação*.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Propostas e Estratégias de Ação. Porto Editora

Cosme, A., & Trindade, R. (2019). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular: Que desafios curriculares e pedagógicos? *Revista de Estudos Curriculares*, 10(2), 23-38. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://doi.org/xx.xxx>

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009) *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho
- Dewey, John (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Relógio D' Água
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. Universidade do Minho.
- Fino, C. N. (2003). FAQs, Etnografia e Observação Participante. In *SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3. pp 95-105
- Gomes, A., Rôças, G., Coelho, U., Cavalheiro, P., Gonçalves. C. & Batista, R. (2009). *Ensino das Ciências: Dialogando com David Ausubel*, Volume 1, 1-9.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Mafra
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. LIDEL – Edições técnicas Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. LIDEL – Edições técnicas Lda.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020a). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um guia prático para o Professor*. Pactor.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020b). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Pactor.
- Martins, M. (2019). A aprendizagem da leitura. Em F. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 377-410). Climepsi Editores.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). República Portuguesa.
- Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018 – Autonomia e flexibilidade curricular*. Diário da República, 1.ª série, N.º 129, 6 de julho de 2018. <https://dre.pt>

Ministério da Educação. (2018). *Despacho n.º 6944-A/2018 – Aprendizagens essenciais*. Diário da República, 2.ª série, N.º 138, 19 de julho de 2018. <https://dre.pt>

Ministério da Educação. (2021). *Despacho n.º 6605-A/2021 – Referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular*. Diário da República, 2.ª série, N.º 129, 6 de julho de 2021. <https://dre.pt>

Moreira, Marco. (2006). *Mapas conceituais e Diagramas V*. (1.ª edição). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Oliveira, E. & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação: Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto

Pacheco, M. (2010). *Atividades experienciais no processo de ensino*. Instituto Superior de Felgueiras.

Pereira, J. (2014). *Re(agir) para desenvolver valores no Pré-Escolar: responsabilidade e partilha*. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Pereira, L. M. R. (2009). *Professores/Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências: Entre Teorias e Práticas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Formação de Adultos, orientada por Belmiro Gil Cabrito. Universidade de Lisboa.

Pires, A. L. D. (2017). *A importância do ensino das ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (Relatório de estágio, Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação Jean Piaget. <https://www.escolajpiaget.pt>

Rodrigues, M. A. (2024). *O agir pedagógico como impulsionador do aperfeiçoamento humano e profissional*. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (I. L. da Silva, Coord.). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

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

Universidade FUMEC. (2013). *A Ciência e os seus métodos*. http://ppg.fumec.br/ecc/wp-content/uploads/2016/12/MethodCientifica_02.pdf

Valadares, J. (2000). *Estratégias Construtivistas e Investigativas no Ensino das Ciências*.
Universidade Aberta