

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Nathaly Isabella de Abreu Faria
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

janeiro | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Nathaly Isabella de Abreu Faria
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Adérta Cristina Pereira Fernandes



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

Nathaly Isabella de Abreu Faria

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

Orientação: Professora Doutora Adérita Cristina Pereira Fernandes

Funchal e UMa, janeiro de 2025

Agradecimentos

Chegar até aqui foi um caminho incrível, repleto de desafios e conquistas que me fizeram crescer tanto pessoal como profissionalmente. Nada disso seria possível sem o apoio incondicional que recebi daqueles que estiveram ao meu lado em cada passo. Deste modo, agradeço:

A toda a força divina que me guiou e continua a guiar e, sobretudo, que me amparou ao longo de toda esta trajetória.

Aos meus pais, os meus maiores incentivadores, por sempre acreditarem em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei. Obrigada por todos os sacrifícios que fizeram, como abrir mão das vossas próprias vontades para que eu pudesse realizar os meus sonhos. A vocês, dedico todas as minhas conquistas. Espero poder retribuir todo o amor e carinho que me deram um dia. Amo-vos para sempre!

Ao meu irmão, o meu maior ídolo e confidente. Desde pequena, foste sempre o meu exemplo a seguir, inspirando-me com a tua inteligência e bom coração. Agradeço-te por todas as vezes que me ajudaste com os trabalhos da escola, se não fosse por ti, eu provavelmente ainda estaria tentando entender a tabuada. Brincadeiras à parte agradeço por me teres apoiado e ajudado em todas as minhas decisões. Amo-te para sempre!

Ao Rúben, a luz que ilumina os meus dias e a razão do meu sorriso. Obrigada por todo o teu amor, carinho e apoio incondicional. Lembro-me com carinho de todas as vezes que me ajudaste, especialmente nos momentos mais difíceis, quando me sentia perdida e sem esperança. A tua presença na minha vida é um presente imensurável. Que a nossa história de amor continue a ser escrita com muita felicidade e cumplicidade. Te amo para sempre!

Aos meus queridos sogros e cunhados, a vocês, o meu sincero agradecimento. Agradeço por todo o amor, apoio e confiança que me ofereceram em todos estes anos. Ao meu sogro, um beijo especial para ele, lá no céu. Gosto muito de vocês, sempre estarão presentes no meu coração.

A toda a minha família, que me ofereceu o seu apoio incondicional e me motivou a seguir em frente. Sou imensamente grata por cada um de vocês!

Às minhas amigas, Catarina M., Catarina P., Eduarda, Francy, Laura e Margarida, e colegas, a minha eterna gratidão. Cinco anos de amizade, risos, lágrimas, conquistas e aprendizagens juntas. Vocês foram o meu porto seguro em tantas tempestades, as minhas

confidentes mais sinceras e as minhas maiores incentivadoras. Cada uma de vocês tem um lugar especial no meu coração. Gosto muito de vocês!

A todos os meus professores, o meu mais sincero agradecimento. Vocês, com a sua dedicação e paixão pela educação, despertaram em mim o desejo de seguir este modelo de profissão. Em especial ao Professor Carlos Reis e à Professora Márcia Temtem, cuja paciência, amor pelo ensino e entusiasmo me inspiraram a cada dia. Agradeço por terem acreditado em mim e por terem me mostrado que a educação transforma vidas.

Agradeço imensamente aos profissionais dos estabelecimentos onde realizei os meus estágios, em especial à Professora Susana Barata, que me acolheu com tanto carinho. Agradeço também aos meus orientadores de práticas pedagógicas, as Professoras Doutoras Maria José Camacho e Adérita Cristina Pereira Fernandes, e ao Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão, por partilharem os seus conhecimentos e me guiarem nessa jornada. A vocês, devo muito do que aprendi. Sou grata também a todas as auxiliares de ação educativa, em especial à Goretty Ferreira, cuja dedicação me inspirou.

À Professora Doutora Adérita Cristina Pereira Fernandes, a minha orientadora deste relatório, agradeço imensamente pela paciência e por todo o apoio durante esse processo. A sua orientação foi fundamental para meu crescimento profissional.

Aos meus animais de estimação, pelo amor e companhia neste longo itinerário. Foram os meus confidentes mais leais, sempre presentes para me ouvir e me alegrar, os vossos olhos cheios de amor deram-me força para seguir em frente. Sou imensamente grata pelo vosso amor!

E a mim mesma, por ter percorrido este trajeto com determinação e resiliência, superando cada obstáculo como um degrau para o crescimento. Agradeço a mim mesma por ter acreditado no meu potencial e por ter persistido, mesmo nos momentos mais difíceis. Esta jornada foi um presente.

Que a vida retribua a cada um de vós toda a generosidade que me deram!

Resumo

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e representa o culminar da minha trajetória académica, articulando os conhecimentos teóricos com a *práxis*, com vista à obtenção do grau de mestre.

Encontra-se, deste modo, estruturado em duas partes complementares: a Parte I, intitulada Enquadramento Teórico e Metodológico, apresenta conjunturas teóricas e metodológicas que sustentam as Práticas Pedagógicas desenvolvidas em diversos contextos educativos descritas na segunda parte. A parte II, denominada Prática Pedagógica, caracteriza e analisa momentos de aprendizagem vivenciados em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente em turmas de 2.º e 3.º anos de escolaridade.

Na prática pedagógica de Educação Pré-Escolar houve a necessidade de realizar a metodologia de Investigação-Ação com o objetivo de aperfeiçoar várias problemáticas detetadas no decurso do estágio, tendo por base a seguinte questão-problema: “*Como Promover as Boas Relações Interpessoais entre as Crianças na Sala de Jardim de Infância?*”. No caso das práticas pedagógicas do 2.º e 3.º anos não houve essa necessidade, já que todas as atividades foram planeadas tendo em conta quer as necessidades, quer as potencialidades dos alunos.

Assim, este relatório evidencia uma compilação de vivências educativas, o qual teve como alicerce tornar a/o criança/aluno o principal protagonista na construção da sua aprendizagem e a ação do docente como mediador, planificando consoante as características de todas as crianças, propiciando um ambiente de aprendizagem estimulante e desafiador, no qual as crianças pudessem explorar as suas potencialidades e construir o seu conhecimento de forma ativa e significativa, avaliando e refletindo sobre a própria prática.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação; Docente; Crianças; Alunos; Aprendizagem.

Abstract

This internship report appears within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and represents the culmination of my academic trajectory, articulating theoretical knowledge with praxis, with a view to obtaining a master's degree.

It is, therefore, structured into two complementary parts: Part I, entitled Theoretical and Methodological Framework, presents theoretical and methodological contexts that support the Pedagogical Practices developed in different educational contexts described in the second part. Part II, called Pedagogical Practice, characterizes and analyzes moments of learning experienced in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education, specifically in 2nd and 3rd year classes.

In the pedagogical practice of Pre-School Education there was a need to carry out the Action Research methodology with the objective of improving several problems detected during the internship, based on the following problem question: *“How to Promote Good Interpersonal Relations among Children in the Classroom of Early Childhood Education?”* In the case of pedagogical practices in the 2nd and 3rd years, there was no such need, as all activities were planned considering both the needs and potential of the students.

Thus, this report highlights a compilation of educational experiences, which had as its foundation making the child/student the main protagonist in the construction of their learning and the teacher's action as mediator, planning according to the characteristics of all children, providing a stimulating and challenging learning environment, in which children could explore their potential and build their knowledge in an active and meaningful way, evaluating and reflecting on their own practice.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Education; Teacher; Children; Students; Learning.

Sumário

Agradecimentos.....	III
Resumo	V
Abstract.....	VI
Sumário	VII
Índice de Figuras.....	XI
Índice de Gráficos	XVI
Índice de Quadros	XVII
Índice de Conteúdos do CD-ROM.....	XIX
Lista de Siglas.....	XXI
Considerações Iniciais.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo 1 A Essência do Ensino: O Currículo como Ponto Central da Educação 5	5
.....	5
1.1. O Currículo e a Gestão Curricular em Ação	5
1.2. Estrutura Curricular Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º	9
Ciclo do Ensino Básico.....	9
1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	11
1.2.2. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	14
1.2.2.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	16
1.2.2.2. Aprendizagens Essenciais	18
1.2.2.3. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.....	20
Capítulo 2 A Voz do Docente: Performance e Ética Profissional na Educação	23
2.1. O Perfil e o Propósito do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do	23
Ensino Básico.....	23
2.2. Guiando o Caminho do Docente: A Planificação e a Avaliação como	25
Instrumentos Orientadores	25
2.3. A Ponte entre Escola e Família: O Papel do Docente na Construção de Relações	30
.....	30
Capítulo 3 Sintonia entre Teoria e Ação: O Docente e a sua Abordagem de	32
Qualidade	32
3.1. Aprendendo na Diversidade: Rumo a uma Educação Inclusiva.....	32

3.2. Traçando o Caminho da Aprendizagem Significativa à Luz do Construtivismo	35
3.3. Juntos pela Cidadania: Relações Interpessoais e Valores na Aprendizagem	37
3.4. Semeando Motivação: O Poder das Atividades Lúdicas e Materiais Didáticos na Aprendizagem	38
3.5. Interdisciplinaridade como um Novo Horizonte na Educação	40
3.6. A Utilização de Obras Infantis como Ferramenta de Desenvolvimento de Aprendizagens das Componentes do Currículo de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico	41
Capítulo 4 Metodologia de Investigação-Ação na Educação: Práticas Transformadoras	44
4.1. Metodologia de Investigação-Ação	44
4.2. Fases da Investigação-Ação	45
4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	47
4.3.1. Observação Participante	48
4.3.2. Análise Documental	48
4.3.3. Diários de Bordo	48
4.3.4. Registos Fotográficos	49
4.4. Métodos e Análise de Dados	49
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA	52
Capítulo 5 Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar	53
5.1. Contextualização do Ambiente Educativo	53
5.1.1. Caraterização do Meio Envolvente	55
5.1.2. Caraterização do Estabelecimento Educativo	58
5.1.3. Caraterização da Sala: O Espaço da Sala de Jardim de Infância	61
5.1.3.1. Organização do Tempo Educativo	71
5.1.4. Caraterização do Grupo: As Crianças da Sala de Jardim de Infância	73
5.1.4.1. Caraterização do Contexto Familiar	79
5.2. Projeto de Investigação-Ação	82
5.2.1. Enquadramento do Problema	83
5.2.2. Questão de Investigação-Ação	84
5.2.3. Fases do Projeto	86

5.2.4. Estratégias de Intervenção Pedagógica	88
5.2.4.1. Desenvolver o Autoconhecimento Emocional e o Valor da Amizade através de Narrativas.....	89
5.2.4.2. Implementação de um Cantinho que Permita a Expressão de Emoções	92
5.2.4.3. Desenvolver Jogos Cooperativos que Permitem Melhorar as Relações e Interações Interpessoais entre as Crianças.....	95
5.2.5. Avaliação do Projeto.....	102
5.3. Momentos de Aprendizagem.....	103
5.3.1. À Descoberta da Alimentação Saudável.....	104
5.3.2. Acolhendo o Outono.....	109
5.3.3. Celebrando o Natal	116
5.4. Projeto com a Comunidade Educativa	118
5.5. Olhar Crítico sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar	120
Capítulo 6 Intervenção Pedagógica em Contexto do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	124
6.1 Contextualização do Ambiente Educativo	124
6.1.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	125
6.1.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo.....	128
6.1.3. Caracterização da Sala da Turma do 2.º ano.....	131
6.1.3.1. Organização do Tempo Educativo	134
6.1.4. Caracterização da Turma: Os Alunos do 2.º ano	135
6.1.4.1. Caracterização do Contexto Familiar.....	137
6.2. Momentos de Aprendizagem.....	139
6.2.1. Descobrimos os Segredos das Formas.....	139
6.2.2. Como Podemos Proteger a Biodiversidade?.....	146
6.2.3. Desvendando Juntos o Sistema Urinário.....	152
6.3. Olhar Crítico sobre a Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	158
Capítulo 7 Intervenção Pedagógica em Contexto do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	161

7.1. Caracterização da Sala da Turma do 3.º ano	161
7.1.1. Organização do Tempo Educativo	163
7.2. Caracterização da Turma: Os Alunos do 3.ºano	164
7.2.1. Caracterização do Contexto Familiar	167
7.3. Momentos de Aprendizagem	169
7.3.1. Os Mistérios da Orientação Espacial com o Pinóquio	169
7.3.2. Viagem à Aldeia do Pai Natal: Uma Jornada de Quilómetros e Desejos ..	181
7.3.3. Aventura Literária: Textos e Desafios Interdisciplinares	187
7.4. Olhar Crítico sobre a Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	195
Considerações Finais	197
Referências Bibliográficas	199
Referências Normativas	209

Índice de Figuras

<i>Figura 1 - Vetores de mudança para o currículo escolar</i>	7
<i>Figura 2 - Questões que os docentes devem responder tendo em conta o currículo</i>	8
<i>Figura 3 - Princípios gerais da LBSE</i>	10
<i>Figura 4 - Organização das OCEPE, 2016</i>	12
<i>Figura 5 - Matriz curricular-base para o 1.º CEB com as adaptações regionais</i>	15
<i>Figura 6 - Esquema conceitual do PASEO</i>	17
<i>Figura 7 - Articulação entre o PASEO, AE e ENEC</i>	21
<i>Figura 8 - Questões fundamentais na elaboração da planificação</i>	26
<i>Figura 9 - Tipos de planificação</i>	27
<i>Figura 10 - Modalidades de avaliação</i>	29
<i>Figura 11 - Princípios para alcançar a educação inclusiva</i>	33
<i>Figura 12 - Fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo da criança segundo Piaget</i>	36
<i>Figura 13 - Triângulo de Lewin</i>	46
<i>Figura 14 - Fases da metodologia de I-A</i>	46
<i>Figura 15 - Relações existentes no ambiente educativo</i>	54
<i>Figura 16 - Localização da freguesia de São Pedro</i>	55
<i>Figura 17 - Alguns espaços do rés do chão do estabelecimento</i>	59
<i>Figura 18 - Espaços do 1.º piso do estabelecimento educativo</i>	60
<i>Figura 19 - Corredor exterior à sala</i>	63
<i>Figura 20 - Interior da sala de atividades</i>	64
<i>Figura 21 - Instrumentos de organização</i>	65
<i>Figura 22 – Catres da sala</i>	69

<i>Figura 23 - Planta da sala da PPI</i>	70
<i>Figura 24 - Estratégias de intervenção do projeto de I-A</i>	88
<i>Figura 25 - História “O Monstro das Cores”</i>	90
<i>Figura 26 - História "A Família é Feita de Amor"</i>	91
<i>Figura 27 - Atividade: Desenhando o monstro da minha emoção</i>	92
<i>Figura 28 - Construção da “Garrafa da Calma”</i>	93
<i>Figura 29 - Construção do cantinho da sala: emocionómetro</i>	94
<i>Figura 30 - História “Do Advento até ao Natal”</i>	96
<i>Figura 31 - Formação dos grupos e explicação dos jogos</i>	97
<i>Figura 32 - Início do percurso dos jogos</i>	98
<i>Figura 33 - Percurso até Belém caminhando pelas cenouras</i>	98
<i>Figura 34 - Puzzle com a imagem de Maria e o Menino Jesus</i>	99
<i>Figura 35 - Personagens presentes no nascimento de Jesus na gruta</i>	99
<i>Figura 36 - Ordem de chegada à gruta dos três Reis Magos</i>	100
<i>Figura 37 - Viagem dos Reis Magos de volta ao oriente</i>	100
<i>Figura 38 - Atividade “Diversão em Dupla”</i>	102
<i>Figura 39 - Leitura da História: Um Dia no Mercado - A Ema e o Luís Vão às Compras</i>	105
<i>Figura 40 - Jogo roda dos alimentos</i>	106
<i>Figura 41 - Receita do pão</i>	107
<i>Figura 42 - Atividade: Padaria dos pequeninos</i>	108
<i>Figura 43 - História A Fada do Outono</i>	109
<i>Figura 44 - Descobrimo os frutos secos e os frutos da época</i>	110
<i>Figura 45 - Carimbagem com batata</i>	111
<i>Figura 46 - Exploração dos ouriços</i>	113

<i>Figura 47 - Celebração do Magusto</i>	114
<i>Figura 48 - O ouriço e os números</i>	115
<i>Figura 49 – A História A Noite de Natal</i>	119
<i>Figura 50 – Árvore de Natal</i>	126
<i>Figura 51 – Peça de Marionetas – O Sonho da Fada Ofélia</i>	130
<i>Figura 52 – Localização da freguesia da Ribeira Brava</i>	132
<i>Figura 53 – Organização dos espaços físicos da escola</i>	133
<i>Figura 54 – Sala da turma do 2.º ano</i>	140
<i>Figura 55 – Planta da sala da turma do 2.º ano</i>	141
<i>Figura 56 – Desenho flutuante</i>	142
<i>Figura 57 – Construção de linhas poligonais e não poligonais através de materiais</i>	144
<i>Figura 58 – Construção do cartaz sobre as linhas poligonais e não poligonais</i>	149
<i>Figura 59 - Representação de figuras geométricas no geoplano</i>	150
<i>Figura 60 - Construção de figuras geométricas em formato 3D</i>	144
<i>Figura 61 - Construção dos cartazes acerca da biodiversidade</i>	147
<i>Figura 62 - Concretização dos cartazes sobre a importância de preservar a natureza e os seres vivos do Planeta Terra</i>	148
<i>Figura 63 - Apresentação do trabalho do grupo: VE, LD, CA e AN</i>	149
<i>Figura 64 - Apresentação do trabalho do grupo: CR, LB, TL, LU e IV</i>	150
<i>Figura 65 - Apresentação do trabalho do grupo: AX, MA, YA, SE e TM</i>	151
<i>Figura 66 - Descoberta das imagens e das sílabas</i>	153
<i>Figura 67 - Acróstico com a sigla “EGA”</i>	154
<i>Figura 68 - Resolução de operações numéricas</i>	155
<i>Figura 69 - Raspadinha</i>	156

<i>Figura 70 - Puzzle sobre o sistema urinário</i>	156
<i>Figura 71 - Maquete sobre o sistema urinário</i>	157
<i>Figura 72 – Sala de aula da turma do 3.º ano</i>	155
<i>Figura 73 - Planta da sala de aula da turma do 3.º ano</i>	163
<i>Figura 74 - Ordenação das imagens sobre as aventuras de Pinóquio</i>	171
<i>Figura 75 - Razões para Pinóquio ir com o Espeto até à Terra dos Brinquedos</i>	172
<i>Figura 76 - Jogo "Procurando a Terra dos Brinquedos"</i>	174
<i>Figura 77 - Instrumentos de orientação</i>	172
<i>Figura 78 - Visualização dos monumentos</i>	172
<i>Figura 79 - Coliseu de Roma</i>	176
<i>Figura 80 - Realização de percursos até à Terra dos Brinquedos</i>	177
<i>Figura 81 - Demonstração de percursos através do Blue Bot e preenchimento das funções do robô</i>	177
<i>Figura 82 - Post-its na coluna “Eu costumava pensar...”</i>	178
<i>Figura 83 - Experiência: Construção de uma bússola</i>	179
<i>Figura 84 - Post-its na coluna: “Mas agora eu sei”</i>	179
<i>Figura 85 - História: A oficina do Pai Natal de Cristina Quental e de Mariana Magalhães</i>	181
<i>Figura 86 - Demonstração da casa do Pai Natal através de um PowerPoint</i>	183
<i>Figura 87 - Construção da carta para o Pai Natal</i>	185
<i>Figura 88 - Abordagem sobre o quilómetro</i>	185
<i>Figura 89 - Formas físicas da superfície da Terra</i>	186
<i>Figura 90 - Jogo “Frases Secretas”</i>	187
<i>Figura 91 - Características do texto narrativo</i>	188
<i>Figura 92 - Problema relacionado ao texto “A mais bela do mundo”</i>	188

<i>Figura 93 - Criação de um problema relacionado ao texto “A mais bela do mundo”</i>	190
<i>Figura 94 - Representações do Planeta Terra</i>	191
<i>Figura 95 - Jogo do telefone</i>	192
<i>Figura 96 - Planificação acerca do texto “A mais bela do mundo”</i>	192
<i>Figura 97 - Escola de histórias</i>	193
<i>Figura 98 - Construção do texto narrativo</i>	194

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1 - Idade e gênero das crianças da sala de jardim de infância</i>	74
<i>Gráfico 2 - Número de irmãos das crianças da sala de jardim de infância</i>	80
<i>Gráfico 3 - Área de residência das crianças da sala de jardim de infância</i>	80
<i>Gráfico 4 - Habilitações dos pais das crianças da sala de jardim de infância</i>	81
<i>Gráfico 5 - Idade e gênero dos alunos da turma do 2.º ano</i>	135
<i>Gráfico 6 - Área de residência dos alunos do 2.º ano</i>	136
<i>Gráfico 7 - Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.º ano</i>	138
<i>Gráfico 8 - Idade e gênero dos alunos da turma do 3.º ano</i>	165
<i>Gráfico 9 - Área de residência dos alunos do 3.º ano</i>	166
<i>Gráfico 10 - Habilitações literárias dos pais dos alunos do 3.º ano</i>	168

Índice de Quadros

<i>Quadro 1 - Serviços à disposição da comunidade de São Pedro e do Funchal</i>	57
<i>Quadro 2 - Prioridades, objetivos gerais e estratégias específicas do PEE da instituição</i>	61
<i>Quadro 3 - Áreas/espços de desenvolvimento da sala</i>	66
<i>Quadro 4 - Áreas/espços de desenvolvimento da sala</i>	67
<i>Quadro 5 - Organização do tempo educativo</i>	73
<i>Quadro 6 – Caraterização das crianças da sala de jardim de infância</i>	76
<i>Quadro 7 - Ocupações profissionais dos pais das crianças da sala de jardim de infância</i>	82
<i>Quadro 8 - Serviços à disposição da comunidade do concelho da Ribeira Brava</i>	127
<i>Quadro 9 - PEE da instituição da PPI</i>	129
<i>Quadro 10 - Tempo educativo da turma do 2.º ano</i>	134
<i>Quadro 11 - Ocupações profissionais dos pais dos alunos do 2.º ano</i>	138
<i>Quadro 12 - Aprendizagens adquiridas</i>	146
<i>Quadro 13 - Aprendizagens adquiridas</i>	152
<i>Quadro 14 - Aprendizagens adquiridas</i>	158
<i>Quadro 15 - Ocupações profissionais dos pais dos alunos da turma do 3.º ano</i>	168
<i>Quadro 16 - Aprendizagens adquiridas</i>	181
<i>Quadro 17 – Aprendizagens adquiridas</i>	195
<i>Quadro 18 - Aprendizagens adquiridas</i>	187
<i>Quadro 19 - Aprendizagens adquiridas</i>	194

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A– Relatório de Estágio de Mestrado

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

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

Pasta B– Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Apêndice 1- Planificações de 17 de outubro de 2022 a 7 de dezembro de 2022

Apêndice 2- Diários de Bordo de 10 de outubro de 2022 a 7 de dezembro de 2022

Apêndice 3- Inquérito de Caráter Anónimo sobre o Espetáculo *O Sonho da Fada Ofélia*

Pasta C- Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 4- Planificações de 6 de março de 2023 a 17 de maio de 2023

Apêndice 5- Diários de Bordo de 27 de fevereiro de 2023 a 17 de maio de 2023

Pasta D- Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 6- Planificações de 9 outubro de 2023 a 4 de dezembro de 2023

Apêndice 7- Diários de Bordo de 2 outubro de 2023 a 4 de dezembro de 2023

Lista de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AC – Atividades Curriculares

ACPA – Áreas de Competências do Perfil dos Alunos

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CD - Cidadania e o Desenvolvimento

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CREERB - Centro de Recursos Educativos Especializados da Ribeira Brava

DB – Diário de Bordo

DGE – Direção-Geral da Educação

DLR – Decreto Legislativo Regional

DL – Decreto-Lei

EC – Enriquecimento Curricular

EI – Educador de Infância

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação – ação

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEPEE1CEB - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PP– Prática(s) Pedagógica(s)

PPI – Prática Pedagógica I

PPII – Prática Pedagógica II

RAM - Região Autónoma da Madeira

TAF – Técnica de Avaliação Formativa

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UMa – Universidade da Madeira

Considerações Iniciais

O presente relatório de estágio apresenta o percurso desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a finalidade de obtenção do grau de mestre. Deste modo, constitui a culminância da minha formação académica na área da educação, representando um momento significativo de consolidação de conhecimentos e desenvolvimento profissional.

Este documento apresenta uma análise reflexiva das Práticas Pedagógicas (PP) implementadas em contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), concretizadas em dois anos de mestrado, mais propriamente em três semestres. Esta reflexão é sustentada pelos conhecimentos teóricos adquiridos durante a licenciatura e mestrado e, sobretudo, enquadrada pelas experiências das PP supervisionadas. Deste modo, é evidenciada a articulação entre a teoria e a *práxis* e, por sua vez, a aplicação dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências profissionais no âmbito do ensino.

No que diz respeito à sua estrutura, o relatório é constituído por duas partes complementares, nomeadamente: Parte I – **Enquadramento Teórico e Metodológico**, onde se encontram inseridos os capítulos 1, 2, 3 e 4; Parte II – **Prática Pedagógica**, que contém os capítulos 5, 6 e 7, perfazendo, no total, sete capítulos.

O **Enquadramento Teórico e Metodológico** inicia-se com o Capítulo 1, denominado *A Essência do Ensino: O Currículo como Ponto Central da Educação*, no qual se faz uma abordagem ao currículo e à gestão curricular em Portugal, incluindo alguns documentos orientadores da estrutura curricular portuguesa na EPE e no 1.º CEB. No Capítulo 2, intitulado *A Voz do Docente: Performance e Ética Profissional na Educação*, apresenta-se o perfil do Educador de Infância (EI) e do Professor do 1.º CEB, destacando a importância dos instrumentos orientadores, nomeadamente planificação e a avaliação. Adicionalmente, é realçado o papel dos docentes na construção de boas relações com as famílias das/dos crianças/alunos. No Capítulo 3, designado *Sintonia entre Teoria e Ação: O Docente e a sua Abordagem de Qualidade*, são expostos os pressupostos teóricos mobilizados e visíveis nas práticas realizadas, mais concretamente, a educação inclusiva, a aprendizagem significativa, as relações interpessoais entre crianças/alunos, as atividades lúdicas, materiais didáticos, a interdisciplinaridade e a importância da utilização de obras infantis. Por último, o Capítulo 4, nomeado *Metodologia de*

Investigação-Ação (I-A) na Educação: Práticas Transformadoras, são desenvolvidos o conceito e as fases de I-A, bem como as técnicas, instrumentos, métodos e análise de dados.

Em relação à **Prática Pedagógica**, esta abrange os restantes três capítulos, relacionadas com as PP. O Capítulo 5 patenteia a Prática Pedagógica I (PPI), desenvolvida em contexto de EPE, evidenciando características acerca do ambiente educativo, meio envolvente, estabelecimento educativo, sala de atividades, tempo educativo, grupo de crianças e o seu contexto familiar. Aditivamente, apresenta o projeto de I-A aplicado, alguns momentos de aprendizagem, o projeto com a comunidade educativa e a reflexão sobre esta *práxis*. De forma semelhante, o Capítulo 6 e 7 dizem respeito à Prática Pedagógica II (PPII) e à Prática Pedagógica III (PPIII), respetivamente. Em ambas são reveladas as caracterizações anteriormente mencionadas, com a exceção do projeto de I-A e o projeto com a comunidade educativa. De igual modo, apresenta uma reflexão sobre a vivência, articulada com uma perspetiva enquanto futura docente.

No final do relatório, encontram-se as considerações finais, nas quais qual reflito sobre as aprendizagens que pude adquirir através das minhas PP e a minha trajetória para me tornar uma excelente profissional. Além disso, evidencia-se as referências bibliográficas, referências normativas para o enriquecimento de toda a execução deste relatório.

É de referir que este relatório possui um CD-ROM que contém o mesmo em formatos Word e PDF, bem como todas as planificações e diários de bordo de todas as PP realizadas.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO**

Capítulo 1 | A Essência do Ensino: O Currículo como Ponto Central da Educação

Os nossos países reconheceram a necessidade de educar todos os alunos para alcançar um nível essencial de aprendizagens, indispensável para manter a motivação para continuar a aprender. (...) Assim, o próprio desenvolvimento do currículo (...) deverá combinar as aprendizagens gerais definidas pelo poder central em colaboração com as escolas, e a gestão local diferenciada.

(Skilbeck, 1999, citado por Roldão, 1999, p.42).

1.1. O Currículo e a Gestão Curricular em Ação

A Educação é um direito, um dever e é inevitável que todas as crianças o devam possuir, pois tal como menciona Pestana (2014) “deve começar desde o berço, seja de ouro ou de palhinhas, sendo da responsabilidade do Estado e dos pais o dever de educar” (p.206). Neste contexto, a educação está intrinsecamente ligada ao currículo e, conseqüentemente, à gestão curricular. É através do currículo que podemos compreender a educação, avaliar os seus resultados e identificar oportunidades de aprimoramento. Portanto, o currículo e a sua gestão eficaz emergem como elementos cruciais para a promoção de uma educação promissora de qualidade e equitativa.

O conceito de currículo, no entanto, é multifacetado e alvo de diferentes interpretações. Como afirma Tanner (1980), citado por Roldão (1999), “a diversidade de conceptualizações do currículo reflecte também a natureza dominante das pressões sociais sobre a escola em cada situação ou época particular” (p.47). A própria palavra currículo provém do “étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir” (Pacheco, 2001, p. 15). A autora Roldão (1999) propõe uma definição abrangente de currículo, englobando as diferentes formas e especificidades que vem assumindo ao longo do tempo, nomeadamente “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (p.47).

Similarmente, vários autores citados por Gaspar e Roldão (2007) apresentam um conjunto de conceções que elucidam o conceito central no sistema educativo e que se manifesta de forma poliédrica (pp. 22-23):

“O Currículo será toda a aprendizagem, planificada, e dirigida pela escola para atingir os seus objectivos educacionais.” (Tyler, 1949). “O Currículo é, essencialmente, um plano para a aprendizagem.” (Taba, 1962). “O Currículo de uma escola é o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores debaixo dos auspícios daquela escola.” (Doll, 1992). “O Currículo é uma selecção da cultura da sociedade.” (Lawton, 1975). “O Currículo é antes de mais um campo de prática profissional.” (Walker, 1990).

As definições referidas exteriorizam um vínculo com os espaços de aprendizagem, sendo o currículo encarado como o “centro da aprendizagem, seja qual for o tipo de educação ou o nível, regime e modalidade de ensino em que a aprendizagem se realiza” (Gaspar & Roldão, 2007, p.23). O currículo implica “unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2001, p.20).

Complementando esta perspetiva, Pacheco (2001) acrescenta que que o currículo “é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (p.20). De facto, o currículo pode ser visionado como um “plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se de o que, a quem e quando oferece, como e com o que é oferecido” (Gaspar & Roldão, 2007, p.45).

A interpretação do currículo como um plano dinâmico e colaborativo é patente por Ludovico e Teixeira (2008), que o concebem como “construção colectiva, feita na base de uma planificação partilhada, que abarca tanto as decisões da Administração como as dos professores, alunos, pais e outros intervenientes” (p.39). Atualmente, vigora o Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Considerando que as PP decorreram na RAM (Região Autónoma da Madeira), é significativo focalizar

o DLR (Decreto Legislativo Regional) n.º 11/2020/M, de 29 de julho que adapta às medidas do DL supramencionado à RAM. Nesta conjuntura, a finalidade do currículo, como é definida no artigo n.º 6, “visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no PASEO” (p.2931).

Para que todos os alunos alcancem essas competências e para que a educação seja verdadeiramente inclusiva, evitando a exclusão social, é necessário que o currículo considere os seguintes vetores de mudança (Figura 1).

Figura 1

Vetores de mudança para o currículo escolar

Necessidade de *diferenciação* das propostas curriculares articuladas em torno de *metas comuns*

Enfoque na aquisição de níveis desejáveis de *competências* nos domínios abrangidos pela aprendizagem escolar

Ancoragem das práticas curriculares em referentes e contextos *significativos* para todos os que frequentam a escola

Reconstrução do currículo como *projecto específico de cada escola*, apropriado pelos seus actores e gestores, substituindo-se o *discurso da norma* pelo *discurso da contextualidade*

Nota. Adaptado de Roldão, 1999, p.38.

Deste modo, Zabalza (1992), citado por Roldão (1999) alega que o currículo deve ser assimilado como um espaço de decisão, no qual a comunidade escolar e o docente articulam os seus propósitos na intervenção pedagógica, a nível da escola e a nível da sala de aula, respetivamente. Para que esta articulação ocorra, deve suceder o desenvolvimento curricular, “processo de decisão e gestão curricular, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos – ao nível da escola e dos professores” (Roldão, 1999, p.38).

O desenvolvimento curricular abarca três etapas, nomeadamente, a conceção do currículo, a implementação/operacionalização e, por fim, a avaliação. Por consequência, a gestão curricular corresponde ao “processo de decisão curricular, referenciado aos

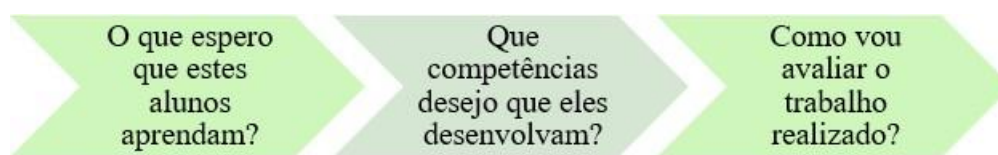
actores que o protagonizam, no sentido de adequar a organização e o desenvolvimento do currículo a cada situação concreta” (Gaspar & Roldão, 2007, p.146).

A gestão do currículo está diretamente relacionada com a sua organização, sendo um processo decisivo que estrutura e organiza o currículo nos conteúdos de aprendizagem e na organização das estratégias e ações a desenvolver para impulsionar a aprendizagem (Gaspar & Roldão, 2007).

É neste ponto de vista que os docentes assumem um papel relevante na gestão curricular. A partir do currículo prescrito, estes devem responder, localmente, às questões evidenciadas na Figura 2.

Figura 2

Questões que os docentes devem responder tendo em conta o currículo



Nota. Adaptado de Trindade, 2018, p.19

Assim, o docente deve “equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas” (Roldão, 1999, p.39). Sob essa ótica, a tomada de decisões sobre o currículo transcende a seleção de conteúdos, consolidando-se como um processo de criação de desafios educativos por meio de projetos e de problemas que estimulem o uso dos conhecimentos, capacidades e atitudes relacionadas às áreas de saber definidas nos documentos curriculares (Trindade, 2018).

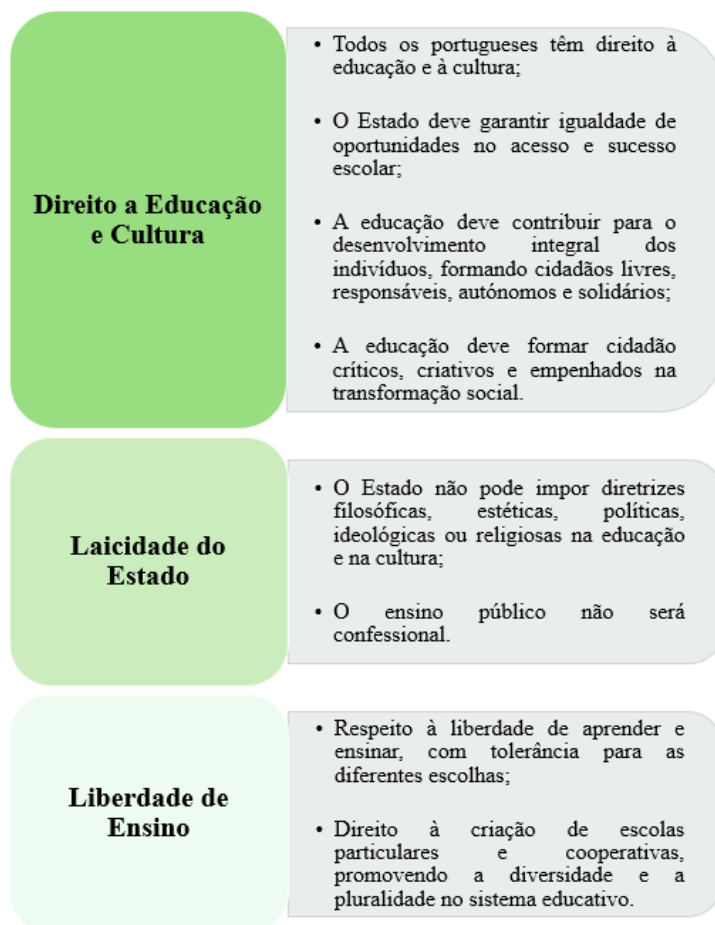
1.2.Estrutura Curricular Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A estrutura curricular, componente fundamental do sistema educativo, delinea a rota da aprendizagem e do desenvolvimento das/dos crianças/alunos. Esta estrutura é definida por documentos oficiais e orientada por princípios pedagógicos específicos. Considerando o alicerce normativo-jurídico a nível nacional em vigor, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) serve de referência para a estrutura curricular da educação em Portugal (Pacheco, 2008).

A LBSE, formalmente designada Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece as diretrizes e a estrutura fundamental do sistema educativo em Portugal. Este sistema “desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas”. Complementarmente “se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, p.3067). A LBSE estipula princípios gerais que norteiam a educação em Portugal, os quais podem ser agrupados em três categorias, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3

Princípios gerais da LBSE



Nota. Adaptado de Lei n.º 46/86, p.3068.

Segundo o artigo n.º 4 da Lei n.º 46/86, o sistema educativo incorpora a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. A EPE atua em parceria com a família para complementar e fortalecer a educação que a criança recebe em casa. A educação escolar engloba os ensinos básico, secundário e superior, incluindo modalidades de ensino específicas e atividades extracurriculares que visam o desenvolvimento integral dos discentes. Nesta lógica, a educação extra-escolar oferece oportunidades de aprendizagem diversificadas, desde a alfabetização até o aprimoramento profissional e cultural. Circunscreve, portanto, atividades formais e não formais, proporcionando um leque de opções para os educandos se desenvolverem em diferentes áreas.

Diante da extensão do sistema educativo, torna-se relevante analisar a estrutura curricular da EPE e do 1.º CEB, a fim de compreender as particularidades de cada etapa e como se vinculam para a formação holística dos educandos.

1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A EPE em Portugal possui uma trajetória labiríntica, marcada por diferentes visões e abordagens ao longo dos anos, por esse motivo é necessário compreender a sua evolução sócio-histórica que se encontra relacionada com a progressão do contexto sócio-político de Portugal. Durante as últimas décadas da Monarquia, a educação de infância emergiu como um tema de debate, questionando-se a sua pertinência como um nível de ensino. No início do Estado Novo, essa educação era relegada à esfera familiar, atribuindo-se às mães a responsabilidade pelo cuidado e educação dos filhos. As instituições educativas da época atuavam apenas como “auxiliares”, sem reconhecimento da sua função educativa. Porém, a Revolução do 25 de abril de 1974 marcou um ponto de viragem, defendendo a “necessidade de definir uma política sócio-educativa global, de apoio à maternidade e à infância, articulando as iniciativas dos diferentes serviços responsáveis” (Ludovico & Teixeira, 2008, p.32). Além disso, a compreensão da criança passou a considerar não apenas os aspetos psicológicos, mas também os sociológicos, reconhecendo a importância das vivências familiares na construção do conhecimento.

Deste modo, com a publicação da LBSE em 1986, a EPE assentou a sua posição no sistema educativo, reforçando a sua função educativa. Adicionalmente, a Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar define a EPE como a primeira etapa da educação básica, considerando o papel participativo das famílias, a relevância da atuação do Estado, das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social (Lei n.º 5/97).

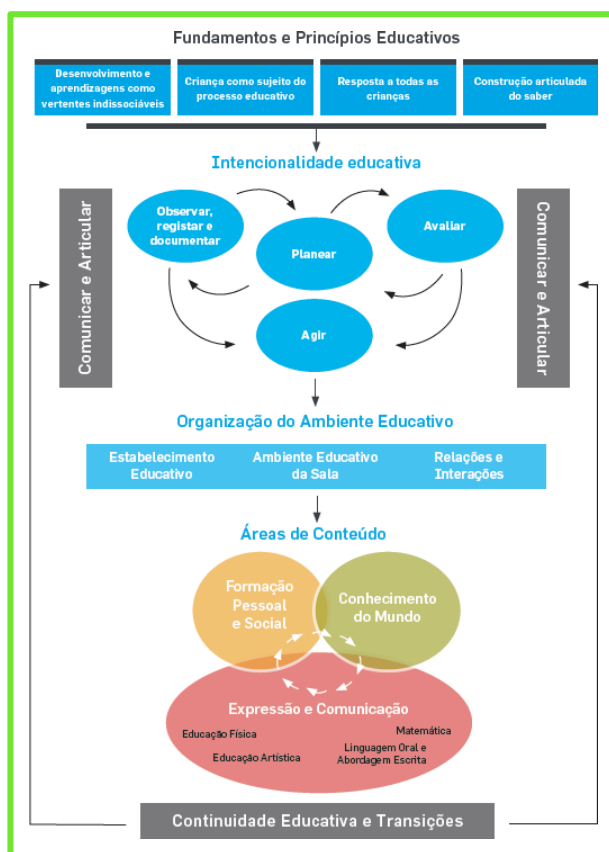
Como descrito por Ludovico e Teixeira (2008), a EPE possui um quadro legislativo próprio, resultado da colaboração entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Deste modo, o Despacho n.º 5220/97 (2ª série), de 10 de julho, publicado no Diário da República n.º 178, II série, de 4 de agosto, aprovou as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)* como forma de contribuir para o desenvolvimento do currículo na educação de infância e, especialmente, de dedicar “atenção ao cuidar na educação de infância e não apenas na EPE, reforça a génese da educação de infância que integra respostas sociais e educativas” para as crianças desde o nascimento até ao primeiro ciclo do ensino básico” (Lemos, 2017, p. 7).

De acordo com Silva et al. (2016) as OCEPE “baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do

currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (p.5). As OCEPE (2016), estão organizadas em três partes, o **Enquadramento Geral**, as **Áreas de Conteúdo** e a **Continuidade Educativa e Transições** (Figura 4).

Figura 4

Organização das OCEPE (2016)



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

O **Enquadramento Geral** compreende três tópicos, nomeadamente fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo; organização do ambiente educativo.

As **Áreas de Conteúdo** patenteiam “implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo” (Silva et al., 2016, p. 6). A Área de Formação Pessoal e Social é “proposta como área transversal do processo educativo, integrando todas as outras” (Serra, 2004, p.72), na medida em que “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar

a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p. 6). A Área da Expressão e Comunicação é considerada como área básica, pois “engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 6). Nesta área encontram-se vários domínios que, em alguns casos, dão continuidade a conteúdos curriculares mencionados nos programas do 1.º CEB, isto é, domínio da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática (Silva et al., 2016; Serra, 2004). A última área expressa consiste na Área do Conhecimento do Mundo e promove a sensibilização das várias ciências “de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.6).

A última parte das OCEPE (2016) aborda a **Continuidade Educativa e Transições**, destacando que as crianças quando ingressam na EPE trazem consigo uma bagagem de desenvolvimento e aprendizagens adquiridas num contexto familiar e/ou num contexto institucional, merecendo ser valorizada e integrada no processo educativo. “Para além disso, o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou” (Silva et al., 2016, p.6).

Em suma, estas orientações curriculares permitiram um maior acercamento ao 1.º CEB, oferecendo aos educadores ferramentas para garantir a continuidade e facilitar a transição entre os dois níveis educativos.

O educador é um gestor, não um inventor, porque o currículo deve ser construído em parceria, partindo do que as crianças sabem e querem, do que as famílias preconizam para os seus filhos, dentro de uma comunidade que também deve ser ouvida e tendo também em conta as solicitações dos outros níveis educativos (Serra, 2004, pp. 73-74).

Tal como refere Silva (2001), citado por Serra (2004):

não se pretende que a educação pré-escolar seja uma extensão para a base da escolaridade obrigatória ou que se centre na preparação para a escola, mas antes [...] que constitua a base do processo de educação ao longo da vida (p.70).

1.2.2. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB apresenta uma estrutura curricular mais definida em comparação com a EPE, embora tenha sofrido grandes transformações e progressos. O DL n.º 55/2018, de 6 de julho, define a matriz curricular-base, ordenando-a em diferentes componentes curriculares, como Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Apoio ao Estudo, Inglês, Cidadania e Desenvolvimento (CD) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visando proporcionar uma formação abrangente e integrada dos alunos. Este ciclo de estudos, como definido na Lei n.º 46/86, caracteriza-se por ser “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (p. 3070).

O referido decreto institui as diretrizes orientadoras da idealização, operacionalização e avaliação das aprendizagens, com o intuito de “garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)” (DL n.º 55/2018, p. 2929). No entender de Trindade (2018), este decreto tenciona a transição de um “ensino centrado exclusivamente na reprodução de conteúdos e de procedimentos insulares para um ensino que envolva os alunos em tarefas significativas, intelectualmente mais desafiantes e que estejam na origem de aprendizagens mais amplas, mais robustas e mais pertinentes” (p. 18).

O PASEO apresenta uma relação intrínseca como documento orientador do currículo, em articulação com os seguintes documentos: Aprendizagens Essenciais (AE) e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que visam a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos no sistema educativo português. Tal como refere o artigo n.º 47 da LBSE “a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos” (p. 3078). Nesta perspetiva, Trindade (2018) afirma que “teremos de abordar o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: como o Despacho n.º 5908/2017, de 30 de junho, que o antecedeu” (p.15), na medida em que reformula a relação entre o Ministério da Educação e as escolas, abandonando a prescrição de soluções universais e a sua aplicação uniforme e, em contrapartida, permitindo “definir possibilidades de ação que compete a cada escola operacionalizar, de acordo com as particularidades dos seus alunos, do seu

corpo docente, dos seus gestores e dos recursos de que dispõe ou pode vir mobilizar” (p.15).

Neste ponto de vista, a Figura 5 evidencia a matriz curricular-base para o 1.º CEB, conforme assente no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, com as devidas adaptações regionais previstas no DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho.

Figura 5

Matriz curricular-base para o 1.º CEB com as adaptações regionais

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

Cidadania e Desenvolvimento (f)
TIC (f)

(a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal definida nos termos da legislação em vigor na Região Autónoma da Madeira, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural;
(b) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo;
(c) É dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na Educação Artística e na Educação Física, sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis;
(d) O Apoio ao Estudo constitui um suporte às aprendizagens, assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação;
(e) A(s) nova(s) componente(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios;
(f) Áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo;
(g) Cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constantes da matriz, para que o total da componente letiva incorpore o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas com exceção do período de almoço;
(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa;
(i) Com a carga horária semanal de 1 hora.

Nota. DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho, p.10

Portanto, a análise da matriz curricular-base do 1.º CEB, adaptada à realidade regional da Madeira revela a importância de um currículo flexível e contextualizado. Essa flexibilidade permite que a intencionalidade da ação pedagógica seja adaptada às necessidades e características específicas dos alunos e da comunidade local, garantindo um ensino mais significativo e relevante. Adicionalmente, a articulação entre a matriz curricular-base com os documentos possibilita a construção de um currículo dinâmico e responsivo, capaz de promover o desenvolvimento holístico dos alunos e prepará-los para os desafios do futuro.

1.2.2.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

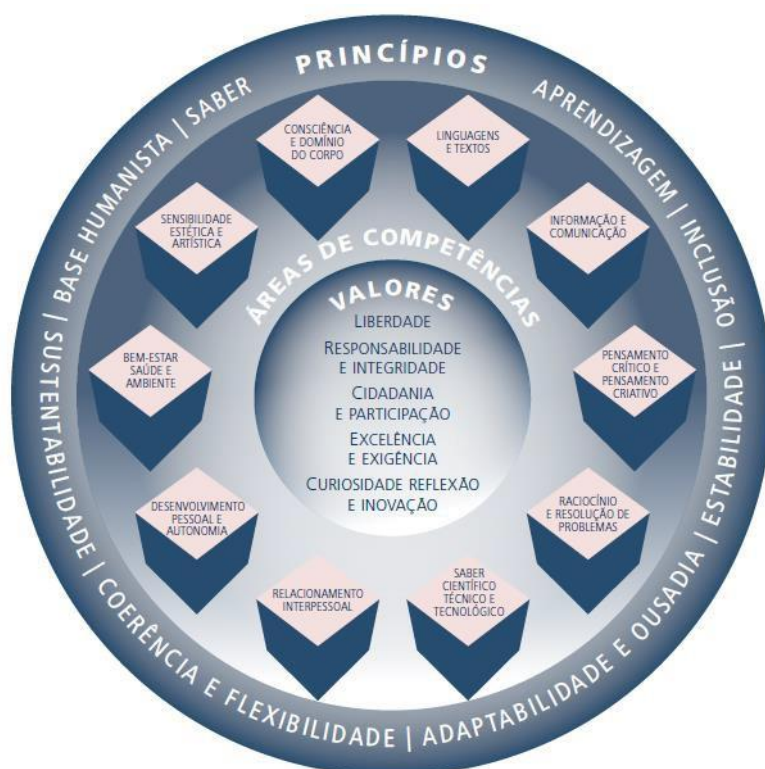
Na época atual temos vindo a presenciar mudanças no mundo à posteriori da sociedade, sendo mais visíveis nas áreas da informação, do conhecimento e da tecnologia. Por esse motivo existe a necessidade da emergência das Escolas nos modelos de ensino, da aprendizagem e das PP, em resposta às novas competências deste novo milénio (Cohen & Fradique, 2018).

Perante esta metamorfose surgiu a necessidade da construção de um referencial curricular, que incluísse as AE, orientadas por este referencial e articuladas entre si no plano horizontal e vertical (Peralta et al., 2017, citados por Cohen & Fradique, 2018, p. 24). Neste sentido, surge o referencial curricular PASEO homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho “constitui um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6478/2017, p.15484).

Em paralelo com Trindade (2018) é neste documento que se estruturam “os valores, os princípios e as dez áreas de competências que, a partir dos objetivos e dos descritores operativos que as configuram, visam conferir sentido e regular o trabalho de formação a desenvolver nas escolas” (p.14), podendo ser visualizado na Figura 6.

Figura 6

Esquema concetual do PASEO



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

O referencial curricular encontra-se estruturado em “Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências” (Martins et al., 2017, p. 9).

De forma a explicar a organização verificamos que os **princípios** “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Martins et al., 2017, p. 9).

A **visão** é denominada visão do aluno, na medida em que decorre dos princípios, “explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 9). Ou seja, “integra desígnios que se complementam e reforçam” (Cohen & Fradique, 2018, p. 24).

No que diz respeito aos **valores** são compreendidos “como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (Cohen & Fradique, 2018, p. 25). “Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos” (Martins et al., 2017, p. 9).

Por último, as **áreas de competência** “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins et al., 2017, p. 9).

Neste sentido, o PASEO destaca-se como um marco fundamental na orientação curricular do sistema educativo português, em virtude de delinear a "missão" do ensino, desde a EPE até ao secundário (Despacho n.º 6605-A/2021). Melhor dizendo o que é pretendido “que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação” (Martins et al., 2017, pp. 9-10).

Dando continuidade a esta trajetória no ano escolar de 2017/2018 foi implementado um projeto-piloto, denominado Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) nos ensinos básico e secundário, conforme estabelecido no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Posto isto, em 2018 o PAFC foi expandido e formalizado através do DL n.º 55/2018, de 6 de julho. Este projeto considera o currículo como uma ferramenta ao serviço dos alunos, devendo seguir uma planificação e uma ação pedagógica interdisciplinar que complementam as técnicas de ensino e aprendizagem. Tal como explana Cosme (2018), “outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, correspondentes quer a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor quer a uma outra abordagem acerca do estatuto do património cultural dito comum” (p. 10). Deste modo, a mesma autora “defende que as escolas e os docentes devem possuir a autonomia suficiente para assumir decisões curriculares e pedagógicas capazes de suscitar um projeto de formação significativo e empoderador” (Cosme, 2018, p.10).

1.2.2.2. Aprendizagens Essenciais

As recentes mudanças das políticas curriculares internacionais, na transição do século XX para o XXI, organizam-se “numa lógica de “binómio curricular”, mais concretamente, por um lado a harmonia de uma prescrição nacional comum e, por outro, a autonomia curricular das escolas para decisões curriculares contextualizadas” (Peralta et al., 2017, citado por Cohen & Fradique, 2018, p.27). Em consonância com essa tendência, Portugal desenvolveu um referencial curricular unificado pelo PASEO e pelas Aprendizagens Essenciais (AE).

As AE consistem num conjunto de conhecimentos a atingir, designados como “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” (DL n. °55/2018, p. 2930).

Conforme o respetivo DL e Trindade (2018) este documento curricular corresponde a um “denominador curricular comum e não poderão ser confundidas com qualquer tentativa de instituir objetivos mínimos, de circunscrever a ação pedagógica dos professores, ou ainda, de desobrigar estes de uma reflexão contextualizada sobre os desafios curriculares” (p. 15).

Desta maneira deverá expressar uma tríade de elementos: conhecimentos, capacidades e atitudes ao longo do desenvolvimento curricular especificando o que os alunos devem saber, os processos cognitivos que devem utilizar para adquirir esse conhecimento e a demonstração prática desse conhecimento numa disciplina concreta, “na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical” (Roldão et al., 2017, p. 8).

De acordo com Direção-Geral da Educação (DGE) (2017), citada por Cohen e Fradique (2018), as AE proporcionam um conjunto de benefícios, incluindo:

- a. libertar espaço curricular para a promoção do trabalho articulado entre as AE e as outras aprendizagens previstas nos demais documentos curriculares;
- b. aprofundar temas, desenvolver projetos interdisciplinares diversificados;
- c. mobilizar componentes locais do currículo, entre outras opções, no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (p. 28).

Em síntese, as AE, combinadas com o PASEO, devem, enquanto referencial curricular, sobressair pela qualidade e firmeza dos conteúdos, fornecendo a base essencial para a construção significativa do conhecimento em cada componente curricular. Aditivamente, devem promover diversos processos cognitivos nos alunos, incentivando o desenvolvimento de capacidades para a aquisição dos conhecimentos (Roldão et al., 2017).

1.2.2.3. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

Em articulação com as AE e o PASEO, apresenta-se outro documento de referência, nomeadamente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que é decorrente de uma proposta do Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania com o objetivo de “incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania” (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, p.14676). Abrange temas como “valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária” (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, p.14676).

De acordo com Monteiro et al. (2017), a ENEC visa integrar, na formação cidadã das crianças e dos jovens em Portugal, um conjunto de direitos e deveres que os preparem para serem adultos com um comportamento cívico que priorize “a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor” (p.1). Para promover a Cidadania e o Desenvolvimento (CD), de forma efetiva, é preciso ir além da abordagem fragmentada e adotar uma perspetiva holística. Essa visão integrada reconhece a interconexão entre os diversos domínios do desenvolvimento humano, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente do indivíduo (Monteiro et al., 2017).

A exploração destes domínios deve ter como foco principal a sua contribuição para o desenvolvimento dos princípios, dos valores e das competências delineadas no PASEO. Deste modo é possível observar uma articulação entre os referenciais PASEO, AE e ENEC na Figura 7.

Figura 7

Articulação entre o PASEO, AE e ENEC

Articulação entre PASEO, AE e ENEC		
PASEO	AE	ENEC
Os princípios, as áreas de competências e os valores definidos contribuem para a formação do indivíduo enquanto cidadão ativo.	Os conhecimentos, as capacidades e as atitudes elencados concorrem para o desenvolvimento das competências inscritas no PASEO.	A componente de CD deverá assumir-se enquanto espaço curricular privilegiado para: <ul style="list-style-type: none">• A realização de aprendizagens através da participação plural e responsável de todos na construção de si como cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos;• O desenvolvimento de aprendizagem com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural (ENEC, 2017).

Nota. Adaptado de Cohen & Fradique, 2018, p.29.

“Os referenciais constituem-se como documentos de apoio ao trabalho a desenvolver pelas escolas que, no âmbito da sua autonomia, os utilizam e adaptam em função das opções tomadas, enquadrando as práticas a desenvolver” (Monteiro et al., 2017, p.8). Esta visão destaca a importância da integração entre os documentos curriculares, como o PASEO, as AE e o ENEC. Embora distintos nas suas particularidades, todos apresentam como alicerce apoiar a construção e a gestão do currículo. Neste sentido, para que este aspeto se concretize, é imprescindível que estejam vinculados entre si.

Estes documentos enquadradores enfatizam a responsabilidade da Escola em preparar os alunos para uma cidadania ativa e esclarecida, além de capacitá-los para cumprir os objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. Com base nessa diretriz, foi proposta a introdução da componente “Cidadania e Desenvolvimento” no currículo, a ser implementada através de três abordagens suplementares: “natureza transdisciplinar, no 1.º ciclo do ensino básico”; “disciplina autónoma, no 2.º e nos 3.º ciclos do ensino básico” e “componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as

disciplinas e componentes de formação, no ensino secundário, podendo assumir diversas formas” (Cohen & Fradique, 2018, p. 29).

Na nossa pressa de reformar a educação, esquecemo-nos de uma verdade simples: a reforma nunca será conseguida renovando simplesmente as contratações ou restringindo as escolas, reescrevendo os currículos ou revendo textos, se continuarmos a desvalorizar e a desmotivar os recursos humanos denominados professores, de quem tanto depende...se não conseguirmos valorizar – e desafiar – o coração humano, que é a fonte do bom ensino.

(Palmer, 1998, citado por Day, 2004, p. 35).

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

No cerne da educação, a compreensão do perfil do EI e do professor do 1.º CEB assume um papel basilar para valorizar as suas funções no processo de ensino e aprendizagem. De facto, reconhecer a importância e a complexidade das suas ações na formação dos educandos é necessário, pois, como alude Peterson (2003), o perfil do docente engloba não apenas aquilo que deve saber (*homo sapiens*) e fazer (*homo faber*), mas também ser (*homo socialis*). A formação docente é feita “em função do *quadro político* (institucional), das *finalidades educativas* e do *modo de gestão* do sistema educativo de um determinado país” (Peterson, 2003, pp. 31-32).

Neste sentido, o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, ao delinear o perfil geral de desempenho, tanto para educadores de infância quanto para professores dos ensinos básico e secundário, estabelece um conjunto de referenciais comuns à atividade docente em todos os níveis de ensino. Não obstante, o DL também destaca as características de cada nível de ensino. Na EPE “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572). Por outro lado, o professor do 1.º CEB “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 5574).

Uma das principais características que o educador/professor deve possuir em toda a sua formação profissional é a paixão pelo ensino, mas esta paixão não se circunscreve apenas a demonstrar entusiasmo durante a sua prática, mas também ao exercer a sua *práxis* de uma forma inteligente, com base princípios e valores. Indo ao encontro de Day (2004) “os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos” (pp. 36-37). Essa paixão, entrelaçada com entusiasmo, cuidado, comprometimento e esperança, constitui o pilar de um ensino de qualidade. Por esse motivo, o docente deve compreender “que o aluno enquanto pessoa é tão importante quanto o aluno aprendiz, e esse respeito pela pessoa poderá ter como resultado uma maior motivação para aprender” (p. 37).

Além da paixão pelo ensino, outros aspetos são fundamentais para a construção do perfil do EI e do professor do 1.º CEB. Cardoso (2013) complementa essa convicção, salientando que o docente não se “limita a ensinar os alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida” (p. 37), na medida em que a docência, como profissão que possibilita todas as outras, assume um papel vital na construção de uma sociedade consciente e crítica. “O desenvolvimento da Psicologia da Aprendizagem e da Psicopedagogia, é, hoje em dia, evidente a dissociação entre aquilo que o professor ensina e aquilo que o aluno aprende” (Perrenoud, 1995, p.47). Essa mudança de paradigma, revelada pelo autor, exige uma redefinição do papel do docente que vá além de transmissor de conteúdos, focado na criação de situações de aprendizagem.

Segundo Nóvoa (2014), a formação de docentes aponta para a oscilação entre modelos académicos, focados “nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas em métodos “aplicados””. Para além da dicotomia entre teoria e prática, a formação do educador/professor precisa, como defende Lawn (1991) citado por Nóvoa (2014) (i) de docentes que não se limitem a imitar outros docentes, “mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade” (p.26); (ii) de docentes “que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento” (Nóvoa, 2014, p.26); em suma, (iii) de profissionais que não sejam “apenas técnicos, mas também criadores” (Nóvoa, 2014, p.26).

Desta forma, o perfil dos docentes, conforme delineado no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto e nas perspetivas de diversos autores, exige um papel crucial que demanda um conjunto de competências que transcendem o conhecimento teórico. O docente não é apenas um mediador do conhecimento, mas também um gestor do processo de aprendizagem, pois combina “*inputs* (planos das aulas, objetivos traçados, meios pedagógicos, visitas de estudo, experiências, textos entre outros para gerar um *output*: a aprendizagem efectiva do aluno” (Cardoso, 2013, p. 49). Por conseguinte, a avaliação constante do progresso dos alunos permite que em cada momento de aprendizagem, possa haver reformulação da estratégia inicial (Cardoso, 2013, p. 49). Essa avaliação é acompanhada por uma reflexão crítica, pois, como enaltece Freire (2009) “é pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.18).

Conforme indica Oliveira-Formosinho, 2002 citado por, Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013 o educador/professor deve realizar uma observação contextual. O autor destaca que o foco não deve ser apenas a/o criança/aluno, “mas a aprendizagem da criança no contexto educacional que se criou, o que requer que, antes de observar a criança se observe o contexto que se criou” (p. 32). Complementando essa perspetiva, Mesquita (2013) argumenta que o processo de aprendizagem vai além da simples transmissão de conhecimentos. O docente, em vez de atuar como um mero especialista de conteúdos, de estimular a curiosidade da/o criança/aluno, incentivando-a/o a explorar e construir diferentes soluções para um mesmo problema.

2.2. Guiando o Caminho do Docente: A Planificação e a Avaliação como Instrumentos Orientadores

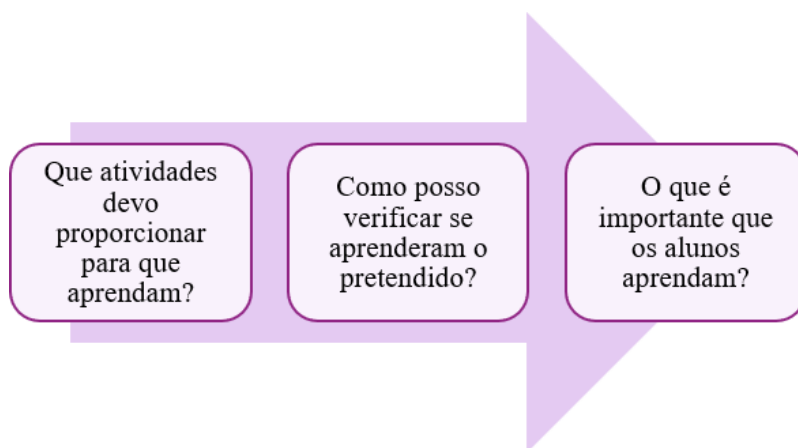
Uma vez descrito o perfil do EI e do professor do 1.º CEB, torna-se crucial analisar as ferramentas que os auxiliam a navegar o seu caminho para o ensino. A planificação e a avaliação emergem como instrumentos indispensáveis durante esse processo, tendo em vista que os docentes devem respeitar “a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p.12).

A planificação segundo Escudero (1982), citado por Zabalza (2001), é um instrumento que reflete o plano da ação, ou seja, “as previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das

razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (p.48). Deste modo, a planificação deverá conter uma estratégia/ação pedagógica que inclua os conteúdos, a sequência de atividades e a avaliação de todo o processo. Para elaborar uma planificação eficaz, é importante respeitar as três questões basilares evidentes na Figura 8.

Figura 8

Questões fundamentais na elaboração da planificação

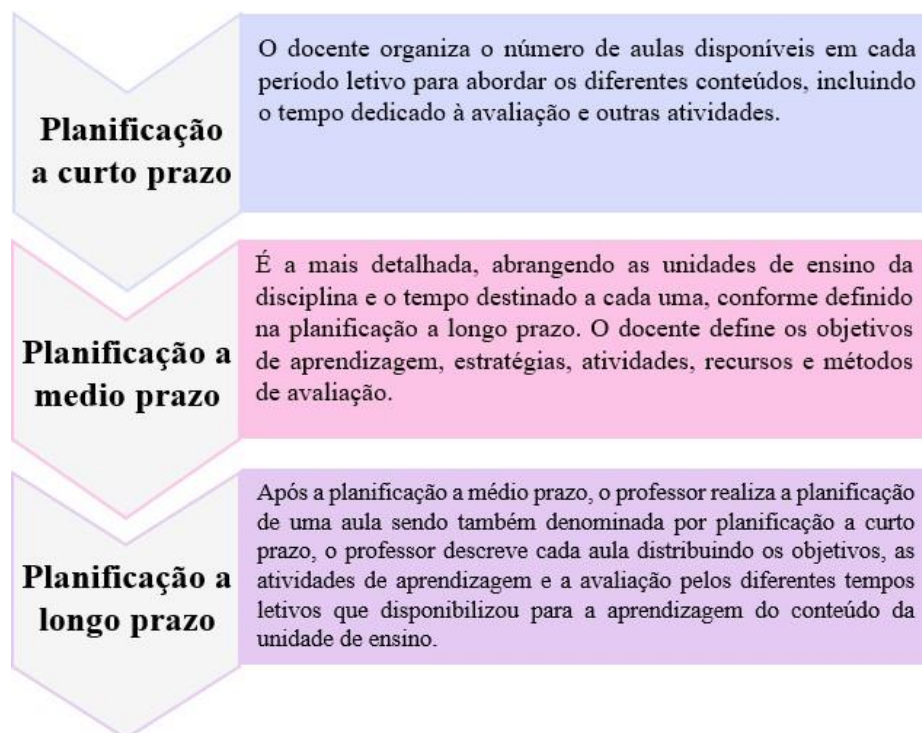


Nota. Adaptado de Lopes & Silva, 2015, p.5

Os autores Lusignan e Goupi (1993), citados por Lopes e Silva (2015), afirmam que este instrumento “permite ao professor estabelecer a relação entre o programa da sua disciplina e os alunos, ou seja, entre o que tem de ensinar e a aprendizagem no contexto da sua sala de aula” (p.3). Adicionalmente, as OCEPE (2016) revelam que planear implica que o docente “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p. 15). Posteriormente, existem três tipos de planificação que estabelecem a relação entre o ensino e a aprendizagem no contexto da sala de aula: planificação a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo como demonstra a Figura 9.

Figura 9

Tipos de Planificação



Nota. Adaptado de Lopes & Silva, 2015

Durante as minhas PP, a planificação a curto prazo revelou-se uma ferramenta indispensável, guiando a minha ação pedagógica em sala de aula. A flexibilidade inerente a esse tipo de planificação permitiu-me adaptar as atividades às necessidades e ao ritmo de aprendizagem das/dos crianças/alunos. O plano de aula, detalhando cada etapa da mesma, tornou-se um forte aliado na organização e gestão do tempo, garantindo que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados com eficiência. Além disso, transformou-se num instrumento valioso de reflexão sobre a minha prática docente, permitindo identificar pontos fortes e aspetos a serem aprimorados, impulsionando um processo contínuo de crescimento profissional.

Além da planificação, a avaliação manifesta-se como uma componente intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, sendo, nas palavras de Fernandes (2005) “um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos” (p.16). A avaliação é utilizada para “identificar pontos fortes e pontos fracos dos seus projectos educativos,

para planificar ou melhorar projectos e programas em curso ou para intervir na gestão dos recursos humanos e materiais” (Fernandes, 2005, p.17).

Perante o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, no âmbito da planificação e da avaliação, o EI deve observar o seu grupo de crianças, individualmente e coletivamente, para planificar atividades e projetos “adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 5573). A planificação deve ser integrada e flexível, incorporando os dados da observação e da avaliação, as sugestões das crianças e as situações imprevistas que surgem no processo educativo. A avaliação, por sua vez, deve ser formativa, incluindo a intervenção do educador, o ambiente, os processos educativos e o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

Identicamente, o professor do 1.º CEB assume a responsabilidade de organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino de forma personalizada, considerando a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências de cada aluno. A avaliação deve ser realizada com instrumentos adequados e em sintonia com o processo de ensino, visando não apenas monitorizar as aprendizagens, mas também fomentar nos alunos a capacidade de autoavaliação e autorregulação, promovendo a sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem.

Apesar do seu papel, a avaliação muitas vezes é utilizada de forma reducionista, como um mero instrumento de classificação, negligenciando o seu potencial para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Ketele (1993), citado por Lopes e Silva (2020), é perentório ao afirmar “diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente...e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem” (p.VII).

O DL n.º 17/2016, de 4 de abril, reconhece a necessidade de uma abordagem mais abrangente da avaliação definindo três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa, sendo especificada na Figura 10.

Figura 10

Modalidades de avaliação

Avaliação Diagnóstica

Realiza-se sempre que é necessário para embasar a construção de planos didáticos personalizados, estratégias de diferenciação pedagógica, superação de dificuldades dos alunos, facilitação da integração escolar e apoio à orientação escolar e vocacional.

Avaliação Formativa

Caracteriza-se por sua natureza contínua e sistemática, utilizando uma diversidade de instrumentos de recolha de informação que se adequam às diferentes formas de aprendizagem e aos contextos em que ocorrem.

Avaliação Sumativa

Traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

Nota. Retirado de DL n.º 17/2016, de 4 de abril, pp.1125-1126.

Na opinião de Lopes e Silva (2010), a avaliação formativa:

“é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem com maior efeito na melhoria do rendimento escolar dos alunos. A sua utilização possibilita ao professor feedback para adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem dos alunos e a estes possibilita-lhes feedback para melhorarem a sua aprendizagem” (p. 1).

Neste contexto, a avaliação formativa configura-se como uma “avaliação para a aprendizagem e não uma avaliação da aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010, citados por Lopes & Silva, 2015, p.153). Essa abordagem, que pode vivenciar nas minhas PP, reforça a ideia de que a avaliação formativa é uma “avaliação para aprendizagem”, e não apenas “da aprendizagem”. Este tipo de avaliação estimula a confiança dos alunos na sua capacidade de aprender, impulsionando-os a persistir no seu empenho e a alcançar níveis cada vez mais elevados de aprendizagem.

Assim, a interdependência entre a planificação e a avaliação é evidente tanto na EPE quanto no 1.º CEB, visto que a sua sinergia impulsiona um processo de aprendizagem significativo e emancipador, no qual os alunos se tornam protagonistas do seu próprio caminho da aprendizagem.

2.3. A Ponte entre Escola e Família: O Papel do Docente na Construção de Relações

O papel do docente transcende a planificação e a avaliação, abraçando também a construção de relações estáveis e cooperativas com as famílias dos educandos. Essa parceria entre escola e família corresponde a um alicerce para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, criando um ambiente de apoio e confiança que beneficia a criança num todo. Nas palavras de Lima (2002), o conceito de relação escola-família engloba todas as interações e atores que compõem este campo. Os principais atores envolvidos são os membros da família, abrangendo pais, crianças, irmãos, avós e outros parentes que, frequentemente, representam a família no ambiente escolar.

Historicamente, a relação escola-família, muitas vezes, se caracterizou por interações negativas, com a escola estabelecendo contacto com os pais principalmente em situações problemáticas ou limitando a sua participação a eventos pontuais como nas festas de Natal ou do fim de ano letivo. Por outro lado, as famílias, por vezes, expressavam as suas insatisfações com métodos ou conteúdos escolares de forma crítica.

Todavia, com o tempo, tornou-se evidente a necessidade de pais e docentes trabalharem em conjunto para que as crianças atinjam sucesso tanto na sua vida pessoal como educativa. Marujo et al. (2010) ressaltam que o “bom êxito escolar está profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos” (p. 148). Por seu turno, “uma boa escola exige a participação da família” (Mónica, 2014, p. 85).

É inegável que a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. Em consonância com Reimão (1994), citado por Homem (2002), constitui o ambiente no qual “este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural” (p.36). A escola e a família desempenham papéis complementares na educação do indivíduo, sem que uma se sobreponha à outra, mas sim cooperando ativamente (Azcue, 2012). “A escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um lugar no qual haja continuidade da vida afetiva” (Azcue, 2012, p.32).

Uma vez que as crianças passam grande parte do tempo na escola, é relevante estabelecer uma relação positiva entre estes dois sistemas, permitindo a troca de informações e adequação de procedimentos e o apoio para ajudar no crescimento da

criança/aluno. Neste sentido, muitas escolas têm investido na melhoria das condições de recepção e atendimento os pais, reconhecendo a importância desta parceria. Por exemplo, convidam os pais a conhecerem a escola, a assistirem às aulas e se informarem sobre a sua organização e funcionamento. Essa abertura é crucial, pois os pais “são os principais aliados das escolas e dos professores e essa presença pode gerar dinâmicas de confiança, tão necessárias para um diálogo frutuoso” (Leite & Alves, 2005, p.5).

No contexto escolar, Azcue (2012) destaca a importância da presença das crianças nas reuniões de pais e docentes. Essas ocasiões permitem compreender o relacionamento entre pais e filhos, muitas vezes elucidando comportamentos e atitudes dos/as alunos/crianças. Além disso, as reuniões proporcionam um espaço para desenvolver estratégias e objetivos comuns, visando o apoio à criança e a resolução de eventuais mal-entendidos. O DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, no âmbito da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, reforça o papel do docente de promover interações com as famílias, especificamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos educandos. Os docentes devem incentivar a participação dos pais nas atividades escolares, pois essa interação fortalece o vínculo entre família e escola. A/O criança/aluno, ao presenciar essa participação, experimenta a sensação de apoio, valorização, satisfação e reconhecimento.

Adicionalmente, os pais/familiares dos educandos têm o direito de participar ativamente no desenvolvimento do seu percurso pedagógico. Essa participação vai além de serem informados sobre o que acontece na escola ou de comparecerem a reuniões e atividades. É fundamental que tenham a oportunidade de contribuir com ideias e sugestões que enriqueçam a planificação e a avaliação da prática educativa. A participação ativa desses atores amplia as interações e enriquece o processo de aprendizagem. Deste modo, cabe ao docente criar condições favoráveis para essa participação, procurando as formas de comunicação e articulação mais adequadas a cada contexto (Silva et al., 2016).

Assim, a construção de uma relação firme entre escola e família deve fundamentar-se em planejar, estabelecer compromissos e acordos que assegurem uma educação de qualidade para o educando/filho, tanto em casa quanto na escola (Azcue, 2012).

Capítulo 3 | Sintonia entre Teoria e Ação: O Docente e a sua Abordagem de Qualidade

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Freire, 1967, p. 97).

3.1. Aprendendo na Diversidade: Rumo a uma Educação Inclusiva

A palavra “inclusão” provém do latim, do verbo *includere*, que significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço” (Farias et al., 2009, p.75). Atualmente, o seu significado transcende a esfera das necessidades especiais, sendo amplamente utilizado para abordar questões de acessibilidade e a luta contra a exclusão de qualquer indivíduo em diversos contextos sociais.

No contexto educativo, a inclusão visa garantir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, aprendam juntos e tenham acesso a uma educação de qualidade. A UNESCO (1994) reforça esse princípio, destacando a importância de escolas flexíveis e adaptáveis, com currículos, estratégias pedagógicas e recursos adequados para atender às necessidades de cada criança/aluno, reconhecendo que cada um aprende de forma única e no seu próprio ritmo.

Para garantir uma educação de qualidade para todos, é preciso que haja um currículo adequado, organização escolar eficiente, estratégias pedagógicas e recursos adequados. Além disso a colaboração com a comunidade é fundamental. Deste modo, para atender às necessidades especiais dos alunos dentro da escola, é necessário contar com uma rede de apoio e serviços especializados.

Nessa direção surge o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, que define os princípios e as normas que promovem a inclusão, compreendida como um processo que visa atender à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos, individualmente, mediante a participação no processo de aprendizagem e na vida escolar.

Assumindo uma perspetiva claramente inclusiva, este decreto-lei, assim como os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, constitui-se, simultaneamente, como

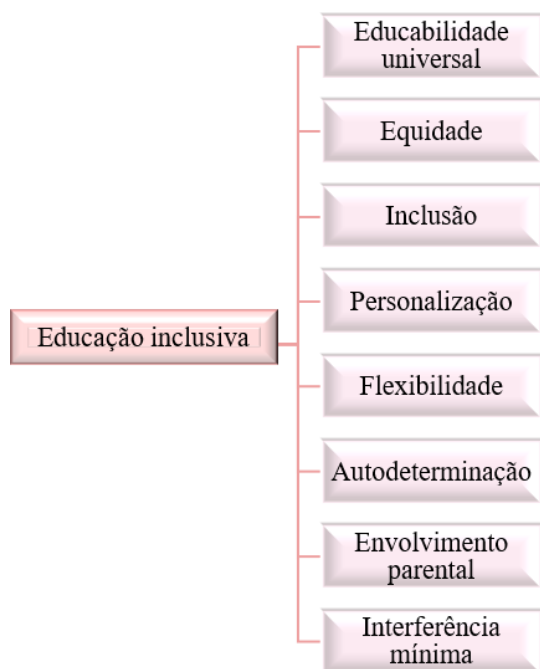
impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo (DGE, 2018d, p.11).

As escolhas metodológicas deste DL baseiam-se no “desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas” (p. 2919). Adicionalmente, valoriza o diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação, e oferece medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno para que o mesmo adquira uma base segura de competências, considerando as suas potencialidades e interesses.

Para alcançar esse objetivo, a educação inclusiva, de acordo com DL n.º 54/2018, de 6 de julho, é guiada pelos seguintes princípios como revela a Figura 11.

Figura 11

Princípios para alcançar a educação inclusiva



Nota. Retirado de DL n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2920

Simultaneamente, o DLR n.º 11/2020, 29 de julho de 2020, enaltece que a diferenciação e a flexibilização curricular constituem-se como recursos fundamentais para garantir a diversidade e o sucesso de todos os indivíduos, desde a educação pré-escolar até aos ensinos básico e secundário. Segundo o decreto, essas medidas são fundamentais para promover a inclusão e evitar a discriminação e a desigualdade.

Quando refletimos sobre as escolas, é crucial que as mesmas se tornem espaços de maior relevância cultural, “associando a dimensão do significado cultural que aí tem lugar à dimensão inclusiva” (DGE, 2018d, pp.11-12). Ou seja, reconhecer as particularidades cognitivas, culturais e experienciais dos alunos é pertinente, mas não o único fator para criar uma escola verdadeiramente inclusiva, “uma escola culturalmente significativa constrói-se em função de outros pressupostos curriculares e pedagógicos” (DGE, 2018d, pp.12).

Para que a escola verdadeiramente inclusiva potencialize uma educação inclusiva é necessário ir além do reconhecimento das particularidades dos/das crianças/alunos, constituindo-se, assim, um espaço de encontro e equilíbrio, onde as necessidades e aspirações individuais de cada criança/aluno se harmonizam com os objetivos coletivos da comunidade escolar, fomentando um ambiente propício ao desenvolvimento holístico de todos (Farias et al., 2009).

Nessa perspetiva, o papel do docente transforma-se, deixando de ser um mero transmissor de conhecimento para se tornar um norteador e facilitador da aprendizagem. Essa mudança de paradigma permite que um grupo de alunos aprenda em conjunto, sem necessidade de estarem no mesmo nível de aprendizagem ou receberem a mesma instrução do docente. Cada aluno tem a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo e estilo, dentro de um conjunto comum de metas e atividades (UNESCO, 2015 citado por UNESCO, 2019).

À vista disso, destaca-se a necessidade de uma reflexão profunda entre os docentes sobre uma visão mais abrangente da educação, englobando os seus objetivos e práticas. É fundamental retomar a perspetiva de Vygotsky, que atribui à escola o papel de ensinar, focando no potencial e nas possibilidades das crianças e dos alunos, em vez de se limitar às suas dificuldades (Sampaio & Sampaio, 2009).

Assim, a escola, como espaço de construção de conhecimento e de formação de cidadãos, tem um papel fundamental na promoção da inclusão. A formação contínua de

docentes, a participação das famílias e a relação com a comunidade são elementos-chave para criar um ambiente de aprendizagem que acolha e valorize todas as diferenças.

Note-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige um esforço contínuo e a superação de diversos desafios. A sociedade como um todo deve participar nessa causa, reconhecendo a educação inclusiva como um direito e um investimento no futuro. Ao promover a diversidade e valorizar as diferenças, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

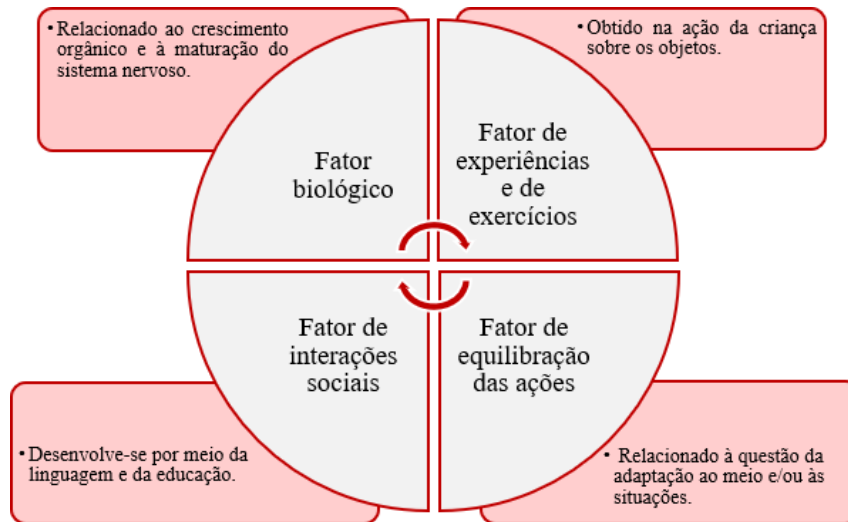
3.2. Traçando o Caminho da Aprendizagem Significativa à Luz do Construtivismo

A educação inclusiva oferece um terreno fértil para o florescimento da teoria construtivista, uma vez que ambas reconhecem a/o criança/aluno como protagonista ativo na construção do seu próprio conhecimento, valorizando a sua individualidade e autonomia.

O psicólogo e epistemólogo Jean Piaget (1896 – 1980) foi o principal propulsor da teoria construtivista, que se centra no desenvolvimento cognitivo. O construtivismo alega que a aprendizagem ocorre quando o aluno constrói o seu próprio conhecimento por meio da exploração e interação com o meio envolvente. Essa construção, no entanto, não é imediata, implicando que a criança transite por quatro estágios de desenvolvimento (Nunes, 1990). O epistemólogo identificou quatro fatores cruciais para esse desenvolvimento, como ilustrado na Figura 12.

Figura 12

Fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo da criança segundo Piaget



Nota. Adaptado de Fossile, 2010, p. 106

Desta forma, Piaget propõe que a interação da criança com o ambiente à sua volta leva a uma transformação ativa dessa realidade. A ação, nesse contexto, abrange tanto processos internos e cognitivos, quanto comportamentos externos observáveis. Para que essa interação ativa ocorra, a criança precisa do que Piaget denomina “esquema de ação”, uma estratégia que permite à criança se adaptar às mudanças no meio. “Para que um indivíduo se adapte ao meio com o qual está em contato, para que vença os desequilíbrios aos quais está exposto, construirá uma produção de conhecimentos sempre mais complexos” (Fossile, 2010, p.107).

No desenvolvimento infantil sucedem dois processos fulcrais: a assimilação e a acomodação. A assimilação ocorre quando a criança interpreta novas informações ou experiências à luz de seus conhecimentos prévios, sem que haja necessidade de modificar as suas estruturas mentais. Em contrapartida, a acomodação, implica a alteração ou reorganização dessas estruturas para a compreensão de novas informações. Neste sentido, quando a criança consegue ordenar o conhecimento adquirido, diz-se que atingiu o estado de equilíbrio (Fossile, 2010).

A teoria construtivista de Piaget, com seus conceitos de acomodação e assimilação, fornece um alicerce essencial para a compreensão da aprendizagem

significativa proposta por David Ausubel (1918 – 2008). A aprendizagem significativa não se trata de memorizar algo novo, mas sim a compreender e relacionar a nova informação ao conhecimento prévio, criando uma rede de significados. A ligação entre as novas informações e o conhecimento prévio é o que permite dar sentido ao novo conhecimento, tornando desta forma a aprendizagem mais duradoura e útil (Ausubel, 2003; Moreira, 2012).

Ausubel defendia que “o fator isolado mais importante de que depende a aprendizagem de um aluno é aquilo que ele já sabe, ou seja aquilo que está incorporado na sua estrutura cognitiva” (Valadares, 2014, p.10). Mesmo com o conhecimento apresentado de forma estruturada, a aprendizagem significativa exige participação ativa da/o criança/aluno, que precisa se dedicar a compreender e integrar as novas informações. O docente desempenha um papel crucial nesse processo, organizando o conteúdo e as atividades de forma clara e estruturada, guiando a/o criança/aluno na construção ativa do conhecimento (Moreira, 2012). Para Ausubel (2003), citado por Pocinho (2018), “a aprendizagem dos conceitos só tem utilidade quando é possível generalizá-la a outras situações” (p. 20).

Assim, a educação inclusiva, ao acolher a diversidade e promover a participação ativa de todos os alunos, encontra na teoria construtivista de Piaget uma base para a construção de PP que valorizem a individualidade, a autonomia e o potencial de cada aprendiz, impulsionando-os em direção a uma aprendizagem significativa e transformadora.

3.3. Juntos pela Cidadania: Relações Interpessoais e Valores na Aprendizagem

A construção de uma aprendizagem inclusiva e significativa transcende a mera aquisição de conhecimentos, abrangendo também o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e a assimilação de valores essenciais para a formação integral do indivíduo como futuro cidadão. No contexto de PP, a promoção de um ambiente de respeito, colaboração e empatia entre os educandos foi fundamental para criar um espaço seguro e acolhedor, no qual cada criança se sentisse valorizada e incentivada a participar na construção da sua própria aprendizagem.

O autor Schaffer (1996) destaca o papel imprescindível da família como o primeiro e mais importante contexto para o desenvolvimento físico e psicológico da

criança. É no seio familiar que as crianças adquirem as primeiras regras de comportamento e são gradualmente introduzidas a outros contextos sociais. A educação de infância, por sua vez, desempenha um papel complementar e essencial na formação do indivíduo tal como evidenciam Pérez e Esclarín (2007), citados por Santos (2021) ao afirmar que a prática educativa favorece o desenvolvimento de capacidades: “físicas, cognitivas, estéticas, afetivas, espirituais, de relação interpessoal e inserção social, considerando as diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender” (p.39).

De forma semelhante, Silva (1995) citado por Santos (2021) “atribuí à escola a principal responsabilidade de educar para valores, pois é nela que a crise de valores se manifesta” (p.49). A infância é um período crucial para o desenvolvimento de relações afetivas, tanto entre criança e o docente quanto entre as próprias crianças.

Deste modo, o docente deve estar emocionalmente equilibrado e profissionalmente competente, valorizando o diálogo, a solidariedade, a partilha e a cooperação. Com essas qualidades, o docente poderá orientar as/os crianças/alunos na resolução de conflitos, no estabelecimento de relações harmoniosas e na construção de uma convivência responsável, incentivando-os a assumirem as consequências dos seus atos.

Em síntese, o docente, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, possui um papel crucial na promoção de valores como respeito, empatia e cooperação. Ao criar um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento e aprendizagem, o docente inspira e guia as/os crianças/alunos na construção das suas identidades e na formação de relações saudáveis. Deste modo, os contextos educativos, quer na EPE, quer no 1.º CEB, contribuem para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de construir um futuro mais justo e equitativo para todos.

3.4. Semeando Motivação: O Poder das Atividades Lúdicas e Materiais Didáticos na Aprendizagem

Numa era marcada pelo digital, onde a atenção das crianças/alunos é constantemente disputada por ecrãs, manter o entusiasmo pela aprendizagem torna-se um desafio constante para o docente. É nesse contexto que as atividades lúdicas e os materiais didáticos surgem como ferramentas pedagógicas essenciais, capazes de transformar a sala de aula e/ou a sala de atividade num espaço de descobertas e exploração. Ao invés de

competir com a tecnologia, o docente deve usá-la a seu favor, integrando-a em PP que despertem a curiosidade e o prazer em aprender. Sem embargo, antes do docente pensar nas atividades lúdicas e, por sua vez, nos materiais que irá utilizar, deve pensar na motivação dos alunos.

De acordo com Gutiérrez (1986), citado por Ribeiro (2001), a motivação, enquanto campo de investigação, permite compreender, prever e orientar o comportamento do aluno no contexto escolar. “A maneira como cada indivíduo interpreta os seus sucessos e insucessos está intrinsecamente ligada à sua motivação, a qual, por sua vez, impulsiona as suas ações em determinada direção (Weiner, 1979; Bzuneck, 2001; Cavenaghi, 2009)” (Ribeiro, 2001, p.3).

É crucial que o professor fomente um ambiente de aprendizagem que estimule a motivação intrínseca dos alunos, incentivando-os a compreender o domínio do conteúdo em vez da mera conclusão de tarefas ou a obtenção de melhores resultados. O brincar, nesse contexto, assume um papel central, pois coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, permitindo que explore, experiencie e construa o seu próprio conhecimento de forma ativa e prazerosa. “Brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros.” (Neto, 2020, p.37). De acordo com Neto (2020), é possível categorizar estas atividades lúdicas em quatro grandes grupos: jogo simbólico, conhecido como o jogo “faz-de-conta” onde a criança a partir da sua imaginação representa vários papéis; jogo com objetos, onde se pretende que a criança manipule diferentes objetos; jogo social, no qual é possível observar nos jogos com regras e com definição de critérios na interação social e jogo de atividade física, relacionado com a realização de atividades motoras.

Neste sentido, o docente deve ser capaz de promover “na sala de aula um ambiente afável, transmitindo ao aluno um sentimento de pertença, onde se sinta integrado e veja legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda” (Ribeiro, 2001, p.3). Adicionalmente, deve ser um modelo de pessoa motivada e utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas que auxiliem na assimilação do conteúdo. Contudo, é fundamental reconhecer que a motivação também é influenciada por fatores afetivos e pelo ambiente de sala de aula.

Por essa razão, o docente deve ser capaz de adaptar os seus métodos de ensino às necessidades individuais das/dos crianças/alunos, promovendo assim um ambiente de

aprendizagem inclusivo e eficaz. Afinal, mesmo com os melhores materiais e estratégias didáticas, a aprendizagem só se torna significativa se os alunos estiverem interessados e motivados.

Os materiais didáticos, segundo Hole (1977), citado por Botas e Moreira (2013), correspondem a “meios de aprendizagem e ensino” (p.259), de forma similar Chamorro (2003), citado por Botas e Moreira (2013), afirma que “todos os recursos que sejam criados, produzidos e aplicados na ação educativa e que promovam o desenvolvimento do processo cognitivo são recursos que servem de apoio ao professor enquanto leciona” (p. 257). Na opinião de Díaz e Kempa (1991), citado por Ribeiro (2001), “os materiais didáticos poderão até ser os “melhores”, mas tornarem-se inúteis se os alunos não estiverem interessados neles; as supostas “melhores” estratégias didáticas não terão qualquer resultado positivo se os alunos não se encontrarem motivados para elas” (p.3).

Em síntese, o docente desempenha um papel relevante na criação de um ambiente de aprendizagem que promova a motivação intrínseca e o desenvolvimento integral da/do criança/aluno. Ao compreender a importância do brincar e utilizar materiais didáticos adequados, o professor pode transformar a sala de aula num espaço de descobertas, exploração e construção de conhecimento. Foi esta premissa que orientou a minha PP do 1.º CEB, onde fui mediadora nesse processo, incentivando a curiosidade, a criatividade e o protagonismo dos alunos, para que a aprendizagem se tornasse uma experiência significativa e prazerosa através de diversas atividades lúdicas que fossem ao encontro dos interesses de cada aluno.

3.5. Interdisciplinaridade como um Novo Horizonte na Educação

A interdisciplinaridade, como um novo horizonte na educação, procura superar a fragmentação do conhecimento, promovendo a integração entre diferentes áreas do saber para construir uma compreensão mais ampla e profunda da realidade. Num mundo cada vez mais complexo e interdependente, a interdisciplinaridade torna-se essencial para formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de lidar com os desafios atuais.

Em concordância com Leite (2012), a interdisciplinaridade permite transcender as fronteiras disciplinares, favorecendo a “situações que recorrem ao contributo das que sejam necessárias para uma melhor compreensão/interpretação do mundo em que vivemos” (p.90). Adicionalmente, o autor argumenta que a interdisciplinaridade se

manifesta na valorização do “diálogo” entre as disciplinas, que pode ocorrer em diferentes níveis, desde a simples troca de informações até a integração de conceitos para a construção de uma visão mais abrangente da realidade.

Com o objetivo de promover a interdisciplinaridade, Goldman (1979), citado por Thiesen (2008), realçam que “um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem” (p.546). A partir desta perspectiva, Pombo (2004), citada por Thiesen (2008), questiona a visão reducionista que compreende o todo como mera soma das partes, defendendo a necessidade de uma abordagem mais integrada e complexa. No processo de ensino e aprendizagem, essa compreensão torna-se cada vez mais importante num mundo “cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo” (Thiesen, 2008, p. 550).

Pacheco (2001) destaca a importância da interdisciplinaridade na prática docente, argumentando que essa abordagem contribui para uma aprendizagem mais significativa, na qual os alunos constroem uma visão global e integrada dos conteúdos. Essa visão global das disciplinas pode ser alcançada por meio da articulação curricular, que, segundo Vaideanu (2006), consiste em organizar os conteúdos do currículo, considerando os métodos de ensino, as técnicas de aprendizagem e a avaliação.

Tal com Pacheco (2001), acredito que a interdisciplinaridade enriquece a prática docente e promove uma aprendizagem significativa. Por isso, durante as minhas PP, procurei promover a interdisciplinaridade sempre que possível, evitando abordar as disciplinas de forma isolada. Esta abordagem permitiu-me elaborar planificações mais completas e fazer uso de diversos recursos educativos.

3.6. A Utilização de Obras Infantis como Ferramenta de Desenvolvimento de Aprendizagens das Componentes do Currículo de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

As obras infantis, para além do seu valor literário e estético, constituem-se como ferramentas privilegiadas para o desenvolvimento integral da criança, promovendo a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes nas diferentes áreas do currículo. A sua riqueza e diversidade permitem abordar as componentes curriculares de forma lúdica e envolvente, estimulando a curiosidade, a imaginação e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Nas palavras de Albuquerque (2000), citado por Jorge (2022), ao contador de histórias “cabe a função de encantar os ouvintes com a sua voz mágica e

transmitir valores culturais, desempenhando assim um papel duplo: entreter e instruir” (p.11).

A utilização de histórias como recurso pedagógico é frequente na EPE e no 1.º CEB. Ao longo das minhas PP, pude constatar a importância de selecionar histórias com intencionalidade, tendo em consideração os interesses das/dos crianças/alunos e os objetivos de aprendizagem. A escolha criteriosa das obras e a forma como foram exploradas nas atividades permitiram observar um maior envolvimento e interesse por parte das crianças. Como afirma Brandão (2021), "entender como as práticas literárias acontecem nas escolas e buscar compreender o quanto estas práticas são significativas é de suma importância para que, enquanto professores, possamos utilizar esta ferramenta para possibilitar uma educação de qualidade às crianças” (p.21).

Através da exploração de histórias as/os crianças/alunos podem aprofundar a sua compreensão do mundo, desenvolver o pensamento crítico e criativo, e fortalecer a sua identidade cultural em ambos os níveis de ensino, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e para o seu desenvolvimento holístico (Egan, 1994).

Para muitas crianças/alunos, a porta de entrada para o mundo da leitura e da escrita é aberta na escola, pois é lá que muitos têm o primeiro contacto com um livro. Nesse momento, as ilustrações vibrantes e cheias de cor tornam-se fundamentais, cativando a atenção dos pequenos leitores e despertando o seu interesse pelas histórias. Afinal, “uma imagem vale mais do que mil palavras”, e, no universo infantil, elas são essenciais para compreender as narrativas, estimular a imaginação e criar um vínculo afetivo com o mundo da leitura. Tal como afirma Filho (2012), “nem só de palavras se constrói um livro para crianças; a ilustração é uma das linguagens não verbais mais recorrentes na obra literária infantil, além de outras como a tátil, por exemplo” (p.63).

Neste contexto, o contacto com livros, desde cedo, ajuda a desenvolver diversas competências, de acordo com a idade e a fase de desenvolvimento. Um livro corretamente escolhido estimula a curiosidade, a imaginação, a concentração e o raciocínio lógico. Para além dos benefícios já mencionados, o hábito da leitura transforma os livros em companheiros e conselheiros para a vida. Deste modo, “pensar nas crianças e na sua relação com os livros de literatura é pensar no futuro, e pensar no futuro é ter a responsabilidade de construir um mundo com menos espaço para a opressão das diferenças” (Filho, 2012, p.11).

Assim, acredito que o contacto com a literatura, desde cedo, seja fundamental para formar leitores apaixonados, cidadãos críticos e conscientes, capazes de construir um futuro mais justo e harmonioso.

A investigação é, assim, uma demanda daquilo que não se conhece. O investigador vai do que sabe, os vestígios, para o que não sabe, o que os vestígios indicam. Nem se pode dizer que vai para aquilo que procura, pois, em verdadeira e radical investigação, não é sequer possível saber o que é que se procura. O termo da investigação, da demanda, é uma descoberta.

(Rosa, 1994, citado por Sousa, 2009, p. 12).

4.1. Metodologia de Investigação-Ação

A palavra “investigação” tem origem da palavra latina “investigativo”, composta por “in” (que denota a ação de entrar) e “vestigium” (que significa vestígio, marca ou sinal) (Sousa, 2009). Desta maneira, investigar implica procurar o desconhecido, desvendar o que ainda não foi revelado. Em outras palavras, trata-se de uma “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 1994, p.5).

Bento (2015) destaca a investigação-ação (I-A) como uma metodologia de pesquisa que se distingue por integrar a ação (mudança) e investigação (compreensão) num processo cíclico ou em espiral, alternando entre intervenção e reflexão crítica. Contudo, a I-A é um tipo de metodologia que não abrange apenas uma definição, “trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível (...) chegar a uma “conceptualização unívoca” (Coutinho, 2005, citado por, Coutinho, 2011, p. 312).

Na perspetiva de Elliot (1993), citado por Coutinho (2011), a I-A consiste na análise de uma situação social com o objetivo de aprimorar as suas ações. Lomax (1990), citado por Coutinho (2011), complementa esta conceção, definindo a I-A como uma intervenção na PP, de forma a ultrapassar as dificuldades perceptíveis. Os autores Bogdan e Biklen (1994) reforçam essa ideia, afirmando que este tipo de investigação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Embora John Dewey (1859 – 1952) seja considerado o precursor direto da I-A, Kurt

Lewin (1890 – 1947) é frequentemente reconhecido como o principal fundador (Bento, 2015).

García (1999), citado por Schön (1987) realça o papel do docente na I-A, descrevendo-o como “um profissional capaz de reflectir sobre a sua própria prática, identificar e diagnosticar problemas, e realizar o que Schön denomina “reflexão-na-ação” (p.183). Ao refletir sobre este conjunto de etapas, o docente assume o papel de investigador da sua própria prática, potencializando o seu profissionalismo e competência epistemológica (García, 1999 citado por Schön, 1987). Essa postura tenciona formar um docente “autoconsciente, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (individual e colectiva)” (García, 1999, citado por Schön, 1987, p.186). Portanto, “é essencial que os professores adquiram conhecimentos que lhes permitam maior autonomia na tomada de decisões frente aos desafios do ambiente escolar e das necessidades dos alunos” (Olson, 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 38).

Neste contexto, a investigação qualitativa surge como uma abordagem relevante para as PP. Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa na educação “é frequentemente designada por *naturalista* ” (p. 17), em virtude do investigador deslocar-se até ao local para observar os eventos do seu interesse. Assim, os dados reunidos baseiam-se em comportamentos naturais dos indivíduos, entre os quais: conversas, interações e atividades quotidianas. A análise qualitativa, por sua vez, é indutiva, sendo as suas conceções construídas através de fenómenos observados, com foco na maneira como as pessoas dão sentido às suas vidas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

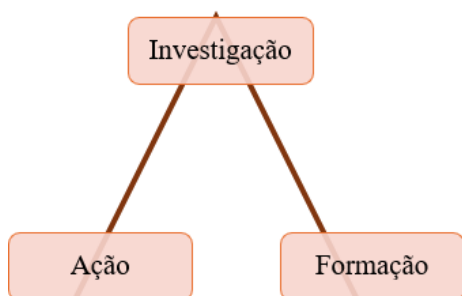
4.2. Fases da Investigação-Ação

A I-A, em convergência com os princípios da investigação qualitativa que a fundamentam, caracteriza-se pela sua natureza dinâmica, interativa e flexível. Ao longo de todo o projeto, emergem reajustes necessários, impulsionados pela análise contínua das circunstâncias e dos fenómenos em estudo (Fischer (2011), citado por Máximo-Esteves (2008)). O pilar deste tipo de investigação “é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa

mesma prática” (Coutinho, 2011, p.313). Neste sentido, a adoção de uma postura investigativa pelo educador/professor está ligada a uma tríade de dimensões interdependentes que representam todo o processo reflexivo. Esse processo investigativo pode ser sintetizado em três dimensões, conforme ilustra a Figura 13.

Figura 13

Triângulo de Lewin

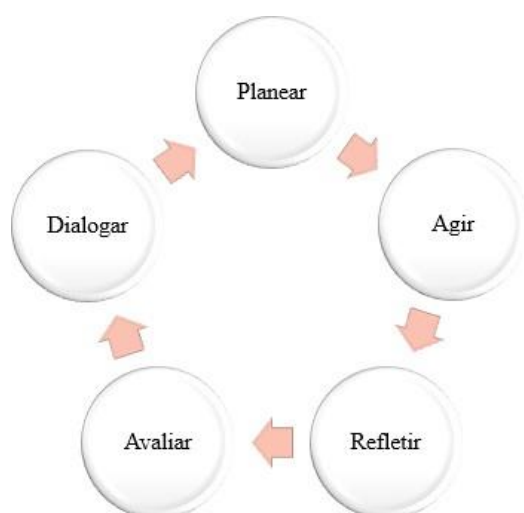


Nota. Adaptado de Coutinho, 2011, p. 314

À vista disso, a metodologia de I-A pode efetuar-se a partir de quatro fases: planificar; agir; refletir; avaliar e dialogar, respectivamente (Máximo-Esteves, 2008), visualmente representadas na Figura 14.

Figura 14

Fases da metodologia de I-A



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

Na fase **planear**, o professor-investigador reflete sobre as suas experiências e as de outros, observa atentamente os seus alunos, avalia as suas práticas pedagógicas e decide o que mantém ou altera, formando assim a questão-problema. De seguida, na fase **agir**, após a observação e o registo detalhado, deverá revelar como os alunos aprendem, o tipo de conteúdos de aprendizagem selecionados e as estratégias utilizadas para a resolução do problema. A próxima etapa, **refletir**, envolve uma reflexão crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões identificados, procurando desvendar as crenças e referências que moldam a prática do investigador. Logo, dá-se a fase **avaliar**, na qual diversos instrumentos são utilizados para registar e analisar os dados em observação. A descrição e análise desses dados aprimoram-se à medida que as decisões tomadas são avaliadas e os seus efeitos observados. Por fim, o processo culmina na partilha de perspetivas e interpretações com colegas ou outros críticos, até a elaboração da versão final de um relatório escrito, correspondendo, assim, à fase **dialogar** (Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008)).

Em suma, é importante que o investigador entenda que a intenção desta metodologia consiste em resolver o problema e, por conseguinte, melhorar a prática, e, por isso, em virtude das evidências, pode ser necessário que o investigador replanifique a sua ação.

4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Quando se realiza uma investigação, a reflexão sobre as técnicas e instrumentos de recolha de dados é essencial, pois esta etapa é fundamental para o sucesso do estudo. O investigador precisa de reunir informações detalhadas sobre a intervenção ou a ação pedagógica, a fim de avaliar os efeitos e as consequências da sua PP. Essa análise permite identificar pontos fortes, áreas de melhoria e direcionar futuras ações para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem (Latorre, 2005).

Desse modo, na I-A desenvolvida em contexto de EPE, procurei utilizar as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação participante, análise documental, diários de bordo e registos fotográficos. Esta combinação de métodos permitiu-me obter uma compreensão abrangente e aprofundada do contexto, possibilitando uma análise crítica e reflexiva da minha PP.

4.3.1. Observação Participante

Na observação participante, o investigador assume-se como instrumento primordial na recolha de dados, uma vez que “integra o meio a “investigar”, podendo, assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles. (Sousa & Baptista, 2011). “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.” (Silva et al., 2016, p. 13).

A observação inicia-se com o que é visível, o que qualquer indivíduo perceberia, e progride para detalhes que passariam despercebidos ao observador comum (Graue & Walsh, 2003). Assim, no âmbito da investigação educacional, a observação adquire um carácter mais formal, controlado e sistematizado, focado em situações específicas e procurando a máxima precisão e imparcialidade nos dados observados (Sousa, 2009, p.109).

4.3.2. Análise Documental

As produções individuais ou coletivas das crianças são registos valiosos da PP, podendo ser utilizados para reconstruir e compreender o desenvolvimento educativo e as aprendizagens das/dos crianças/alunos. (Silva et al., 2016). “O *corpus* da análise é constituído pelos produtos elaborados por cada criança e previamente arquivados nos denominados portfólios” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Quando o foco da investigação consiste no desenvolvimento e aprendizagem das/dos crianças/alunos é fulcral examinar as suas criações. O estudo destes registos individuais permite aos docentes refletir sobre a sua ação e identificar as necessidades específicas de cada educando.

4.3.3. Diários de Bordo

Durante a minha *práxis*, utilizei diários de bordo como ferramenta essencial para registar as minhas observações da PP. Conforme Máximo-Esteves (2008), “os diários são colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas

de campo ou memorandos.” (p. 89), convertendo-se como um espaço narrativo para a reflexão do docente (Zabalza, 1994).

Nestes diários, registei informações sobre características individuais de cada criança como: a sua forma de pensar e aprender; as suas capacidades; interesses, necessidades e potencialidades; interações entre criança/aluno-criança/aluno e criança/aluno-adulto; episódios relevantes da rotina da sala, entre outras particularidades individuais e coletivas do grupo/turma. Nestas anotações procurei seguir a recomendação de Máximo-Esteves (2008) de priorizar “o detalhe e não o resumo, o particular e não o geral, o relato e não o juízo avaliativo” (p.89). Ao narrar as experiências, o docente reconstrói, no nível do discurso prático e da atividade profissional, a realidade observada, ultrapassando a mera descrição e procurando compreender as razões e estruturas que fundamentam os factos (Zabalza, 1994).

4.3.4. Registos Fotográficos

Os registos fotográficos constituem uma importante ferramenta na recolha de informação durante a PP e que, por seu turno, auxilia no decorrer da investigação. Estes registos visam ser “documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Similarmente, as fotografias estão associadas à investigação qualitativa, dado que fornecem “fortes dados descritivos, [que] são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo e são frequentemente analisados indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). A fotografia, portanto, atua como uma lente sensível e reveladora, capaz de capturar a complexidade e a riqueza do processo educativo, contribuindo para a construção de um conhecimento mais contextualizado e significativo.

4.4. Métodos e Análise de Dados

Na medida em que já foram realizadas a recolha de dados através de técnicas e instrumentos específicos, segue-se a análise dos mesmos. “O investigador terá necessidade de proceder à sua seleção. Não sendo possível analisar toda a informação

recolhida, o investigador terá de selecionar aquela que tem maior importância e que seja mais relevante para dar resposta às questões da investigação” (Sousa & Baptista, 2011).

A análise dos dados, na opinião de Bogdan e Biklen (1994) “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e o que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). Em essência, analisar significa desagregar e dar sentido tanto às impressões iniciais quanto às conclusões finais (Stake, 2009).

Na investigação qualitativa, o processo de análise é valorizado, e a técnica da “triangulação” é frequentemente aplicada para garantir a robustez e consistência à validade da investigação. A triangulação, definida por Bento (2015), consiste em utilizar múltiplas fontes de informação, métodos de recolha ou diversos investigadores, permitindo identificar inconsistências e contradições.

É substancial ressaltar que o conhecimento construído a partir da interpretação dos dados não é definitivo nem generalizável. Os resultados são válidos para o contexto específico da pesquisa e contribuem para a compreensão do fenómeno naquele local e tempo. No entanto, como enfatiza Máximo-Esteves (2008), esses resultados possuem utilidade e importância ao ampliar o conhecimento do pesquisador sobre seu contexto de trabalho e possibilitar a comunicação das suas descobertas a outros.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os adultos podem desprezar, detestar, amar ou venerar a criança, mas a nenhum adulto a criança pode ser indiferente. Não se pode ser indiferente nem à própria infância, nem à infância dos outros. O segredo do homem é a própria infância. (Santos, s.d. citado por Vasconcelos, 2014, p.15).

A PP na EPE encontra-se inserida no âmbito da Unidade Curricular de PPI da UMa. A PPI ocorreu sob a orientação científica da Professora Doutora Maria José de Jesus Camacho e da educadora cooperante. Esta intervenção pedagógica iniciou-se no dia 17 de outubro de 2022 e terminou no dia 7 de dezembro de 2022, perfazendo 120 horas distribuídas por três dias semanais (segunda, terça e quarta-feira), ao longo de oito semanas. É de referir que antes de iniciar a implementação de atividades, realizou-se uma observação participante com duração de 15 horas, de forma a conhecer o grupo de crianças, a organização dos espaços e dos tempos pedagógicos.

O presente capítulo evidencia uma descrição e reflexão da minha vivência na EPE, focalizando uma caracterização sobre o ambiente educativo, mais concretamente, o meio envolvente, a organização do estabelecimento educativo, a disposição do espaço e do tempo onde a *práxis* foi desenvolvida, bem como a caracterização do grupo e o seu respetivo contexto familiar.

Além disso, apresenta-se o projeto de I-A desenvolvido nesta prática, os momentos de aprendizagem que considero mais relevantes, a atividade elaborada com a comunidade educativa e, por fim, a minha reflexão crítica sobre o percurso realizado durante esta PPI.

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

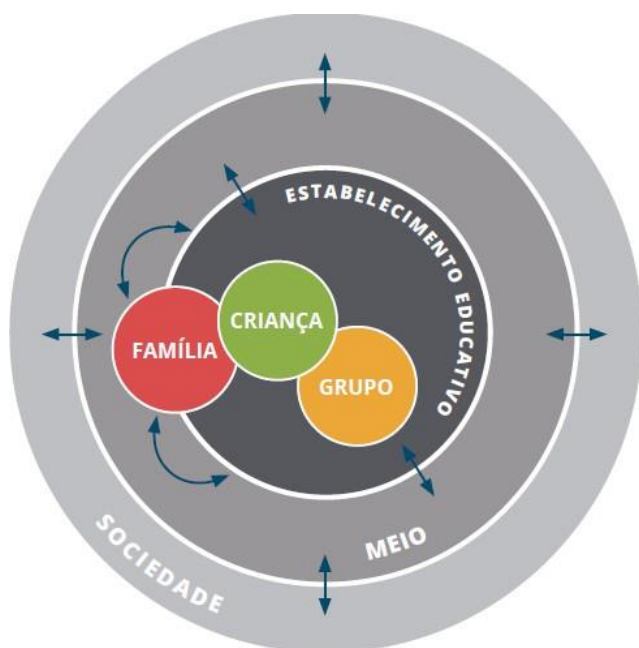
O ambiente educativo em que se desenvolve a ação pedagógica deve ser considerado “como projeto de humanização através das portas que abre para a ética, o civismo e a cultura” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.54). Este ambiente é delineado por uma teia de sistemas interconectados, cada qual desempenhando uma função específica. As interações entre esses sistemas, incluindo “as relações entre famílias e o contexto de

educação de infância” criam um sistema educacional com características e propósitos. Contudo, esses sistemas estão envolvidos em contextos sociais mais amplos, que também os influenciam (Silva et al., 2016, p.21).

Na visão das OCEPE (2016), o ambiente educativo na EPE desenrola-se mediante uma abordagem sistêmica e ecológica, pois proporciona uma compreensão holística da realidade educativa, permitindo uma adaptação contínua do ambiente escolar às particularidades e necessidades tanto das crianças quanto dos adultos envolvidos. Neste sentido, evidenciam-se as relações estabelecidas por cada sistema na Figura 15.

Figura 15

Relações existentes no ambiente educativo



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

Assim, a educação de infância é um sistema dinâmico, no qual diversos fatores interagem e influenciam a prática pedagógica do docente, uma vez que “a ação educativa não é indiferente às características dos sujeitos nem ao marco normativo institucional em que actua, nem ao meio ambiente em que está inserida” (Zabalza, 1992, p.10).

Logo, o educador de infância deve adaptar a ação pedagógica, de acordo com as características das crianças e do contexto em que está inserido, promovendo uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades individuais de cada educando. Nesta perspectiva,

é apresentada uma contextualização do ambiente educativo, abrangendo a caracterização do meio envolvente, do estabelecimento educativo, e, por conseguinte, da sala e do grupo de crianças com o qual se desenrolou a PPI.

5.1.1. Caracterização do Meio Envolvente¹

O meio envolvente de um estabelecimento educativo desempenha um papel fundamental na compreensão da sua origem, bem como dos comportamentos, das potencialidades, preferências e necessidades da comunidade educativa, incluindo das crianças. Para entender melhor essa dinâmica, é essencial explorar o contexto no qual a instituição está inserida. Como descrito por Roldão (2004), “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação “natural” para a criança e de que o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (p.23).

Neste sentido, a instituição educativa onde realizei a minha PPI localiza-se no concelho do Funchal, mais concretamente, na freguesia de São Pedro. Esta freguesia abrange 1,96% do território do respetivo concelho, ocupando uma área de 1,49 km², como é possível observar na Figura 16.

Figura 16

Localização da freguesia de São Pedro



Nota. Montagem realizada através de imagens retiradas das páginas <https://geneall.net/pt/mapa/317/funchal/> e <https://pt.wikipedia.org/wiki/Funchal>.

¹ A caracterização do meio envolvente é referente ao ano letivo 2022-2023 e foi elaborada através de observação diária, de registos e de dados recolhidos do *website* da Junta de Freguesia de São Pedro, como também pela análise do PEE (2022-2026).

O respetivo município compreende dez freguesias, sendo São Pedro uma delas encontrando-se demarcada pelas freguesias de São Martinho, Santo António, São Roque, Imaculado Coração de Maria, Santa Luzia e Sé.

A análise do Projeto Educativo de Escola (PEE), 2022-2026, e dos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), com base nos censos de 2021 (atualizados a 23 de novembro de 2022), revela que a freguesia de São Pedro é habitada por 7204 pessoas, envolvendo 866 crianças dos 0 aos 14 anos (cerca de 12,02% da população da freguesia).

No que diz respeito à infraestrutura, a freguesia de São Pedro dispõe de um conjunto de estabelecimentos e serviços para a comunidade local e para todas as pessoas do concelho do Funchal. Essas amplas variedades de serviços estão categorizadas por diferentes níveis, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1

Serviços à disposição da comunidade de São Pedro e do Funchal

Cultura, Lazer e Património	Imóveis Classificados	Ensino	Desporto	Saúde e Segurança Social
Bibliotecas públicas; Museus; Galerias de arte; Livrarias; Centros culturais; Grupos musicais, dança e teatro; Associações culturais e de recreio; Junta de freguesia; Parque infantil; Minimercados.	Monumento nacional; Imóveis de interesse público; Imóveis de valor cultural regional; Imóveis de valor cultural local.	Pré-escolar; Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; Pré-escolar e ensino do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico; 1.º Ciclo do Ensino Básico 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino Secundário; Ensino Especial; Ensino Específico.	Piscinas cobertas; Piscinas descobertas; Pequenos jogos; Pavilhões; Ginásios; Campos de ténis.	Hospitais; Clínicas; Posto Médico; Farmácia; Centro Comunitário; Centro de ATL; Centro de convívio; Centro de dia; Lar de idosos.

Nota. Retirado do PEE (2022-2026).

A disponibilidade de uma ampla variedade de serviços não só beneficia os moradores locais, mas também fortalece o papel da instituição como um centro vital de aprendizagem, apoio e desenvolvimento para toda comunidade educativa.

5.1.2. Caraterização do Estabelecimento Educativo²

O estabelecimento educativo deve ser reconhecido como um espaço que estimula não apenas o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, assim como a formação contínua dos adultos que compõem a comunidade escolar. Neste ambiente ocorrem diversas interações entre os principais agentes educativos, incluindo entre crianças, entre crianças e adultos, como entre adultos. Consequentemente, “tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (Silva et al., 2016, p.23).

Portanto, cada instituição educativa possui as suas particularidades e singularidades, que são determinadas pelo tipo de rede à qual pertence, ou seja, pública, privada solidária ou privada cooperativa, pelo seu tamanho e pelos recursos materiais e humanos disponíveis. Além disso, cada instituição se diferencia pelos diferentes níveis educativos que abrange (Silva et al., 2016).

Nesse sentido, de acordo com o PEE (2022-2026), o estabelecimento educativo onde ocorreu a PPI é de caráter privado, sem fins lucrativos. Primitivamente, a instituição era conhecida por Associação de Beneficência, tendo sido fundada em 4 de julho de 1902, por 59 sócios beneméritos, entre os quais se destaca o Excelentíssimo Senhor Doutor José Joaquim de Freitas que tinha como propósito auxiliar crianças pobres e abandonadas. No ano de 1973, a instituição deixou de atuar como internato, passando a creche e jardim de infância sob a orientação de uma Comissão Administrativa. Com o passar dos anos, uma nova creche e jardim de infância foram construídos no local atual da instituição, inaugurados em 13 de setembro de 1996, onde permanece em atividade até ao momento. Atualmente, o estabelecimento é administrado e gerido por uma Direção Administrativa, que inclui uma Assembleia Geral e um Conselho Fiscal.

No que toca ao espaço físico, esta instituição contém dois andares (rés do chão e 1.º piso), cercado por um muro, protegendo e garantindo a segurança da circulação das crianças pela zona relvada, que se encontra no exterior do infantário. Em relação ao interior deste edifício, este encontra-se dividido em duas valências principais:

² A caraterização do estabelecimento educativo é referente ao ano letivo de 2022-2023.

creche e jardim de infância, perfazendo um total de 18 salas, nove salas de creche, três salas de transição e seis salas de jardim de infância.

A entrada principal da instituição está localizada no *hall* do rés do chão. Neste piso encontram-se a receção, a secretaria, quadros com informações úteis para a comunidade e trabalhos relacionados aos temas abordados nas salas deste andar (salas de jardim de infância, salas de transição e salas de creche, cada uma com os respetivos cacifos das crianças). Existe também uma zona de serviço que inclui casa de banho, cacifos para docentes e para não docentes, despensa de apoio à cozinha, arquivo e acesso à cozinha. Ainda, no mesmo piso estão localizados o refeitório, a piscina, o salão polivalente e o labirinto (parte exterior).

O rés do chão é um espaço partilhado pelas valências de creche e jardim de infância. Entre esses espaços, destacam-se a papelaria, a sala dos educadores e a cave que contém materiais lúdicos e objetos utilizados por algumas salas. Identicamente, existem casas de banho e um amplo refeitório que oferece vista para o recreio do labirinto e para o salão polivalente. Alguns espaços do rés do chão podem ser observados na Figura 17.

Figura 17

Alguns espaços do rés do chão do estabelecimento educativo



No 1.º piso da instituição, encontram-se as restantes salas de jardim de infância,

cada uma com os respetivos cacifos das crianças, além dos gabinetes da direção e da coordenação. Também há acesso ao recreio da abóbada e placares para expor trabalhos relacionados com temas festivos e informações adicionais, como demonstra a Figura 18.

Figura 18

Espaços do 1.º piso do estabelecimento educativo



Desta maneira, como mencionado anteriormente, as informações apresentadas sobre o estabelecimento educativo foram retiradas do PEE (2022-2026). Este documento é fundamental para definir os princípios, objetivos e estratégias educacionais da instituição.

Em conformidade com o artigo n.º 3 do DLR n.º 21/2006/M, de 6 de julho (alterado a partir do DLR n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro) o PEE é um documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

(p.10)

O PEE do estabelecimento educativo adotou como tema “*Educar para a Cidadania*”, com a implementação prevista de 2022 a 2026. A escolha dessa temática decorreu da necessidade crucial de preparar as crianças para uma participação ativa na sociedade, promovendo valores essenciais como respeito, diversidade e responsabilidade social. Para alcançar esses propósitos foram estabelecidas prioridades, delineados objetivos gerais e desenvolvidas estratégias específicas, conforme evidencia o Quadro 2.

Quadro 2

Prioridades, objetivos gerais e estratégias específicas do PEE da instituição

Prioridades	Objetivos Gerais	Estratégias Específicas
Emoções; Valores; Educação Ambiental.	Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos; Assegurar uma formação geral comum a todas as crianças que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses; Promover o desenvolvimento pessoal e social; Desenvolver conhecimento e apreço pelos valores.	Incentivar a interajuda; Envolver a família nas abordagens da instituição; Visitas de estudo relacionadas as temáticas; Reuniões trimestrais com a equipa pedagógica da instituição; Ações de formação relevantes para os temas abordados; Explorar diferentes formas de expressão artística.

Nota. Retirado do PEE (2022-2026).

Durante a minha intervenção na PPI, os objetivos e estratégias evidenciados no Quadro 2 foram integralmente considerados na implementação das atividades. Essa abordagem ressalta o papel do PEE como guia auxiliar das PP, impulsionando o desenvolvimento profissional docente.

5.1.3. Caracterização da Sala: O Espaço da Sala de Jardim de Infância

A sala do educador de infância deve representar as suas intenções e sobretudo a

dinâmica do grupo de crianças, proporcionando um ambiente que facilite a aprendizagem por meio do bem-estar, da alegria e do prazer. Adicionalmente, é essencial que o espaço pedagógico esteja propenso às vivências e interesses das crianças e comunidades, sendo organizado, flexível, plural, diversificado, estético, ético, lúdico, cultural e acolhedor, enquanto garante a segurança das crianças (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, citados por Oliveira-Formosinho, 2018).

No parecer de Silva et al. (2016) “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p.26). Desta forma, ao apresentar a organização do espaço, do tempo educativo e do grupo da sala onde se desenvolveu a PPI, com base no Projeto Curricular de Grupo (PCG) do ano letivo 2022-2023, cujo tema, consistia em “*Aprender com os Valores*”, ressalta-se a interligação desses elementos como essenciais para o ambiente educativo da sala.

De acordo com as diretrizes das OCEPE (2016), o PCG é concebido anualmente pelo educador fornecendo uma estrutura para direcionar a prática educativa:

tendo em conta as suas intenções pedagógicas, o grupo de crianças e o seu contexto familiar e social, prevê as estratégias mais adequadas para apoiar o desenvolvimento e promover as aprendizagens das crianças a realizar ao longo do ano. Este projeto inclui, ainda, modalidades de participação dos pais/famílias e a explicitação dos processos e instrumento de avaliação a utilizar (p.107).

Sob esta visão, a sala estava integrada na valência de jardim de infância, localizada no rés do chão do infantário. No corredor exterior à sala existiam cabides identificados com o nome e símbolo de cada criança, proporcionando fácil acesso ao seu vestuário. Por cima dos cabides, existiam uns cubos, igualmente identificados com os nomes das crianças, destinados a guardar os seus objetos pessoais, tais como mudas de roupa, que permaneciam na escola e eram utilizadas quando necessário. Adicionalmente, ao lado dos cacifos havia um placar da sala referente às temáticas do ano (Figura 19).

Figura 19

Corredor exterior à sala



Quanto ao interior da sala, esta apresentava um tamanho adequado e uma correta organização, além de ser estimulante, flexível e funcional. Identicamente, beneficiava de boas condições de iluminação devido à presença de três portas envidraçadas que facilitava a entrada de luz natural e o acesso a uma varanda própria da sala, mantendo assim o espaço sempre arejado. A sala usufruía de várias mesas e cadeiras, e partilhava uma casa de banho com as crianças da sala adjacente, que era equipada com uma base de duche, cinco lavatórios, quatro sanitas e três bacias (Figura 20).

Figura 20

Interior da sala de atividades



Aditivamente, as criações das crianças eram expostas nos placares da sala de atividades, visando enaltecer o seu trabalho e proporcionar uma oportunidade para que estas, os colegas e os encarregados de educação pudessem apreciar e interagir com as produções de todos, integrando-os em projetos que estivessem a decorrer na sala. Esta prática não valoriza apenas as conquistas individuais, como promove uma comunicação visual rica e participativa dentro do ambiente educativo (Silva et al., 2016). A mesma estava equipada com vários instrumentos para a organização do grupo, incluindo regras de sala, mapa de presenças, mapa de camas, quadro dos aniversários, quadro do tempo, quadro das informações, o placar denominado “As Nossas Obras de Arte” e o placar das estações do ano cuja decoração variava consoante as estações (Figura 21).

Figura 21

Instrumentos de organização



A sala destinada às crianças em idade pré-escolar estava ordenada com uma variedade de materiais adequados, estimulantes, visíveis e de fácil acesso. Era perceptível que este ambiente foi cuidadosamente estabelecido em consonância com o modelo curricular *HighScope*, na qual a criança aprende por meio da ação intencional que realiza sobre os materiais e interagindo com o ambiente e com os outros (Hohmann & Weikart, 1997). Deste modo, o espaço encontrava-se estruturado em áreas de interesse, com o intuito de proporcionar às crianças o maior número possível de oportunidades de aprendizagem, tendo em conta os seus interesses e preferências.

Focalizando nas diferentes áreas de desenvolvimento, nesta sala, foram designadas nove áreas específicas: **Área de Grande Grupo, Área do Tapete, Área da**

Biblioteca, Área do Português, Área da Casinha das Bonecas, Área da Matemática, Área dos Jogos de Mesa, Área da Garagem e, por último, o canto das emoções (Quadro 3). Este último foi implementado por mim durante o projeto de I-A, o qual será detalhado mais adiante.

Quadro 3

Áreas/espços de desenvolvimento da sala

Espaços/Áreas de Interesse	Descrição dos Espaços/Áreas de Interesse
<p data-bbox="316 719 628 763">Área de Grande Grupo</p> 	<p data-bbox="715 734 1227 1059">A área de grande grupo, situada no centro da sala, consistia em um conjunto de mesas e cadeiras que facilitavam os encontros em grupo. Além disso, parte desse espaço era utilizada como suporte para diversas atividades, tais como jogos de mesa, <i>puzzles</i>, desenhos e para realizar o lanche da manhã.</p>
<p data-bbox="379 1218 580 1263">Área do Tapete</p> 	<p data-bbox="715 1234 1227 1462">A área do tapete era um espaço destinado para reuniões em grande grupo, abrangendo o momento de acolhimento, a narração de histórias, a introdução de atividades e outras interações coletivas.</p>

Área da Casinha das Bonecas



A área da casinha das bonecas proporcionava às crianças experiências que refletiam situações do dia a dia e estimulavam a imaginação, permitindo-lhes atribuir múltiplos significados aos objetos. Essa área despertava muito interesse e atenção de ambos os sexos, sendo perceptível a influência do meio familiar e dos seus costumes (Zabalza, 1998).

Área da Biblioteca



A área da biblioteca é “uma área que convida ao recato e ao sossego, porque está organizada para ser acolhedora e confortável” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.61). Esta zona proporcionava contacto com imagens e escrita através da exploração de livros, despertando a curiosidade pela leitura e escrita.

Área do Português



Ao lado da área da biblioteca, encontrava-se a área do Português. Nela, havia uma mesa com folhas, moldes de letras, lápis e borrachas, onde as crianças podiam reproduzir as letras e brincar com as palavras escritas. Embora as crianças do jardim de infância frequentemente se expressem através de “gatafunhos, desenhos e letras inventadas”, é relevante encorajar essa forma de expressão, pois ela marca o início dos comportamentos de leitura e escrita (Hohmann & Weikart, 1997, p. 203).

Área da Garagem



A área da garagem situava-se próxima à área do tapete, sendo um espaço parcialmente escondido pelas cortinas da sala. A utilização deste espaço propõe às crianças vivenciar situações diárias através de brincadeiras com automóveis e os respetivos circuitos (Zabalza, 1998).

Área da Matemática

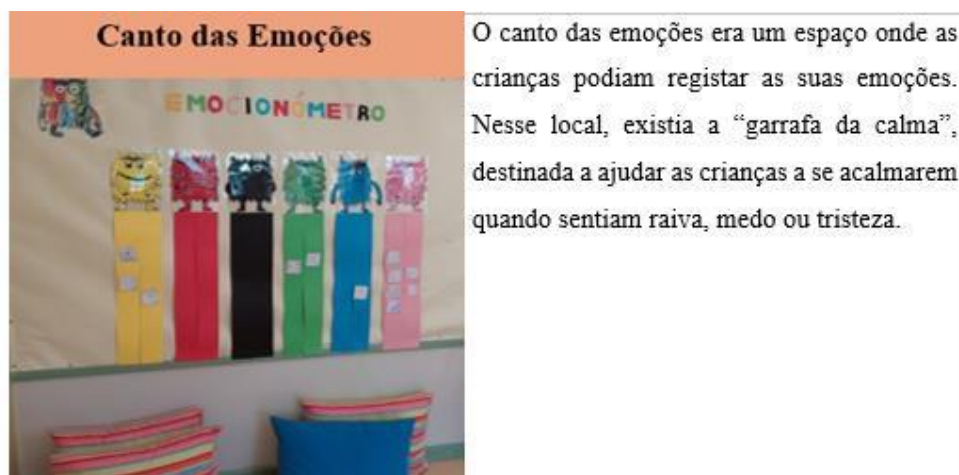


A área da matemática encontrava-se ao lado da área da casinha das bonecas e continha uma mesa com materiais tal como, folhas brancas, cadernos, tesouras, e lápis, onde as crianças podiam reproduzir números e explorá-los.

Área dos Jogos de Mesa



A área dos jogos de mesa oferecia oportunidades para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois apresentava uma variedade de jogos que estimulavam o raciocínio, a concentração e o pensamento estratégico. “Nesta área, os materiais convidam as crianças a inventar, a criar, a descobrir, a transformar, a testar, o que acontece e porquê acontece (...)” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.61).



É de salientar que durante o momento de descanso, a sala dispunha de 22 catres devidamente identificados, nos quais as crianças realizavam a sesta da tarde. Estes eram armazenados num armário da sala e, pouco antes do momento do descanso, a sala era reorganizada e os respetivos eram distribuídos pelo espaço (Figura 22). Após o descanso, os catres eram recolhidos e arrumados novamente até ao dia seguinte, permitindo que a sala de atividades voltasse a dispor das áreas de interesse devidamente distribuídas.

Figura 22

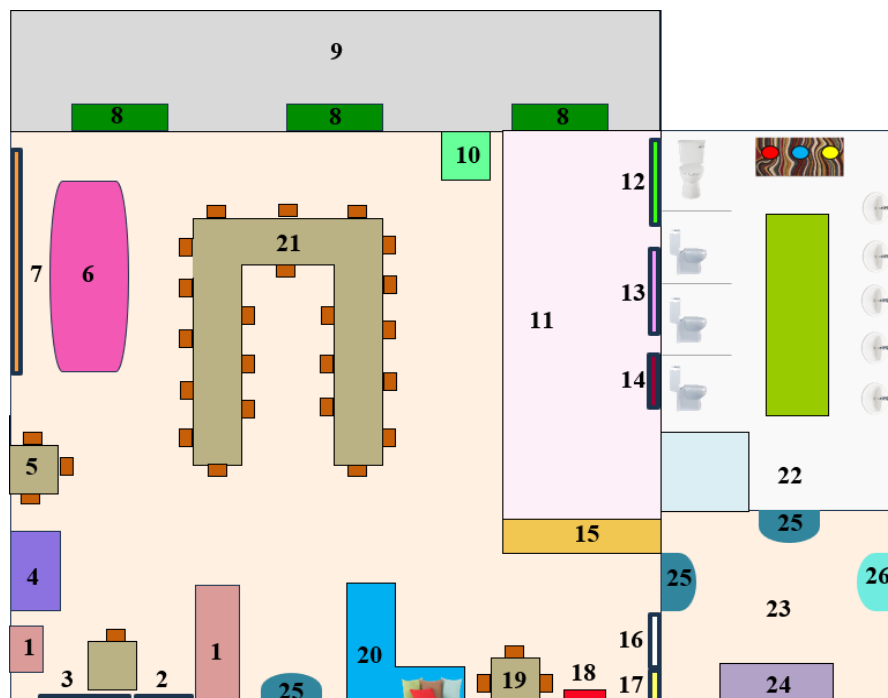
Catres da sala



Com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais abrangente da disposição da sala elaborou-se a seguinte planta (Figura 23):

Figura 23

Planta da sala da PPI



Legenda:

- | | |
|---|---|
| 1. Armários/Mesa para Armazenamento de Materiais e Documentos | 13. Quadro do Tempo |
| 2. Quadro das Informações | 14. Mapa das Presenças |
| 3. Placar das Estações do Ano | 15. Armário de Armazenamento de Jogos de Chão e Acessórios das Crianças |
| 4. Área dos Jogos de Mesa | 16. Armário de Armazenamento dos Catres com o Mapa das Camas |
| 5. Área da Matemática | 17. Regras da Sala |
| 6. Área da Casinha das Bonecas | 18. Canto das Emoções |
| 7. Placar “As Nossas Obras de Arte” | 19. Área do Português |
| 8. Portas Envidraçadas com Acesso a Varanda | 20. Área da Biblioteca |
| 9. Varanda | 21. Área de Grande Grupo |
| 10. Área da Garagem | 22. Casa de Banho Partilhada com a Sala Adjacente |
| 11. Área do Tapete | 23. Hall entre a Sala da PPI e a Sala Adjacente |
| 12. Quadro dos Aniversários | 24. Armário de Armazenamento de Material Escolar |
| | 25. Portas de Acesso à Sala da PPI |
| | 26. Porta de Acesso à Sala da PPI e à Sala Adjacente |

Assim, o espaço pedagógico estava estruturado de forma que as crianças tivessem acesso fácil a uma variedade de objetos e pudessem livremente deslocar-se de uma área de interesse para outra, de acordo com o a evolução das suas atividades lúdicas. No

parecer de Talbot e Frost (1989), citados por Hohmann e Weikart (1997), quando um ambiente permite diversas interpretações e utilizações “a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira "correta" de o entender ou de sobre ele agir” (p.161).

Além da caracterização física da sala é imprescindível destacar a presença e o papel da equipa pedagógica, constituída por uma educadora de infância e três auxiliares de ação educativa. A interação e cooperação constantes, a comunicação e a partilha de informações entre os membros da equipa pedagógica eram cruciais para garantir o bem-estar e o desenvolvimento adequado do grupo de crianças.

5.1.3.1. Organização do Tempo Educativo

A organização do tempo educativo visa atender de forma abrangente às necessidades, interesses e motivações individuais das crianças, proporcionando-lhes uma experiência de aprendizagem gratificante e envolvente. Essa abordagem conforme descrita por Oliveira-Formosinho (2018) integra uma “polifonia de ritmos: os da criança individual, os dos pequenos grupos, o do grupo todo; os diferentes propósitos das crianças e dos adultos; as múltiplas experiências; a cognição e a emoção; as linguagens plurais e as diferentes culturas” (p.63).

Nesta perspetiva, a rotina diária é estabelecida em conjunto pelo educador e pelo grupo de crianças da sala, criando um ambiente onde o tempo é estruturado, mas também flexível, garantindo que cada momento seja significativo para o desenvolvimento das crianças incorporando “os tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem na atividade de grupo, para brincarem no recreio, para comerem e para descansarem” (Hohmann & Weikart, 1997, p.224). As crianças ao saberem o que esperar em cada parte do dia desenvolvem um sentimento de segurança e controlo, promovendo uma sensação de confiança e autonomia no ambiente educativo.

A rotina da sala de atividades onde ocorreu a PPI incluía períodos para atender às necessidades das crianças (higiene, alimentação e descanso), atividades pedagógicas orientadas pela educadora cooperante e/ou por docentes de atividades de enriquecimento curricular (AEC), momentos de livre exploração nas áreas de interesse e, principalmente, no recreio do labirinto. Em concordância com o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1 destaca-se que o educador de infância deve estruturar de maneira flexível e

diversificada a rotina, permitindo que as crianças desenvolvam uma compreensão das noções temporais. Assim, o tempo pedagógico, embora possuísse momentos regulares era adaptável, conforme detalhado no Quadro 4.

Quadro 4

Organização do tempo educativo

Rotina Diária da Sala de Atividades da PPI		
*	7:45 - 8:00	Receção das crianças no recreio (labirinto)
*	8:00 - 9:30	Receção das crianças na sala Atividades livres Higiene Nota: Às 2.ª e 4.ª feiras, a docente especializada acompanha as crianças na terapia da fala
*	9:30 - 9:50	Lanche da Manhã Higiene
*	9:50 - 10:00	Entoação dos “Bons Dias” – Marcação das presenças e do tempo
*	10:00 - 11:00/11:15	Atividade orientada Nota: Às 4.ª feiras, a partir das 11:00, as crianças têm aula de Educação Física
*	11:15 - 11:45	Recreio (labirinto)
*	11:45 - 12:30/12:40	Higiene (11:45) Almoço (12:00)
*	12:40 - 13:00	Higiene

*	13:00 - 15:00	Descanso
*	15:00 - 15:30	Higiene Preparação das crianças
*	15:30 - 16:00	Atividade livre ou orientada
	16:00 - 16:30	Lanche da tarde
	16:30 - 16:45	Higiene
	16:45 - 17:30	Recreio (labirinto)
	17:30 - 17:45	Higiene e reforço (fruta/pão)
	17:45 - 18:30	Recreio (labirinto)
	18:30 (tolerância até 18:45)	Encerramento do infantário

* Momentos vivenciados durante o estágio (Horário: 2.^a e 3.^a feiras das 08:00 às 13:00; 4.^a feira das 08:00 às 13:00 e das 15:00 às 16:00)

É importante salientar que o tempo pedagógico sofria ajustes tanto pela manhã quanto à tarde devido às AEC. Durante o período da PPI, o infantário oferecia AEC gratuitas e facultativas, como Inglês, Natação, Yoga e Dança, orientadas por professores específicos uma vez por semana. Contudo, as atividades facultativas só eram realizadas se houvesse um número suficiente de crianças interessadas.

5.1.4. Caracterização do Grupo: As Crianças da Sala de Jardim de Infância ³

Na sala de pré-escolar, cada dia é uma jornada emocionante de descobertas e de aprendizagem, impulsionada pelo grupo dinâmico de crianças que a preenche. Conhecer o grupo de crianças é uma peça-chave no processo educativo, pois “qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças”

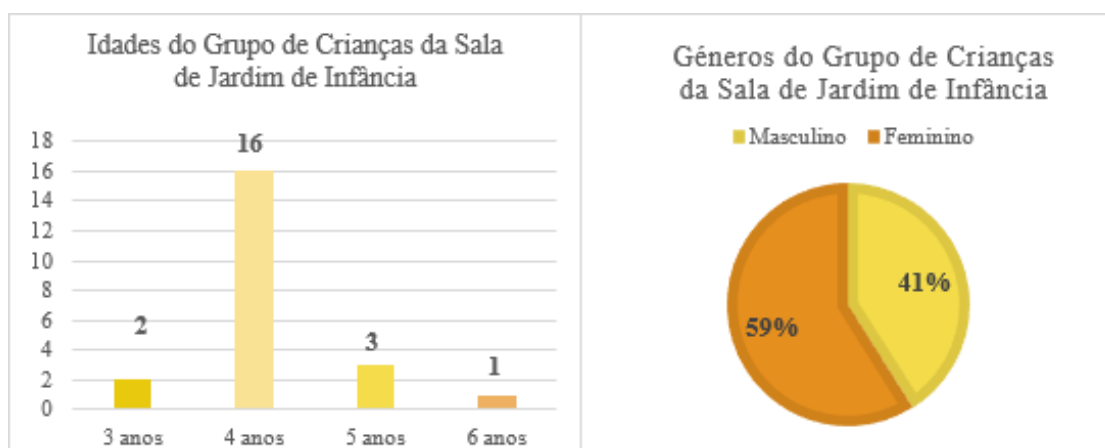
³ A caracterização do grupo da sala de jardim de infância foi realizada a partir da observação diária, registos no diário de bordo (DB), consulta ao PCG, diálogos informais com a educadora cooperante e interações diretas com as crianças em diversos contextos.

(Silva et al., 2016, p.24). Essa abordagem é vital para cultivar e fortalecer as relações interpessoais na sala de atividades.

O grupo de crianças da sala de jardim de infância era constituído por 22 crianças, maioritariamente crianças do género feminino, com 13 meninas em comparação com apenas nove meninos, conforme indicado pelo Gráfico 1. É de salientar, ainda, que todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa. As mesmas possuíam idades compreendidas entre 3 e 6 anos (em novembro de 2022). A criança mais velha completaria sete anos em julho de 2023 e as duas mais novas cumpririam quatro anos em dezembro de 2022.

Gráfico 1

Idade e Género das Crianças da Sala de Jardim de Infância



Nota. Retirado do PCG (2022-2023).

Deste grupo de crianças, três pertenciam à sala em questão, enquanto as demais eram de outras salas do infantário. Uma delas, acabada de ingressar na educação pré-escolar, sentia dificuldades em se expressar oralmente diante do grupo. Adicionalmente, havia uma criança diagnosticada com paralisia cerebral. Apesar disso, esta participava integralmente nas atividades, recebendo apoio adicional para a higiene, alimentação e locomoção, utilizando o seu andarilho quando necessário. A criança recebia acompanhamento dos serviços de Educação Especial, incluindo orientação de uma docente para a terapia da fala e de uma terapeuta durante as atividades de Educação Física.

No geral, as crianças demonstravam interesse e dedicação nas atividades propostas, estabelecendo um próximo contacto e interação com os adultos. Quando introduzidas a uma nova atividade, evidenciavam entusiasmo e determinação em superar os desafios propostos. Todavia, algumas destas apresentavam dificuldades em manter a concentração e aguardar a sua vez, tanto no decorrer das atividades como em situações do quotidiano. Tornou-se, portanto, significativo elaborar atividades que abordassem essas dificuldades, explorando as potencialidades individuais de cada criança.

Sob esta perspetiva, Tavares et al. (2007) afirmam “o contributo da infância no ciclo desenvolvimental é fundamental pelas relevantes aquisições nesta etapa, não só a nível físico, mas também aos níveis cognitivo e social” (p.43). O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e multifacetado, no qual as crianças exploram e absorvem o mundo ao seu redor com uma curiosidade sem limites.

Este percurso cheio de descobertas é enriquecido pelas diversas Áreas de Conteúdo, que são definidas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 31), proporcionando uma base sólida para um crescimento holístico e integral.

Por esta razão, tornou-se imprescindível caracterizar o grupo de crianças considerando as diferentes áreas e os seus respetivos domínios, delineados nas OCEPE (2016), na medida em que essa análise permitiria uma orientação mais precisa à minha PPI, sendo demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5

Caraterização das crianças da sala de jardim de infância

Área de Conteúdo	Caraterização do Grupo de Crianças
Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none">- Identificavam as suas características individuais (nome, idade, género, partes do corpo);- Realizavam tarefas do quotidiano de forma cada vez mais autónoma (vestir-se/despir-se, calçar-se/descalçar-se, utilizar a casa de banho, usar corretamente os talheres e o copo). Alguns ocasionalmente trocavam os sapatos de pé;- Tentavam gerir as suas emoções, expressando o que os incomodava, mas nem sempre eram capazes de fazê-lo de forma autónoma;- Demonstravam capacidade de comunicação e participação em ambientes familiares, manifestando as suas vontades espontaneamente ou quando solicitados;- Apresentavam capacidade de partilhar brinquedos, embora surgissem conflitos pontuais;- Reconheciam e respeitavam as diferenças individuais de colegas e adultos, revelando empatia diante de situações injustas e disposição para ajudar.
	Domínio de Educação Física

Área de Expressão e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Realizavam percursos que integravam várias destrezas como rastejar em várias direções, movimentar-se com o apoio das mãos e dos pés, saltar a pés juntos e saltar a pé-coxinho. Algumas crianças revelavam alguma dificuldade nestes movimentos; - Participavam em jogos simples, compreendendo e cumprindo as suas regras; - Demonstravam habilidade em lançar uma bola à distância, usando uma ou ambas mãos até uma marca ou colega.
	Domínio da Educação Artística
	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstravam interesse por diferentes técnicas de expressão plástica, isto é, pintura, desenho, recorte, colagem e modelagem de plasticina; - Revelavam prazer na manipulação dos materiais: esponja, pincéis, lápis de cor, cores de cera, durante as atividades; - Apresentavam tentativas de representação nos seus desenhos (garatuja), mas eram capazes de representar a figura humana, distinguindo partes do corpo e posicionando-as corretamente; - Criavam momentos de jogo dramático em brincadeiras livres no recreio e na área da casinha das bonecas. - Tinham prazer em expressar-se ritmicamente com o corpo e no canto, exceto uma criança.
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	<ul style="list-style-type: none"> - Possuíam um discurso perceptível, embora algumas crianças ainda estivessem em processo de aprimoramento na articulação de certos sons; - Interessavam-se por identificar o primeiro som de uma palavra, todavia, essa competência ainda estava em estágio inicial;

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconheciam o seu próprio nome escrito em letras de imprensa, sendo capazes de localizar e identificar as letras que o constituíam; - Admiravam manusear livros e por sua vez, entendiam que tanto a escrita quanto os desenhos transmitiam informações.
	<p>Domínio da Matemática</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Concretizavam jogos de associação e construção de <i>puzzles</i>; - Revelavam satisfação em criar construções cada vez mais elaboradas; - Descreviam as posições relativas de objetos usando termos como: acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de; - Reconheciam e comparavam figuras geométricas como quadrado, triângulo, retângulo e círculo, com objetos do ambiente ao seu redor; - Compreendiam a ordem cronológica de eventos simples, isto é, ontem, hoje e amanhã; - Contavam corretamente até sete.
<p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nomeavam, ordenavam e estabeleciam sequências de diferentes momentos da rotina diária; - Distinguiam eventos importantes da vida pessoal e social, como aniversários e festividades; - Manifestavam preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, evitando desperdício de água e eletricidade; - Identificavam algumas práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança, por exemplo, lavar as mãos antes das refeições, escovar os dentes antes de dormir, moderar o consumo de doces, praticar exercícios e dormir; - Identificavam graus de parentesco simples, como mãe, pai, irmãos, avós.

A análise detalhada do grupo de crianças, que abrange idades entre os 3 e 6 anos, proporcionou uma compreensão profunda das diversas etapas de desenvolvimento no período da infância, englobando o nível físico, cognitivo e psicossocial. De acordo com Sroufe et al., 1996, citados por Tavares, 2007, “as diferenças entre estes dois grupos etários não são estanques e isoladas, mas encontram-se conectadas entre si, evoluindo segundo um processo organizado e coerente” (p.51). Ao reconhecer essas variações de desenvolvimento dentro do grupo, adaptei a minha PPI para atender às necessidades específicas de cada criança, respeitando o seu processo individual de desenvolvimento.

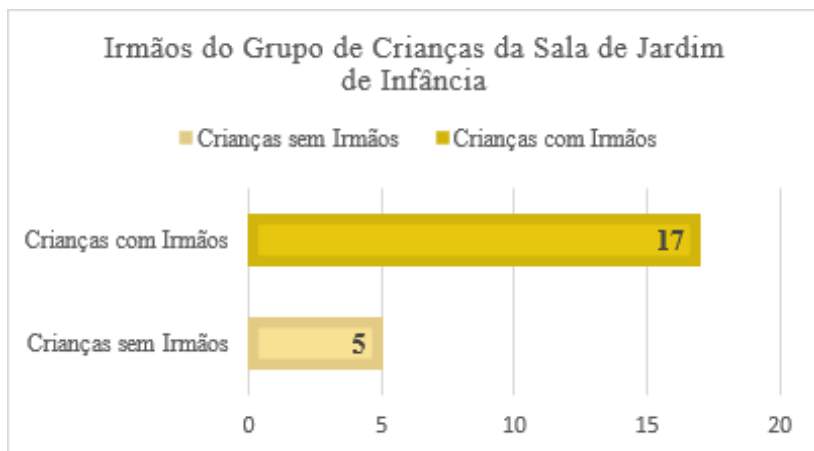
5.1.4.1. Caracterização do Contexto Familiar

O desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança não se limitam ao contexto de educação de infância, mas também em ambiente em que viveu ou vive, mais concretamente o meio familiar, onde práticas educativas e culturais influenciam significativamente. Portanto, é de frisar que o educador deve estabelecer “relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.9).

Nesta perspectiva e de forma a auxiliar a PPI considerei significativo recolher e analisar dados sobre o contexto familiar das crianças, incluindo número de irmãos, habilitações literárias e ocupações profissionais dos pais. Em relação à composição familiar, 17 crianças tinham irmãos, enquanto cinco eram filhos únicos, tal como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2

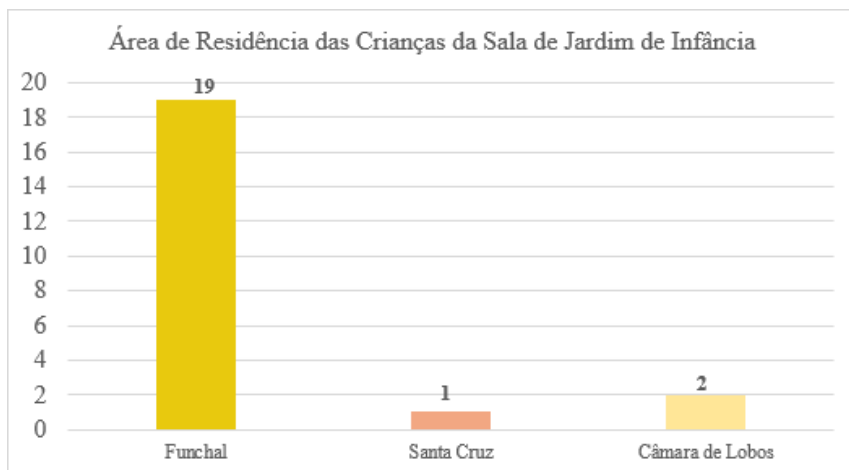
Número de irmãos das crianças da sala de jardim de infância



No que concerne à área de residência, a maioria das crianças residia no concelho do Funchal, totalizando 19. É de salientar que algumas crianças moravam próximo ao estabelecimento. Porém, uma criança era proveniente do concelho de Santa Cruz e duas habitavam em Câmara de Lobos, sendo visível no Gráfico 3.

Gráfico 3

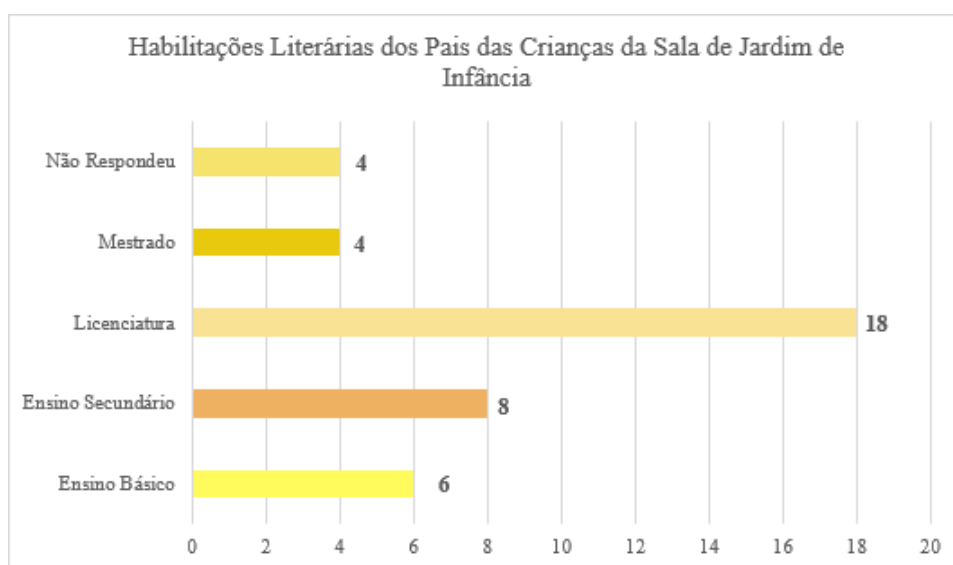
Área de residência das crianças da sala de jardim de infância



Grande parte das crianças pertencia a um estrato socioeconómico médio-alto, como evidenciado na análise do Gráfico 4. Este gráfico apresenta as habilitações literárias dos encarregados de educação, onde quatro pais possuíam mestrado, 18 concluíram licenciatura, 10 apresentavam ensino secundário, seis o ensino básico e quatro pais não responderam à questão. No total, foram contabilizados 42 pais, considerando a presença de duas crianças gémeas na sala.

Gráfico 4

Habilitações dos Pais das Crianças da Sala de Jardim de Infância



De forma a complementar a análise do estrato socioeconómico foram consideradas as ocupações profissionais dos pais das crianças (Quadro 6).

Quadro 6

Ocupações profissionais dos pais das crianças da sala de jardim de infância

Psicóloga	1	Arquiteta	1
Soldador	1	Técnica Administrativa	1
Docente	2	Gestor	1
Desemprego	1	Técnica Superior	2
Bioquímico	1	Empresário	2
Carreiro	1	Comercial	2
Lojista	2	Assistente Social	3
Enfermeiro	2	Técnico Comercial	1
Militar	1	GNR	1
Técnico de Contabilidade	2	Bancário	3
Ajudante de Cozinha	2	Engenheiro Civil	1
Rececionista de Hotelaria	2	Operador de Armazém	1
Advogada	2	Programador	2
Função Pública	3	Os pais de uma criança não responderam	

Em síntese, a compreensão do contexto familiar das crianças proporcionou uma visão mais completa das suas vidas além dos muros do infantário. Ficou evidente que os familiares demonstraram apoio, interesse em acompanhar o progresso da criança e disposição para participar ativamente nas atividades escolares. Desta maneira, a parceria entre a escola e a família não apenas fortaleceu laços entre ambas as partes, como também fomentou um ambiente educativo mais enriquecedor e acolhedor para as crianças.

5.2. Projeto de Investigação-Ação

Durante o primeiro ano do curso de MEPEE1CEB, foi-me proposto, no âmbito da Unidade Curricular de Projeto de I-A, desenvolver um projeto centrado na metodologia de I-A em contexto de EPE. O objetivo principal era explorar e implementar uma abordagem que promovesse uma maior interação e envolvimento das crianças no processo de aprendizagem, visando superar as principais dificuldades identificadas no grupo.

Ao longo da execução do projeto, em colaboração com a educadora cooperante

identificamos as principais adversidades enfrentadas pelas crianças e, com base numa análise crítica, implementei estratégias eficazes para possibilitar uma interação mais significativa e maior envolvimento no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Esta experiência não apenas contribuiu para aperfeiçoar as dificuldades das crianças, mas também para adquirir competências como futura docente.

5.2.1. Enquadramento do Problema

No decurso da PPI, conduzida por meio de observação participante, dos registos semanais nos DB e dos diálogos estabelecidos com a educadora cooperante foram identificados desafios significativos que demandavam atenção e intervenção. Entre esses, destacavam-se as dificuldades nas interações interpessoais e na gestão emocional das crianças:

Em atividades como cantar em grupo e participar em conversas de grande grupo, a criança MG revelava pouco interesse em participar e desconforto em interagir com outras crianças. A educadora cooperante mencionou que a criança em questão, evitava conviver com os colegas, e demonstrava preferência por atividades individuais, embora fosse comunicativa no seu ambiente familiar.

Diário de Bordo PPI, 10 de outubro de 2022

Identicamente, foi observado que as crianças apresentavam dificuldades na gestão de conflitos e tinham dificuldade em estabelecer relações e interações positivas entre si. Muitas vezes, optavam por brincar apenas com determinados colegas e partilhar os seus brinquedos exclusivamente com os mesmos, o que resultava no isolamento de algumas crianças do grupo, exigindo intervenção por parte dos adultos:

Ao longo das primeiras duas semanas de PPI, observei que a criança LU demonstra comportamentos agressivos com os colegas. Com base nas minhas observações, este comportamento parece estar relacionado à perceção do menino de que outras crianças estão agindo de maneira inadequada, de acordo com as suas próprias regras.

Diário de Bordo PPI, 24 de outubro de 2022

As vivências das crianças ao longo das suas vidas são moldadas pelas interações com pessoas próximas, influenciando a sua autopercepção e forma de se relacionar com os outros (Hohmann & Weikart, 1997). No contexto de EPE, é possível realizar atividades e projetos que envolvam a participação de crianças com diferentes idades e níveis educativos, permitindo “que compreendam e aceitem regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades” (Silva et al., 2016, p. 28). À medida que as crianças estabelecem relações e interações interpessoais, desenvolvem gradualmente conhecimentos e valores que contribuem para a sua aprendizagem, estando enquadrados na área de conteúdo de Formação Pessoal e Social explícita nas OCEPE (2016).

O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social das crianças é apoiado pela organização do ambiente educativo, que deve ser concebido como “um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (Silva et al., 2016, p.33).

Nesse contexto, o educador de infância assume um papel fundamental, estabelecendo uma relação afetiva com cada criança para compreendê-la individualmente e construir um ambiente educativo, saciado em interações e relações afetivas entre os membros do grupo (Silva et al., 2016).

Portanto, com base no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, estabelecido no DL n. °241/2001 de 30 de agosto, e nas adversidades encontradas, a questão de I-A selecionada para o projeto teria como foco promover relações interpessoais saudáveis entre as crianças na sala de atividades, uma vez que essa dificuldade servia como alicerce para os restantes problemas detetados no grupo.

5.2.2. Questão de Investigação-Ação

Considerando os problemas detetados no grupo de crianças da sala de jardim de infância, os quais foram resumidos ao tema das relações interpessoais saudáveis entre as crianças na sala, realizou-se uma investigação sobre este assunto.

O desenvolvimento emocional de um indivíduo desempenha um papel fundamental nas suas interações e relações, influenciando diretamente as demonstrações de afeto (Steiner & Perry, 1997). Nesta linha de pensamento, Goleman (2012) enfatiza a relevância da infância na formação do indivíduo, pois todos os acontecimentos dessa fase

inicial são determinantes na estruturação das emoções que guiarão a sua trajetória ao longo da vida.

A EPE dirige-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, nomeadamente até à entrada na escolaridade obrigatória (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). É importante que as crianças frequentem a EPE desde tenra idade em razão de surgirem dificuldades no desenvolvimento pessoal e social, quanto na construção de atitudes e valores, tornando-se capacidades essenciais para o futuro destas. Como mencionam Silva et al., (2016) “este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais” (p.4). A identidade da criança desenvolve-se, progressivamente, mediante interações que a mesma estabelece ao longo da sua jornada. Como afirmam Hohmann e Weikart (1997) “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (p.64).

As interações das crianças desde muito cedo iniciam a partir de risos, imitações, vocalizações e brincadeiras que, muitas vezes, evoluem para formas colaborativas de interação (Hohmann & Weikart, 1997). Porém, estes tipos de brincadeiras podem, ocasionalmente, desencadear conflitos, pois cada criança traz consigo perspectivas e pontos de vista únicos.

Longe de serem desvantagens, esses conflitos permitem que as crianças compreendam que cada indivíduo possui características individuais. Em consonância com Rubin e Everett (1982), citados por Hohmann e Weikart, 1997, “estes conflitos e interações virão, no futuro, a ajudar as crianças a compreender que os outros poderão ter pensamentos, sentimentos, e perspectivas diferentes das suas” (p.609).

Segundo as OCEPE (2016), o ambiente educativo na sala de atividades e no infantário garantem o aparecimento de relações recíprocas, em virtude do papel que o docente exerce em proporcionar essas relações para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. “A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas.” (p. 28). O docente, nesse contexto, assume um papel fundamental como mediador dessas relações, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

Do ponto de vista de Laevers et al. (1997, 2011), citados por Silva et al., 2016, é importante atender às necessidades físicas e afetivas das crianças para promover o seu bem-estar. Similarmente, Tomás (2011) sustenta que “os afetos assumem um papel

fundamental, são uma das dimensões importantes das relações sociais entre as crianças.” (p. 126).

Por meio dessas interações, a criança estabelece uma base segura que lhe permite explorar o ambiente ao seu redor, enquanto o educador atua como um elo facilitador entre a criança e o mundo ao seu redor (Post & Hohmann, 2011). Observar os momentos de interação e as relações entre as crianças é significativo para o educador, e, como revela Garcia (2018), é nesse contexto que se pode compreender como as interações são facilitadas, encorajadas ou interrompidas. Portanto, o docente deve reconhecer a sua responsabilidade na promoção das interações e relações no grupo de crianças da sala, criando um ambiente afetivo que promova bem-estar, segurança e relações interpessoais positivas.

Diante das adversidades mencionadas anteriormente e da revisão preliminar do tema, delineou-se a questão-problema de investigação: *“Como Promover as Boas Relações Interpessoais entre as Crianças na Sala de Jardim de Infância?”*. Esta questão, cuidadosamente formulada, concorda com Máximo-Esteves (2008) ao afirmar que “a formulação adequada de questões de investigação deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o “estilo” de investigação em causa” (p.80). Assim, foram implementadas atividades pedagógicas intencionais, lúdicas e envolventes, com o objetivo de responder à questão definida, tendo em consideração as características individuais das crianças, contando com a colaboração da equipa da sala, visando proporcionar um ambiente de aprendizagem significativo e enriquecedor para todos os envolvidos.

5.2.3. Fases do Projeto

Ao longo de nove semanas de PPI, foi elaborado um cronograma minucioso para guiar a execução do projeto de I-A. Este cronograma refletia organização do tempo dedicado em cada fase da investigação, isto é, planejar, agir e avaliar, abrangendo o período de outubro a dezembro de 2022 (Quadro 7). É de frisar que o projeto foi conduzido de maneira flexível, adaptando-se aos ritmos individuais de aprendizagem das crianças da sala de jardim de infância.

Quadro 7

Cronograma das fases do projeto de I-A

Cronograma do Projeto de I-A									
Fases	Semanas de PPI								
	Outubro			Novembro				Dezembro	
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a
Planear									
Agir									
Avaliar									

Legenda:

	Observação do Contexto		Definição de Estratégias
	Indicação do Problema		Aplicação das Atividades
	Formulação da Questão		Recolha e Análise dos Dados
	Revisão Preliminar do Problema		

Assim, o cronograma sintetiza as diferentes fases do projeto de I-A. Na fase inicial, caracterizada por “planear”, dediquei-me à observação participante e na recolha de informações sobre o ambiente educativo de sala, o tempo pedagógico, a equipa pedagógica e, sobretudo, o grupo de crianças. Posteriormente, identifiquei as principais adversidades no grupo. Através de uma análise, destaquei a problemática central, que influenciava outros entraves. A partir desta, formulei a questão de I-A, baseando-me na revisão preliminar do problema. Na fase “agir”, dediquei-me à compreensão das estratégias mais adequadas para abordar a problemática, respeitando as características individuais de cada criança e integrando-as de forma espontânea e interligada com diferentes temas. Por fim, a fase “avaliar” não foi um momento isolado, mas sim um processo contínuo desde o início do projeto. Foi essencial refletir minuciosamente sobre todo o processo, com base nos objetivos estabelecidos e na evolução das aprendizagens

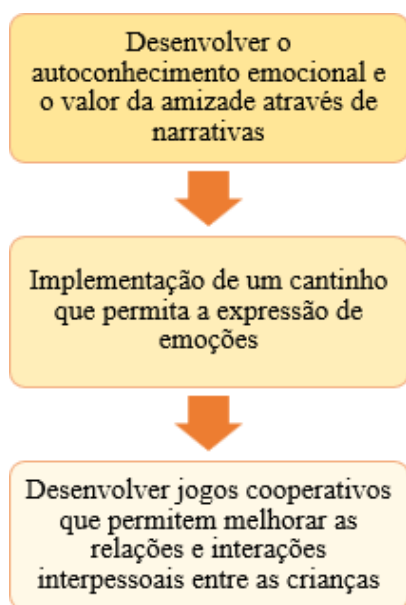
das crianças, garantindo uma abordagem reflexiva e adaptativa ao longo do percurso da aprendizagem.

5.2.4. Estratégias de Intervenção Pedagógica

Como observado por Lopes e Silva (2010) as estratégias de ensino correspondem “a um conjunto de ações do professor orientadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem que se têm em vista” (p.16). Baseado nesta percepção, desenvolvi três estratégias com o propósito de abordar à questão de I-A (Figura 10).

Figura 24

Estratégias de intervenção do projeto de I-A



Estas estratégias foram elaboradas com o objetivo de promover a expressão e gestão das emoções, experiências sociais e, conseqüentemente, a melhoria das relações interpessoais entre as crianças da sala de jardim de infância. Durante esse processo, tive em consideração as necessidades, potencialidades e adversidades individuais das crianças do grupo.

5.2.4.1. Desenvolver o Autoconhecimento Emocional e o Valor da Amizade através de Narrativas

A primeira estratégia, denominada “Desenvolver o Autoconhecimento Emocional e o Valor da Amizade através de Narrativas”, teve como objetivo explorar uma ampla variedade de emoções, capacitando as crianças a reconhecer e compreender os seus próprios sentimentos. Além disso, visou promover valores essenciais, como amizade, respeito, honestidade, empatia e solidariedade, incentivando a reflexão sobre a sua importância nas interações sociais. O desenvolvimento desses valores incide na área de Formação Pessoal e Social das OCEPE (2016), permitindo que as crianças aprendam de maneira eficaz e se tornem cidadãos autônomos, conscientes e solidários. As narrativas utilizadas nesta estratégia encorajam as crianças a se sentirem livres para explorar as suas emoções e desenvolver competências interpessoais. Segundo Sim-Sim (1995, citada por Sim-Sim, 1998), “a capacidade de utilizar diferentes formas de material escrito, com um nível de eficiência que permita a resolução de problemas do cotidiano e possibilite o desenvolvimento do conhecimento pessoal e das potencialidades do indivíduo” (p. 30).

- **História: *O Monstro das Cores***

Na semana dedicada à temática das emoções, no dia 14 de novembro de 2022, introduzi o tema contando a história *O Monstro das Cores* de Anna Llenas, utilizando como recursos uma televisão de histórias e imagens impressas para ilustrar a narrativa. O objetivo desta atividade consistiu em levar as crianças numa jornada pelo mundo das diversas emoções do dia a dia, para que possam compreendê-las e reconhecê-las em diferentes situações. Durante a narração, mantive um diálogo constante com as crianças, incentivando-as a refletir sobre as emoções presentes na história e a partilhar exemplos de situações em que cada uma dessas emoções fosse vivenciada. As crianças demonstraram grande interesse pela história e pelas atividades propostas, participando ativamente no diálogo e partilhando as suas experiências (Figura 25).

Figura 25

História “O Monstro das Cores



As emoções são um assunto que merece especial atenção, especialmente durante a infância, visto que as crianças estão em constante desenvolvimento e, muitas vezes, enfrentam desafios para gerir as suas emoções da maneira mais adequada, o que pode resultar em comportamentos impulsivos ou episódios chamados de “birras”. A respeito disto, Schaffer (1996) alega que ninguém pode negar “o papel fundamental que as emoções desempenham na regulação do comportamento quer individual quer interpessoal” (p.75). É essencial compreender que a expressão e compreensão das emoções estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento individual e às características gerais da condição humana.

- **História: *A Família é Feita de Amor***

Dando continuidade à exploração das emoções, foi realizada, no dia 16 de novembro de 2022, a segunda atividade, que correspondia à representação da história A

Família é Feita de Amor, adaptada de Carolina Souza. Além de abordar as emoções, esta também permitiu explorar valores essenciais para o desenvolvimento humano. Para contar esta história recorri à utilização do teatro de palitos, de forma a envolver as crianças nessa narrativa, tendo como objetivo a promoção dos valores da amizade, respeito, honestidade, empatia e solidariedade, sendo relevante o docente contribuir “para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Silva et al., 2016, p.33). Durante a encenação, estabeleci um diálogo com as crianças, estimulando-as a refletir sobre os sentimentos e valores expressos na história, recorrendo a exemplos do quotidiano para enriquecer a comunicação sobre a importância da família, a verdadeira essência da amizade e a singularidade de cada indivíduo (Figura 26).

Figura 26

História “A Família é Feita de Amor”



As imagens do teatro de palitos tornaram mais compreensível a mensagem central da história, que enfatiza a importância do amor, respeito e união na constituição da família. As crianças ficaram cativadas pela representação visual da narrativa, o que ajudou a tornar os conceitos abstratos mais tangíveis e acessíveis para as mesmas. Essa experiência interativa contribuiu para que absorvessem os valores transmitidos pela história de maneira mais profunda e memorável.

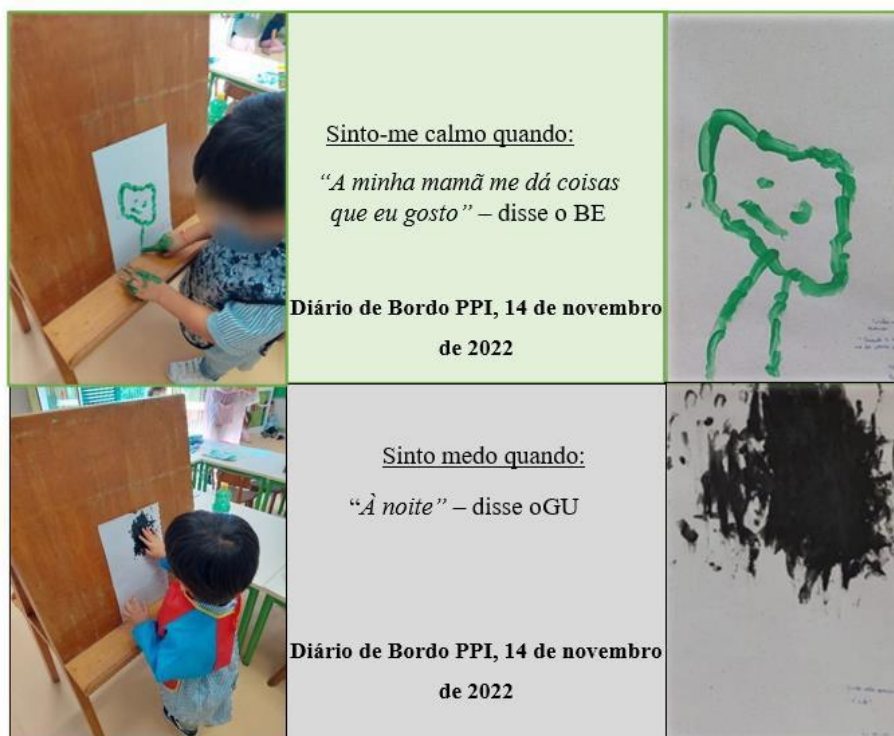
5.2.4.2. Implementação de um Cantinho que Permita a Expressão de Emoções

- **Construindo o Medidor de Emoções - *Emocionómetro***

A segunda estratégia delineada, com a designação “Implementação de um Cantinho que Permita a Expressão de Emoções”, consistiu na introdução de um novo espaço na sala, no âmbito da exploração das emoções, mais concretamente após contar a história *Monstro das Cores* e a atividade: “Desenhando o Monstro da Minha Emoção” uma ilustração representativa da emoção que cada criança estava sentindo (Figura 27).

Figura 27

Atividade: Desenhando o Monstro da Minha Emoção



Com o objetivo de ajudar as crianças a expressarem e gerenciarem as suas emoções diárias, sugeri, no dia 15 de novembro de 2022, a criação de um medidor de emoções para o grupo. Esse medidor incluía a construção de uma “garrafa da calma” destinada a auxiliar as crianças a lidarem com sentimentos: raiva, medo e tristeza. No

interior, foram colocados materiais escolhidos pelo próprio grupo, por exemplo, brilhantes, papel *eva* de várias cores, missangas coloridas e tinta verde (Figura 28).

Figura 28

Construção da “Garrafa da Calma”



Além disso, cada criança foi convidada a desenhar uma representação de si mesma, para ser usada como identificação no medidor de emoções, denominado “emocionómetro” (Figura 29).

Figura 29

Construção do cantinho da sala: emocionómetro



Após concluírem a sua representação, as crianças aproximavam-se individualmente do medidor das emoções para explicar a emoção que estavam sentindo e, por sua vez, colocar a sua identificação na emoção correspondente. Essa prática deveria repetir-se diariamente. Assim, ao chegarem à sala, as crianças eram incentivadas a indicar, no *emocionómetro*, a emoção que estavam experienciando. Contudo, se ao longo do dia ocorresse alguma mudança de emoção, as crianças tinham a liberdade de atualizar o medidor.

Na minha perspectiva, a realização desta sequência de atividades relacionadas com as emoções e com o envolvimento das crianças proporcionou que refletissem sobre si mesmas. Um exemplo concreto deste aspeto foi quando presenciei um desabafo no dia em que implementei a atividade:

A criança JO enquanto estava a desenhar-se disse que me queria dizer algo e eu disse-lhe que podia dizer, e este referiu: *“Nathaly, quando estava no tapete sentia-me confuso porque não sabia o que sentia. Mas depois quando a Ivone falou alto comigo senti-me triste e agora estou calmo.”* Perante a sua resposta disse: *“JO estás a ver, estás a conseguir perceber as tuas emoções. Lembra-te sempre que quiseres falar sobre as tuas emoções podes falar com um adulto e se sentires raiva, medo e tristeza podes pegar na garrafa da calma para te sentires melhor”*.

Diário de Bordo PPI. 15 de novembro de 2022

Na presença desta inferência pude compreender como as atividades foram significativas para as crianças. É crucial demonstrar às crianças que confiamos nelas e que, em troca, as mesmas podem confiar em nós. Como mencionado por Silva et al., 2016, importa dar-lhes oportunidades de serem ouvidas e de participarem nas decisões relativas ao processo educativo, “demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.” (p.9).

Com o passar dos dias, as crianças tornaram-se mais aptas a identificar e refletir sobre as suas emoções e, sobretudo, a compreender os motivos destas surgirem: *“sinto-me triste porque a minha mãe chateou-se comigo porque eu rasguei uma foto”* (Diário de Bordo da PPI, 15 de novembro de 2022).

5.2.4.3. Desenvolver Jogos Cooperativos que Permitem Melhorar as Relações e Interações Interpessoais entre as Crianças

No que respeita a última estratégia, designada “Desenvolver Jogos Cooperativos que Permitem Melhorar as Relações e Interações Interpessoais entre as Crianças”, teve como enfoque desenvolver jogos cooperativos que permitissem melhorar as relações e interações interpessoais entre as crianças da sala de jardim de infância. Como define Argyle (1991), citado por Lopes e Silva (2010) “cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos” (p.3).

- **Atividade: Do Advento até ao Natal**

Inspirada pelo tema do Natal, celebrado na semana de 28 a 30 de novembro de 2022, surgiu a atividade “Do Advento até ao Natal”. A respetiva foi implementada após o reconto da história *Do Advento até ao Natal*, de Maria Sousa, contada através de uma dramatização, sendo utilizadas imagens alusivas e colocadas no chão de forma cronológica. Nesta dramatização interpretei a personagem “Senhora Ana” que vivia em Belém e que se dirigiu até à sala deste grupo de crianças, para contar a história sobre o nascimento de Jesus (Figura 30).

Figura 30

História “Do Advento até ao Natal”



Com a intenção de promover o trabalho cooperativo e a solidariedade em pequeno grupo, propus a realização de jogos baseados na história, no salão polivalente. Primeiramente, expliquei às crianças o que deveriam fazer em cada percurso e organizei os grupos utilizando um método de seleção aleatória, ou seja, as crianças retiravam

imagens de um recipiente e formavam grupos com aqueles que tinham a mesma imagem (Figura 31).

Figura 31

Formação dos grupos e explicação dos jogos



Em seguida, organizei os grupos na sala para que se deslocassem em forma de comboio até ao salão polivalente. Adicionalmente, sugeri às crianças que aguardavam pela sua vez que batessem palmas e apoiassem os colegas que estavam a participar nos jogos. É importante que as crianças se sintam apoiadas para desenvolverem a sua autoestima e empenho. Como explicitam Silva et al., 2016 “(...) proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.” (p.10).

Os jogos “Do Advento até ao Natal” iniciavam o percurso com a visita do anjo a Maria e José, anunciando a gravidez de Maria, motivo pelo qual as crianças tinham de voar com suas asas de anjo até onde se encontrava a personagem “burrinho” (Figura 32).

Figura 32

Início do percurso dos jogos



Como o “burrinho” representava o amigo que ajudou a levar Maria até Belém, as crianças deveriam realizar o percurso até Belém caminhando apenas pelas cenouras (Figura 33).

Figura 33

Percurso até Belém caminhando pelas cenouras



A terceira etapa consistia em construir um *puzzle* com a imagem de Maria e o Menino Jesus (Figura 34).

Figura 34

Puzzle com a imagem de Maria e o Menino Jesus



Posteriormente, as crianças deveriam colocar as personagens presentes no nascimento de Jesus dentro da gruta (Figura 35).

Figura 35

Personagens presentes no nascimento de Jesus na gruta



Seguidamente, deveriam observar uma imagem dos três Reis Magos, seguindo a ordem de chegada à gruta e organizá-los cronologicamente (Figura 36).

Figura 36

Ordem de chegada à gruta dos três Reis Magos



Para finalizar os jogos, as crianças deveriam andar no cavalinho três vezes, simbolizando a viagem dos Reis Magos de volta ao Oriente após a homenagem a Maria, José e ao Menino Jesus (Figura 37).

Figura 37

Viagem dos Reis Magos de volta ao Oriente



Com esta atividade, pude proporcionar às crianças momentos de diversão enquanto consolidavam a história e estimulavam a memorização dos eventos. Além disso, o trabalho cooperativo permitiu melhorar as relações interpessoais na medida em que “a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Silva et al., 2016, p.10). O educador deve promover atividades inovadoras e enriquecedoras que integrem diversos contextos,

despertando assim a imaginação, a curiosidade, a interação e a motivação das crianças para a aprendizagem.

- **Atividade: Diversão em Dupla**

Do mesmo modo, seguiu-se a atividade “Diversão em Dupla”, cujo objetivo era que as crianças superassem desafios por meio do trabalho cooperativo. Esta atividade aconteceu no salão polivalente, onde as crianças, em duplas, deveriam cumprir desafios (Figura 38).

Num primeiro momento, as crianças tinham de levar um balão entre as suas barrigas até uma marca, sem deixá-lo cair ou rebentar. Em seguida, em grupo, escolhiam em conjunto um cartão de cor aleatória e realizavam o desafio descrito nele, como cantar, imitar, dançar ou saltar. Essa dinâmica de grupo constituído por crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento permite a troca de ideias, enriquecendo assim a aprendizagem de todos (Silva et al., 2016).

Como recompensa pelo empenho e cooperação, ofereci um balão a cada criança, que seria colocado nos seus cacifos para ser descoberto após a sesta da tarde. As elaborações destes jogos de competição preparam as crianças para lidarem com a frustração, para não desistirem dos desafios e para compreenderem que o mais importante é o empenho na concretização das tarefas, bem como a diversão proporcionada pela experiência.

Figura 38

Atividade “Diversão em Dupla”



5.2.5. Avaliação do Projeto

Em harmonia com Máximo-Esteves (2008), a I-A é um processo reflexivo que envolve a análise de uma área problemática com a finalidade de melhorar a prática ou aprofundar a compreensão pessoal dessa área. Nesse sentido, ao avançar para a última etapa do projeto de I-A, torna-se essencial realçar que a avaliação deve ser realizada para “verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada” (p.20).

Esta avaliação baseou-se na observação direta das crianças e na análise dos produtos resultantes das diferentes atividades implementadas no grupo durante os três meses de PPI. De acordo com Silva et al. (2016), as crianças devem desenvolver a capacidade de expressar suas emoções e reconhecer os sentimentos dos outros.

Mediante as observações, diálogos e análise dos DB, constatei que as crianças reconheciam e identificavam emoções, embora frequentemente se expressassem de forma inadequada quando se sentiam frustradas. Além disso, manifestavam dificuldades em aguardar pela sua vez e em dar oportunidade aos colegas durante as partilhas orais e na

execução das tarefas. No entanto, sempre demonstraram grande interesse e vontade de participar em todas as atividades.

Por conseguinte, a nível de afetos, senti que a minha intervenção teve efeitos positivos no ambiente socioafetivo deste grupo de pré-escolar. Tendo como comparação o início da observação, as demonstrações de afeto começaram a surgir com mais frequência e espontaneidade, não só durante as atividades como também nas brincadeiras livres. À exceção das histórias, todas as atividades envolvidas nas estratégias planeadas, tendo em conta a questão levantada, foram bastante apreciadas pelas crianças.

Assim, posso afirmar que existiu um longo percurso a percorrer no que diz respeito ao trabalho cooperativo, já que as crianças demonstraram maior preocupação com o sucesso individual, devendo, contudo, referir que os valores promovidos não se desenvolvem de um momento para outro. Por esse motivo em três meses tornou-se difícil contornar totalmente o problema identificado. Todavia, posso afirmar que houve resultados positivos. É um processo moroso e contínuo que deve ser trabalhado consistentemente com as crianças, motivo pelo qual a educadora cooperante deveria continuar a trabalhar com as crianças no respetivo ano letivo.

5.3. Momentos de Aprendizagem⁴

Durante a minha PPI, planifiquei e implementei diversos momentos de aprendizagem com o grupo de pré-escolar. Essas atividades foram minuciosamente desenvolvidas com o intuito de colocar a criança no centro da construção da sua aprendizagem, atribuindo-lhe o papel principal no seu processo de aprendizagem. Atendendo às particularidades de cada criança, isto é, necessidades, potencialidades, interesses, entre outras características, foi possível utilizá-las para permitir a aquisição de aprendizagens ativas e significativas. Deste modo, considerando as temáticas propostas pela educadora cooperante e o grupo de crianças, realizei atividades tendo em conta as OCEPE, o PEE e o PCG.

De um aglomerado de momentos de aprendizagem realizados⁴, serão exibidos três momentos com temáticas variadas, que ilustram uma amostra de toda a ação pedagógica desenvolvida ao longo de três meses com este grupo de pré-escolar.

⁴ A planificação das atividades da PPI encontra-se no Apêndice 1.

5.3.1. À Descoberta da Alimentação Saudável

O primeiro momento de aprendizagem evidenciado denomina-se “À Descoberta da Alimentação Saudável”, foi desenvolvido nos dias 17 e 18 de outubro de 2022, na primeira semana de PPI. Este momento abrange várias atividades relacionadas com a temática “Alimentação Saudável”, uma vez que a semana estava dedicada à alimentação. Nessas atividades estão impregnadas as áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (incidindo nos Domínios da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática), e Conhecimento do Mundo.

Como ponto de partida para esta temática, realizei a leitura da história *Um Dia no Mercado – A Ema e o Luís Vão às Compras*, de Patrícia Geis que tinha como objetivo revelar os alimentos saudáveis e como se encontram categorizados nos supermercados. Durante a narrativa, estimei a participação das crianças, transformando a leitura em um jogo interativo onde as mesmas precisavam de descobrir onde estavam os diferentes alimentos em cada seção do supermercado. As crianças mostraram-se animadas e eufóricas durante as descobertas, sendo evidente que o “descobrimento” era um aspeto que os cativava:

- *Eu já vi os brócolos!* – disse a criança CL
- *A cenoura está ao lado da alface!* – disse a criança BE
- *Eu sei onde estão os morangos. Posso dizer?* – disse a criança JO

Diário de Bordo PPI, 17 de outubro de 2022

Após a participação de todas as crianças, realizamos em conjunto um resumo da história, de forma a avaliar a compreensão das crianças e consolidar o aprendido (Figura 39).

Figura 39

Leitura da História: Um Dia no Mercado – A Ema e o Luís Vão às Compras



Posteriormente, propus o jogo da roda dos alimentos, este tinha como função promover a escolha de alimentos saudáveis em todas as refeições, elucidar o significado da roda dos alimentos e desenvolver o respeito pelos outros. Antes de iniciar o jogo, expliquei o significado da roda, os alimentos que deveriam ser consumidos diariamente, o motivo da sua divisão em diferentes partes e a importância de a água encontrar-se no centro da roda. Para jogar, sugeri que cada criança, uma de cada vez, escolhesse uma imagem de alimento que estava virada para baixo sobre a mesa, identificasse o alimento e, por sua vez, colocasse no lugar correto na roda. Algumas crianças apresentaram algumas dificuldades em posicionar os alimentos corretamente na roda. Por esse motivo, incentivei-as a questionar aos colegas, estimulando a interajuda, a cooperação e a participação ativa entre as respetivas (Figura 40).

Figura 40

Jogo Roda dos Alimentos



De um modo geral, as atividades correram dentro do que estava estipulado, com as crianças motivadas e participativas. Embora algumas crianças tivessem dificuldades em posicionar corretamente os alimentos na roda, consegui contornar a situação incentivando a cooperação entre as mesmas. Adicionalmente, deu-se uma situação no decorrer desta atividade com a criança que apresentava dificuldades em expressar-se oralmente, que não queria comunicar o nome do alimento em voz alta. Para facilitar a sua participação, sugeri que me sussurrasse o nome antes de colocá-lo na roda. Além disso, a criança com paralisia cerebral também participou no jogo, com o auxílio de um adulto. Apesar das suas limitações na locomoção e na linguagem, foi possível entender as suas contribuições tanto no jogo quanto no momento da história, demonstrando que as atividades foram inclusivas e acessíveis para todos.

A segunda atividade deste momento tratou-se da “Padaria dos Pequeninós”, que teve como ponto de partida a história contada no dia anterior. Esta atividade consistiu na confecção de pão, visando não apenas reconhecer vivências familiares e comunitárias, mas também identificar quantidades a partir de diferentes representações e promover o respeito mútuo.

Inicialmente dialoguei com as crianças, lembrando o que tínhamos explorado no dia anterior. Logo, mostrei-lhes uma receita de pão, desafiando-as a adivinhar o significado dessa imagem (Figura 41). O entusiasmo das crianças ao anteverem a atividade prevista foi notável e também demonstraram compreender os procedimentos da receita com mais facilidade.

Figura 41

Receita do pão



Em seguida, convidei as crianças para se sentarem na área de grande grupo, chamando uma criança de cada vez para realizar a preparação do pão. Enquanto aguardavam, questionei-as sobre as quantidades necessárias para cada ingrediente, incentivando o envolvimento de cada uma na construção da sua aprendizagem. Na etapa de moldar a massa, as crianças manifestaram prazer na execução, sendo visível no sorriso estampado em cada rosto. Esse aspecto destaca o envolvimento das crianças na sua aprendizagem, conforme descrito por Laevers (1994, 2011), citado por Silva et al., (2016), “o envolvimento das crianças pode ser reconhecido pela sua expressão facial, vocal e emocional, a energia, a atenção, persistência, e a criatividade e a complexidade da ação desenvolvida” (p. 107). Para finalizar a atividade, dirigimo-nos à cozinha, acompanhados pela equipa da sala para colocar o pão no forno (Figura 42).

Figura 42

Atividade Padaria dos pequeninos



Na hora do almoço, saboreamos o pão, recém-assado, barrado com um pouco de manteiga. Durante a degustação, perguntei às crianças se tinham gostado de participar na confeção do pão e as suas respostas foram: “*Quero fazer outro pão!*”; “*Sim, quero mais pão, é saboroso*” (Diário de Bordo da PPI, 18 de outubro de 2022).

No que concerne à atividade de confeção do pão, posso referir que permitiu evidenciar às crianças como fazer este alimento essencial no nosso dia a dia. Adicionalmente, proporcionou uma experiência sensorial rica e significativa. As crianças puderam explorar diferentes ingredientes, compreender quantidades e seguir instruções, o que reforçou habilidades matemáticas e de compreensão. Para uma futura implementação, seria mais favorável que cada criança tivesse os ingredientes à sua disposição, permitindo que todos fizessem o pão ao mesmo tempo. Deste modo poderia aumentar o envolvimento e garantir que todas as crianças participassem de maneira mais ativa desde o início, ao invés de chamar cada criança individualmente para participar nas etapas iniciais da receita.

5.3.2. Acolhendo o Outono

No momento “Acolhendo o Outono”, centrado na temática “Outono”, encontram-se atividades desenvolvidas nos dias 25 e 26 de outubro de 2022, correspondendo à segunda semana de PPI, e também nos dias 7 e 9 de novembro de 2022, na quarta semana de PPI. É importante realçar que estas atividades compreendem as áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (incidindo nos Domínios da Educação Artística - subdomínio da Música, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática), e Conhecimento do Mundo.

Neste contexto, a atividade “Descobrimo os Frutos Secos e os Frutos da Época” deu continuidade à exploração do Outono, com os objetivos de despertar os sentidos através do toque e visão, interagir com diferentes elementos da Natureza e desenvolver o respeito pelo outro. Esta atividade foi conduzida após a leitura da história *A Fada do Outono*, de Rita Campeão (Figura 43).

Figura 43

História A Fada do Outono



Desta maneira, expliquei às crianças que iriam explorar, em duplas, duas caixas na varanda da sala (enquanto as restantes ficavam distribuídas pelas áreas da garagem e

da biblioteca). Uma das caixas estava preenchida apenas com folhas secas de árvore, enquanto a outra possuía terra, pequenos troncos e folhas secas de árvore. Ambas as caixas tinham imagens de frutos secos (amendoim, amêndoa, noz, avelã), alimentos não saudáveis (pizza, chocolate, batata frita, gelado) e frutos da época (castanha, figo, pera, banana). Os grupos deveriam explorar as duas caixas, procurar as imagens dos frutos secos e dos frutos da época, e colocá-las dentro do recipiente.

Inicialmente, pensei em realizar esta atividade no interior da sala, mas percebi que as crianças passam a maior parte do tempo dentro da mesma. Decidi, então, realizar a atividade na varanda da sala, aproveitando o espaço ao ar livre para proporcionar uma experiência enriquecedora e estimulante. As crianças foram divididas em duplas sem nenhum critério de escolha, oferecendo-lhes a oportunidade de interagir e ajudar-se mutuamente, aspetos que precisavam ser melhorados devido às suas dificuldades em se comunicar e relacionar. Enfatizou-se, assim, a importância de estimular novas experiências nos educandos através de incentivos e diversão, tais como brincar na terra, o que permitiu que as mesmas se envolvessem com a natureza, desenvolvessem criatividade e curiosidade e expressassem o seu pensamento crítico ao refletir sobre as suas descobertas. Além disso, as brincadeiras ao ar livre permitem o fortalecimento do sistema imunológico ao estarem expostos a microrganismos do ambiente (Figura 44).

Figura 44

Descobrimo os frutos secos e os frutos da época



Durante a atividade, observei que as crianças BE e LU tinham receio de manusear a terra, mas conseguiram superar essa hesitação devido ao caráter lúdico do jogo. Observar o entusiasmo e interesse da criança com paralisia cerebral na exploração foi muito gratificante, pois revelava um genuíno prazer em descobrir algo novo. Essa reação

foi compartilhada pela maioria do grupo, como expressaram ao serem questionados sobre o seu agrado pela atividade: “*sim, gostei muito porque gosto muito de descobrir coisas*”. (Diário de Bordo da PPI, 25 de outubro de 2022). Evidencia-se que as atividades caracterizadas pelo mistério, descoberta e exploração são motivadoras para todas as crianças do grupo.

Para prosseguir com a temática, seguiu-se a atividade “Carimbagem com Batata” cujos fins consistiam em desenvolver a motricidade fina, estimular a criatividade, expressão artística e sobretudo o respeito pelo outro. As crianças foram divididas em grupos de cinco elementos para se dirigirem à área de grande grupo, enquanto as restantes brincavam na zona do tapete, onde depois alternariam. Nesta área, cada criança carimbou uma folha A4 através da utilização de batatas com carimbos relativos à temática do outono (esquilo, folhas, bolota, sol, nuvem e castanha) e tintas guache nas cores da estação (vermelho, laranja, amarelo, castanho e verde) (Figura 45).

Figura 45

Carimbagem com batata



Dei início à atividade, selecionando cinco crianças para começar observando e orientando-as na execução da tarefa. Feito isto, observei que algumas crianças não tinham cuidado ao colocar a tinta e carimbar, mostrando mais interesse em misturar as cores e usar muita tinta. No grupo seguinte, tive mais dificuldade em orientar as crianças, pois estas mostravam-se mais inquietas.

Após observar esses dois grupos, decidi que, a partir desse momento, viriam duas crianças de cada vez para evitar o descontrolo e garantir uma melhor manipulação, sendo uma aprendizagem benéfica para futuras intervenções. Essa estratégia provocou um maior controlo da situação e permitiu demonstrar às crianças que a forma da batata ficaria

no papel se usassem pouca tinta. No entanto, as mesmas continuaram mais interessadas em misturar cores e preencher a folha.

Durante esta atividade, o menino JT perguntou: “*O que é isto?*” (referindo-se à batata) e eu respondi: “*É uma batata*”. O JT ficou pensativo por um momento e afirmou: “*Não sabia que era possível fazer isto com uma batata*” (Diário de Bordo da PPI, 26 de outubro de 2022). No caso da criança com paralisia cerebral, esta conseguiu carimbar sem o auxílio de um adulto, embora ainda necessitasse de acompanhamento.

No geral, as crianças apreciaram a combinação de cores, certificando que atividades de expressão plástica são fundamentais para despertar a criatividade e expressar emoções e sentimentos através dessa linguagem não verbal. “É importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão (...).” (Silva et al., 2016, p.49). É essencial utilizar diferentes materiais nas atividades para estimular novas experiências e fortalecer as capacidades das crianças, como a motricidade fina. O manuseamento de carimbos de batata possibilita desenvolver a motricidade fina, pois exige que manipulem objetos pequenos e realizem movimentos precisos.

Em clima de outono e na época de São Martinho deu-se a atividade “Exploração do Ouriços”, com o objetivo de estimular o reconhecimento e valorização de costumes sociais, que ocorrem entre o presente e o passado das famílias e comunidades, além de despertar os sentidos através do toque e da visão e promover a interação com diferentes texturas dos elementos da natureza. A atividade consistia em apresentar às crianças ramos de castanheiro e os respectivos ouriços, na zona do tapete, para que os explorassem. Desta forma, comecei por explicar às crianças a origem das castanhas e, em seguida, sugeri que explorassem os ouriços, tanto na parte exterior quanto no interior, utilizando os dedos ou os cotovelos. A maioria das crianças optou por tocar com os dedos, algumas experimentaram com os cotovelos, e apenas duas crianças preferiram apenas observar (Figura 46).

Figura 46

Exploração dos ouriços



Por exemplo, ao passar os ouriços pelas crianças: O menino DI referiu: “*Aí ele pica*” (tocou com o cotovelo) O AN disse: “*Não dói*” (tocou com os dedos). Quando as crianças tocaram por dentro do ouriço:

- “*É muito suave*” (tocou com os dedos) disse a criança MC

- “*Que macio*” (tocou com os dedos) disse a criança JU

Quando a ED sentiu as diferentes texturas, a mesma não hesitou e quis colocar os dedos, sobretudo até quis repetir o toque.

Diário de Bordo PPI, 7 de novembro de 2022

É primordial proporcionar às crianças momentos de contacto coma natureza. A mesma oferece um vasto campo de descoberta, permitindo explorar, aprender e crescer. O educador deve compreender quais são os “interesses das crianças e às suas descobertas, para escolher criteriosamente quais as questões a desenvolver, interrogando-se sobre o seu sentido para a criança, a sua pertinência, as suas potencialidades educativas e a sua articulação com os outros saberes.” (Silva et al., 2016, p.88).

No decorrer da exploração sensorial, as crianças conhecem diferentes texturas, o que é crucial para o desenvolvimento. Ao tocar em diferentes objetos, as crianças aprendem e recordam sensações, relacionando-as com as suas vivências. Essas atividades enriquecem o seu desenvolvimento e conhecimento, permitindo que, ao encontrarem texturas semelhantes no futuro, se recordem das experiências e as associem ao que já aprenderam.

Após esta experiência sensorial, as crianças foram divididas em grupos para procurarem castanhas e imagens de bolotas nas diferentes áreas da sala. Como todas as

crianças estavam presentes, dividi-as em grupos de cinco para explorar a área da casinha, que tinha um maior número de frutos secos, enquanto os restantes grupos de quatro exploravam as restantes áreas.

Quando os grupos tivessem descoberto todos os frutos secos deveriam deslocar-se até a zona do tapete para dialogarmos. Observei que algumas crianças tinham mais frutos que outras, por isso conversei com todas e incentivei a importância da partilha. As crianças devem ser colocadas em situações que as façam refletir sobre questões reais, como a solidariedade. A última parte da minha atividade consistia em que as crianças se dirigissem até à “fogueira” da varanda para colocar os frutos secos e, em seguida, saltassem a fogueira, cantando a canção “Castanhas Quentinhas”, fazendo de conta a celebração do Magusto (Figura 47).

Figura 47

Celebração do Magusto



O conhecimento do meio social e das tradições é relevante para o desenvolvimento infantil. Esse conhecimento proporciona o reconhecimento pessoal e social, e assim, as crianças conhecem o passado e compreendem o presente, dando continuidade às tradições. Desta maneira “permitirá à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade.” (Silva et al., 2016, p.89).

A atividade “O Ouriço e os Números” foi a última deste momento de aprendizagem, com os principais objetivos de desenvolver capacidades expressivas através da expressão plástica, identificar quantidades por meio de diferentes representações e promover o respeito pelo outro. Após contar adivinhas sobre o outono, mencionei que iriam fazer uma atividade relacionada a esta estação. Desse modo expliquei às crianças a atividade, na qual deveriam, primeiramente, retirar de um saco a imagem de um ouriço-cacheiro e contar quantos picos possuía.

Depois deveriam representar o respetivo ouriço-cacheiro utilizando massa caseira para modelar, olhos autocolantes e esparguete para os picos do ouriço. Seguidamente, expliquei que esta tarefa seria realizada por duas crianças de cada vez, enquanto as restantes ficavam na área da biblioteca, na área da garagem e na área de jogos de mesa. Assim, proporcionei momentos de aprendizagem espontânea que respeitavam os interesses e potencialidades de cada criança, interligando a atividade com conceitos matemáticos. Tornou-se, assim, evidente que atividades lúdicas como esta promovem o desenvolvimento das crianças, de forma integral, aprendendo enquanto se divertem (Figura 48).

Figura 48

O ouriço e os números



O maior número possível de picos nas imagens dos ouriços-cacheiros foi limitado a oito, pois as crianças tinham facilidade na contagem até esse número. Indo ao encontro de Silva et al. (2016), “o desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas

aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender” (p. 74).

De forma geral, posso concluir que a atividade foi um sucesso. Durante a execução, observei que as crianças frequentemente decoravam o ouriço-cacheiro com mais picos do que o necessário e adicionavam mais olhos do que o previsto. As crianças demonstraram muito entusiasmo ao inteirar-se que manuseariam uma “massa” parecida com plasticina e construiriam algo a partir desta. A moldagem e a construção “abrem portas” para a criatividade e o autoconhecimento das crianças. Embora nesta atividade as crianças tivessem de se adaptar a um modelo específico, demonstraram diferentes versões de ouriços-cacheiros, utilizando sua criatividade e imaginação.

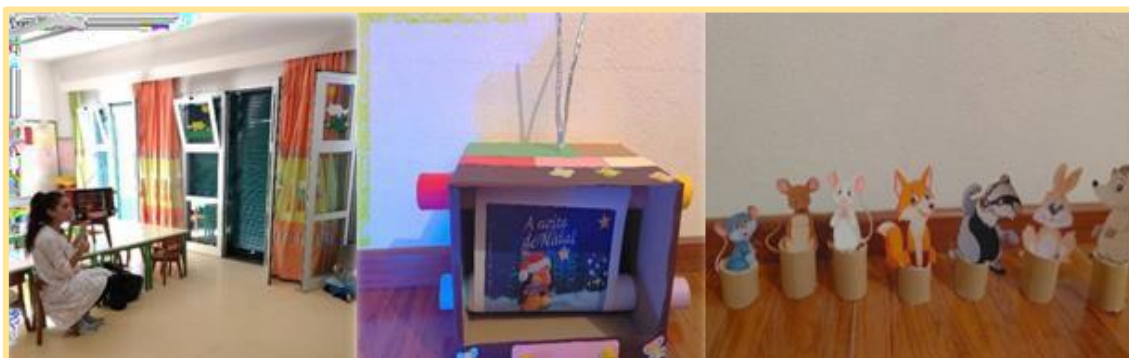
5.3.3. Celebrando o Natal

O momento “Celebrando o Natal” é o último momento de aprendizagem da PPI aqui evidenciado, integrando duas atividades baseadas no tema do Natal, implementadas no dia 5 de dezembro de 2022, correspondendo à última semana de estágio. As atividades apresentadas abrangem diversas áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (com ênfase nos Domínios da Educação Artística – subdomínio da Música e da Dança, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), e Conhecimento do Mundo.

Estas atividades têm como principais objetivos estimular a expressividade, a comunicação e a interação com os outros, além de fortalecer as relações estabelecidas entre o presente e o passado da família e comunidade. Primitivamente, deu-se o contar da história *A Noite de Natal*, de Tina Macnaughton e M. Christina Butler, utilizando a televisão de histórias. Posteriormente, realizei com as crianças o reconto da história através de imagens das personagens, chamando-as pelo nome e batendo palmas para simular a divisão silábica dos nomes (Figura 49).

Figura 49

História A Noite de Natal



A divisão silábica desenvolve a consciência fonológica, essencial nesta fase em que as crianças aprimoram a linguagem e participam em jogos de rimas, criação de palavras e divisão e junção de sílabas. De acordo com Silva et al., (2016) “o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade.” (p. 66). Com esta estratégia, as crianças entendem que os sons estão associados às letras e, conseqüentemente, aos sons da fala, o que é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita.

Continuamente, sugeri às crianças que cantássemos a canção “À Volta do Pinheiro de Natal”, uma das canções que deveriam saber para a Festa de Natal. Propus que ouvíssemos a canção primeiro e depois repetíssemos a letra juntos. Para tornar o momento mais cativante e prazeroso, coloquei uma árvore de Natal no centro do tapete, criando um clima natalício e motivador para a atividade (Figura 50).

Figura 50

Árvore de Natal



Após aprendermos a canção, sugeri que as crianças dançassem individualmente à volta da árvore de Natal, enquanto as restantes cantavam e batiam palmas aos colegas. As crianças ficaram tão encantadas que pediram para repetir este momento três vezes. Essa combinação de canto e dança promoveu o desenvolvimento da linguagem, coordenação motora e confraternização.

5.4. Projeto com a Comunidade Educativa

Em sintonia com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, bem como a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, sublinham a importância de o educador de infância desenvolver e participar em projetos que envolvam a comunidade. Assim sendo, o Projeto com a Comunidade Educativa foi desenvolvido pelas quatro estagiárias que estavam a realizar a PPI no respetivo estabelecimento.

Após a análise do PEE (2022-2026), cujo tema era “Educar para a Cidadania”, considerámos da maior pertinência desenvolver um projeto com a comunidade educativa que abarcasse as três prioridades deste PEE: Emoções, Valores e Educação Ambiental. Posteriormente, analisou-se os grupos com os quais estávamos a desenvolver a nossa prática, apesar da diferença de idades (dos 2 aos 6 anos), detetámos valores comuns que poderiam ser trabalhados em conjunto, especialmente no que diz respeito à amizade e à sensibilização para o cuidado com o meio ambiente. Observámos também, através da

análise das reações das crianças à nossa ação pedagógica, que estas mostravam grande interesse por histórias, artes dramáticas e teatro.

Com base nas OCEPE (2016), dentro da Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, é referido que estas duas componentes (jogo dramático e o teatro) têm algumas características comuns, tais como: “exploração de situações reais ou imaginárias; o que se está a representar ser a “realidade” no momento; assumirem papéis, construírem personagens e o enredo de uma situação ficcional.” (p. 51).

Assim, com o intuito de promover e fomentar o gosto e interesse das crianças pelas artes performativas, inculcando desde cedo o valor e apreciação pela Educação Artística, convidámos a Equipa de Animação Artística, da Direção de Serviços de Educação Artística para realizar o espetáculo de marionetas *O Sonho da Fada Ofélia* (Figura 51).

Figura 51

Peça de Marionetas – O Sonho da Fada Ofélia



Esta peça foi selecionada não só para consciencializar sobre questões ecológicas, como também para a necessidade de expressão dos sentimentos e emoções, desenvolver os valores da partilha e amizade e reforçar a importância da entreaajuda (valores que vão ao encontro dos objetivos do PEE e dos PCG). Ao convidarmos este grupo, pretendíamos proporcionar às crianças um espetáculo diferente dos que estão familiarizadas.

Para compreender a opinião do público adulto, nomeadamente das educadoras e as auxiliares de ação educativa, realizámos inquéritos de carácter anónimo (Apêndice 3) que foram entregues nas salas das crianças que assistiram ao espetáculo. Ao analisarmos as respostas dos intervenientes foi possível constatar que, no geral, a equipa pedagógica presente no espetáculo considerou o mesmo muito bom. De igual modo, pela análise dos diálogos com as crianças e observação direta das suas reações, concluímos que tanto os elementos docentes e não docentes quanto crianças consideraram a peça pertinente e interessante.

Assim, este projeto com a comunidade revelou-se bastante rico a nível de aprendizagens, abordando temas de consciencialização ecológica, de necessidade de expressão de sentimentos e emoções, de desenvolvimento de valores como a partilha e a amizade, além de reforçar a importância da entreaajuda.

5.5. Olhar Crítico sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

Como futura docente na área de EPE, é fundamental reconhecer a importância da reflexão na formação dos educadores de infância. Em harmonia com Dewey (1933), citado por Cardona (2006), “a ação reflexiva implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.” (p.50). De modo semelhante, Freire (1996) destaca a relevância da reflexão “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar (...)” (p.18).

Por esse motivo, apresento uma reflexão acerca da minha PPI, evidenciando os aspetos positivos, as principais dificuldades enfrentadas e os elementos a serem aprimorados.

A EPE, segundo a Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que contempla as premissas definidas na LBSE, corresponde “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (Art.º 2 da Lei n.º

5/97, de 10 de fevereiro). Observando a minha *práxis*, constatei que prevalece um ambiente de socialização, no qual “a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas.” (Silva et al., 2016, p.24). Dessa forma, o processo educativo concretiza-se num determinado tempo e espaço, utilizando materiais diferenciados que requerem a inserção da criança num grupo, permitindo a interação com outras crianças e com adultos.

A minha primeira semana de estágio na EPE ficou marcada por um misto de sentimentos, nervosismo pela responsabilidade assumida e entusiasmo por este novo capítulo da minha vida profissional. A entrada nesse novo desafio foi acompanhada por uma apreensão inicial, especialmente devido à minha falta de experiência no contexto de EPE, resultante das restrições impostas pela pandemia de COVID-19 durante a minha licenciatura em Educação Básica. Inicialmente, a minha preocupação residia na possibilidade de as crianças não se adaptarem à minha presença e na minha falta de experiência para planificar atividades pedagógicas adequadas para este grupo.

Perante esta dicotomia de sentimentos, fui calorosamente recebida pela equipa educativa da escola e pela educadora cooperante, que se mostraram dispostas a me auxiliar durante todo o processo de PP. Em relação às crianças, observei que a maioria estava integrada e adaptada ao ambiente escolar. Com o passar das semanas, observei uma adaptação explícita à minha presença, com as crianças me elegendo para auxiliá-las em diferentes momentos do quotidiano, como brincadeiras, refeições e higiene, além de demonstrarem afeto e interesse em me conhecer.

Durante o estágio, realizei atividades que envolviam artes visuais, dança, música, teatro, jogos de locomoção, experiências, descobertas, englobando situações de cooperação em pequenos e grandes grupos, atendendo às temáticas propostas pela educadora cooperante e às características das crianças. De igual modo, utilizei recursos reutilizáveis e naturais para promover a criatividade e a consciência ambiental. A inclusão e a cooperação foram constantemente incentivadas, alinhando-me com a perspectiva de que o educador de infância deve promover um ambiente inclusivo (Silva et al., 2016).

No que diz respeito às dificuldades encontradas nesta PP, uma destas consistiu na interação com uma criança em processo de adaptação, a Criança MG, que estava no seu primeiro contacto com a educação de infância. Identicamente, senti dificuldades em compreender a criança ED, que apresentava paralisia cerebral. Essas dificuldades estavam

relacionadas ao facto de ser a primeira vez que interagiu com estes casos e, por sua vez, não saber qual a forma mais eficaz de atuar. Perante estas adversidades, procurei orientação da orientadora científica, da educadora cooperante e da professora especializada. Por meio de diálogos e da observação participante, constatei que deveria atender à diferenciação pedagógica em alguns momentos das atividades para responder às necessidades individuais.

Ainda que este assunto também fosse uma preocupação inicial por ser "inexperiente" neste contexto, com o passar dos dias em contacto com esta última criança, observei que a mesma apreciava atividades que envolvessem exploração de texturas, movimentos, sons e descobertas. Todavia, nas atividades que envolviam locomoção, esta deveria ser auxiliada por um adulto. Assim, sinto-me gratificada por conseguir concretizar uma prática inclusiva, integrando todas as crianças nas suas aprendizagens e valorizando-as individualmente. Indo ao encontro da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) citada pelo DLR n.º 11/2020/M “o foco da educação é proporcionar a todas as crianças e alunos oportunidades de sucesso, adequadas às suas necessidades” (p.6).

Sem embargo, considero importante realçar que a administração do tempo foi uma adversidade no decorrer das semanas de estágio, muitas vezes ultrapassando o tempo previsto e comprometendo a rotina das crianças.

Para aprimorar a minha PP, reconheço a necessidade de melhorar a gestão do tempo, equilibrando atividades orientadas e brincadeiras livres, respeitando todos os momentos da rotina. Além disso, considero fulcral desenvolver estratégias mais eficazes para manter a atenção e o interesse das crianças durante as atividades, como contar histórias ou estimular a participação em grupo de maneira dinâmica. A gestão de conflitos é outro aspeto a ser aprimorado, embora compreenda que o tempo limitado de intervenção tenha dificultado conhecer a melhor forma de resolver/intervir nestas situações.

Uma das minhas estratégias durante a PP foi conhecer as particularidades de cada criança, como necessidades, potencialidades e interesses, através do diálogo estabelecido com as mesmas, utilizando essas informações na planificação das atividades para promover a construção das suas aprendizagens. Para a planificação das atividades tive sempre em consideração documentos orientadores, nomeadamente os objetivos da educação pré-escolar estabelecidos no artigo n.º 5 na LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), as OCEPE, o PEE e o PCG. Efetivamente, as atividades pedagógicas foram

aprimorando graças ao *feedback* quer da educadora cooperante, quer da orientadora científica da UMa.

Em suma, a concretização desta prática profissional em valência de pré-escolar incrementou a minha formação profissional e pessoal, complementando o meu percurso ao longo de cada unidade curricular, que por sua vez também auxiliou este estágio. Assim, com esta PPI posso evidenciar que adquiri um vasto leque de conhecimentos e habilidades que me tornam mais apta para exercer uma carreira dedicada à educação.

Capítulo 6 | Intervenção Pedagógica em Contexto do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Alice - Podes dizer-me, por favor, que caminho hei de seguir a partir daqui?

Gato - Isso depende muito do sítio onde queres chegar.

Alice - Não me preocupa muito onde vou chegar.

Gato - Então não interessa por que caminho hás de seguir.

(Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll (1971), citado por Silva & Lopes, 2015, p.37)

O capítulo que se segue apresenta um relato detalhado e uma reflexão crítica sobre a minha Prática Pedagógica II (PPII), realizada no 2.º semestre do ano letivo 2022-2023, sob a orientação científica do Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão e da professora cooperante. A PPII sucedeu em valência do 1.º CEB, entre 6 de março e 17 de maio de 2023, ao longo de 10 semanas, cumprindo 120 horas subdivididas em três dias da semana (segunda, terça e quarta-feira) com uma turma do 2.º ano de escolaridade.

À posteriori, evidencio informações relativas acerca do meio envolvente, o estabelecimento educativo, a sala de aula, o tempo educativo e a caracterização da turma, incluindo o contexto familiar. Além disso, patenteio três momentos de aprendizagem que considero particularmente relevantes para os alunos do 2.º ano. Por fim, realizo uma reflexão crítica acerca da minha trajetória vivenciada na PPII.

6.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

Embora o capítulo anterior tenha explorado a PP na EPE (Capítulo 5| Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar), é igualmente importante explicar o contexto educativo desta ação pedagógica. Tal como refere Freire (1979) “a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade a qual o homem está radicado” (p.19). Neste sentido, o professor assume um papel primordial ao compreender e considerar as características do ambiente educativo na sua *práxis*.

6.1.1. Caraterização do Meio Envolvente⁵

Seguindo a perspetiva de Barker (1968), citado por Zabalza (1992) “todo o meio ou contexto em que se produz a conduta possui as suas próprias estruturas (limites físicos, atributos funcionais, recursos disponíveis, etc.) que facilitam, limitam e ordenam a conduta dos sujeitos” (p.119). O ambiente escolar é um ecossistema complexo, moldado por múltiplos fatores que transcendem o espaço físico. As dimensões social, cultural e os recursos disponíveis interagem, influenciando as relações, as ações pedagógicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos.

A Escola onde realizei a PPII localiza-se no meio urbano, mais concretamente no concelho e freguesia da Ribeira Brava, situada na Estrada Regional 104. A designação “Ribeira Brava” deve-se ao facto de o vale ser atravessado por uma ribeira, que desempenhou um papel crucial na ligação entre as diversas áreas do interior da Madeira e o seu porto marítimo. Este município foi formalmente estabelecido em 6 de maio de 1914, através do desmembramento dos concelhos da Ponta do Sol e de Câmara de Lobos (PEE 2020-2024).

O município da Ribeira Brava situado na costa sul da ilha da Madeira, abrange uma área de aproximadamente 65 km², sendo banhado a sul pelo Oceano Atlântico. É delimitado pelos concelhos de Câmara de Lobos (a leste), Ponta do Sol (a oeste) e São Vicente (a norte). Além disso, é constituído por quatro freguesias, nomeadamente, Ribeira Brava, Campanário, Serra de Água e Tabua (Câmara Municipal da Ribeira Brava, nd) (Figura 52).

⁵ A respetiva caraterização diz respeito ao ano letivo 2022-2023 e foi realizada mediante observação diária, de registos e de dados recolhidos do *website* da Câmara Municipal da Ribeira Brava, como também pela análise do PEE (2020-2024).

Figura 52

Localização da freguesia de Ribeira Brava



Nota. Montagem elaborada através da de imagens retiradas das páginas <https://geneall.net/pt/mapa/322/ribeira-brava/> e [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ribeira_Brava_\(Madeira\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ribeira_Brava_(Madeira))

Com base na análise dos dados do INE, nos censos de 2021 (atualizados em 12 de janeiro de 2023), verificou-se que a freguesia da Ribeira Brava é habitada por 12680 pessoas, das quais 1612 são crianças de 0 a 14 anos (cerca de 12,70% da população do concelho).

Em relação às infraestruturas, a respetiva freguesia conta com diversos estabelecimentos e serviços à comunidade local e aos restantes habitantes do município. Conforme reflete o Quadro 8, esses recursos estão organizados em diferentes níveis (Câmara Municipal da Ribeira Brava, nd).

Quadro 8

Serviços à disposição da comunidade do concelho da Ribeira Brava

Ensino	Cultura, Lazer e Património	Imóveis Classificados	Desporto	Saúde e Segurança Social
Escola Básica e Secundária Padre Manuel Alvares; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Campanário; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Paulo; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Corujeira; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lugar da Serra; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo São João; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Serra de Água; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Tabua; Delegação escolar.	Igrejas; Forte de São Bento; Solar dos Herédias; Museu Etnográfico da Madeira; Casas do Povo de: Ribeira Brava, Campanário, Serra de Água e Tabua; Biblioteca Municipal da Ribeira Brava; Banda Municipal da Ribeira Brava; Juntas de Freguesia de: Ribeira Brava, Campanário, Serra de Água e Tabua; Parque Infantil; Livreria São Bento; Espaço do Artesão; Câmara Municipal da Ribeira Brava; Supermercados; Restaurantes; Escolas de condução.	Monumento Nacional; Imóveis de Interesse Público; Imóveis de Valor Cultural Regional; Imóveis de Valor Cultural Local.	Centro Desportivo da Madeira; Piscinas da Ribeira Brava; Clube Desportivo Ribeira Brava; Bravagym; Associações Desportivas Pavilhão da Ribeira Brava.	Centro de Saúde (Ribeira Brava, Campanário, Tabua e Serra de Água); Farmácias; Associação ADBRAVA; Centro Social e Paroquial; Bombeiros Mistos da Ribeira Brava e Ponta de Sol; Policia de Segurança Pública; Agências bancárias; Centro de Apoio ao Desemprego.

Nota. Retirado do PEE (2020-2024).

De facto, a localização estratégica da instituição no centro da Ribeira Brava facilita o acesso e o deslocamento aos diversos recursos disponíveis no meio envolvente, tal como o quadro supramencionado alude.

6.1.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo⁶

A escola onde se desenvolveu a PPII é uma instituição pública que funciona como Escola a Tempo Inteiro, de acordo com Portaria n.º 110/2002, que defende “a reformulação face a uma nova realidade social, complexa, que afasta soluções uniformes, globalizadoras e que aposta em modos diferenciados de construir e realizar as finalidades educativas” (p.2). Este estabelecimento de ensino destaca-se pela sua estrutura moderna e recente inaugurada em 21 de abril de 2008. Ao longo dos anos, fundiu-se com três escolas do concelho da Ribeira Brava, expandindo a sua capacidade e fazendo emergir a valência de Creche entre os anos letivos de 2020-2024, ou seja, a partir do ano letivo 2020-2021 passou a possuir na sua designação “Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche”.

O PEE definido para o quadriénio 2020/2024 detinha como lema “*Preparar o Futuro*”, com o propósito de garantir o sucesso educativo de todos, fomentando uma cultura de qualidade e exigência, e orientando os alunos para “adquirirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (p.11). Neste sentido, o quadro infra apresentado explicita a missão, a visão e os valores que norteiam o PEE, servindo como eixo, em conjunto com outros instrumentos de planeamento curricular para a concretização da minha PP.

⁶ Informação retirada do PEE (2020-2024).

Quadro 9

PEE da instituição da PPI

Lema: "Preparar o Futuro"		
Missão	Visão	Valores
Promover o conhecimento do global e do local; do universal e do singular; da tradição e da modernidade, do curto e do longo prazo, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as ideias e a realidade; o presente e o futuro.	Dotar os alunos de competências de vanguarda que lhes permitam ser mais criativos e empreendedores, mais cooperantes, autônomos, empenhados; Promover o respeito pelos valores e éticas que permitam uma integração saudável e íntegra, numa sociedade em constante mudança com vista a um futuro melhor.	Curiosidade, reflexo, inovação Espírito de superação e resiliência Cidadania e participação Responsabilidade e integridade Liberdade

Nota. Retirado do PEE (2020-2024).

A instituição educativa contava com um leque de espaços físicos interiores e exteriores. Internamente, existiam quatro pisos que funcionavam como recurso às aulas curriculares e de enriquecimento curricular. Por outro lado, externamente um amplo espaço era destinado ao recreio dos alunos. Essa diversidade de espaços refletia a visão de Fino (2000), citado por Pereira (2015) as “escolas são lugares onde vivem comunidades específicas que desenvolveram culturas próprias no decorrer dos anos, assumidas como reflexo da sociedade que, supostamente, a escola deverá servir através da preparação dos seus membros mais jovens” (p.101).

A valência de 1.º CEB funcionava em horário duplo, abrangendo tanto as atividades curriculares (AC) como as atividades de enriquecimento curricular (AEC). No turno da manhã, decorriam as AC para o 1.º e 2.º ano, enquanto para o 3.º e 4.º ano acontecia as AEC. No turno da tarde, a programação era invertida. O horário da manhã decorria das 8h30 às 13h30, com um intervalo de 30 minutos das 10h30 às 11h. No que concerne ao horário da tarde acontecia das 13h30 às 18h30, com um intervalo de 30 minutos das 16h00 às 16h30.

No que respeita aos recursos físicos do estabelecimento, o mesmo estava organizado em quatro pisos: -1, 0, 1 e 2 (Figura 53). No piso -1, encontrava-se um ginásio

com arrecadação, quatro balneários (dois para alunos, divididos por género e duas casas de banho adaptados para alunos com necessidades especiais, também divididos por género). Adicionalmente, neste piso, existia uma sala para as aulas de inglês, uma biblioteca, uma sala de apoio, uma sala para o pessoal auxiliar, três arrecadações, duas casas de banho (masculino/feminino) para adultos, dois vestiários para o pessoal não docente (masculino/feminino) e uma sala para produtos de higiene pessoal.

Figura 53

Organização dos espaços físicos da escola



No piso 0, encontrava-se o setor administrativo, integrando um gabinete administrativo, um gabinete de direção, um gabinete de apoio, além de uma sala de professores, uma cozinha com despensa, um refeitório e duas casas de banho infantis (masculino/feminino). Existiam também duas casas de banho adaptadas para pessoas com necessidades especiais. Na ala sul, funcionava o Centro de Recursos Educativos Especializados da Ribeira Brava (CREERB).

Relativamente ao piso 1, na ala norte funcionava a Delegação Escolar e o Conservatório de Música. Além disso, situava-se as quatro salas curriculares do 1.º CEB numeradas de 1 a 4, duas casas de banho infantis (masculino/feminino) e duas casas de banho adaptadas para pessoas com necessidades especiais. Neste andar, também se encontrava a secção da educação pré-escolar, com três salas de atividades, um gabinete de apoio,

três casas de banho e um parque infantil coberto. No corredor deste piso, existiam dois espaços delimitados pelos cacifos dos alunos.

No topo do edifício, o 2.º andar, encontrava-se as salas de AEC para o 1.º CEB, contendo a sala de expressão plástica, sala de informática e a sala de música. Adicionalmente, existia um amplo corredor que funcionava como polivalente e um pátio exterior onde era possível verificar um campo de jogos, uma horta e um amplo espaço aberto destinado ao recreio dos educandos.

Os recursos humanos de um estabelecimento de ensino são indispensáveis para o seu bom funcionamento, na medida em que a escola depende de todos os seus elementos, cada um assumindo funções complementares. O pessoal docente era constituído por 41 profissionais: 35 professores do 1.º CEB e seis EI. Quanto ao pessoal não docente, a escola contava com 22 funcionários, divididos da seguinte forma: seis técnicas de apoio à infância, 12 assistentes operacionais e duas técnicas superiores de biblioteca. Ademais, a instituição possuía três salas de pré-escolar, perfazendo no total 68 crianças e nove turmas do 1.º CEB, com um total de 117 alunos.

6.1.3. Caracterização da Sala da Turma do 2.º ano

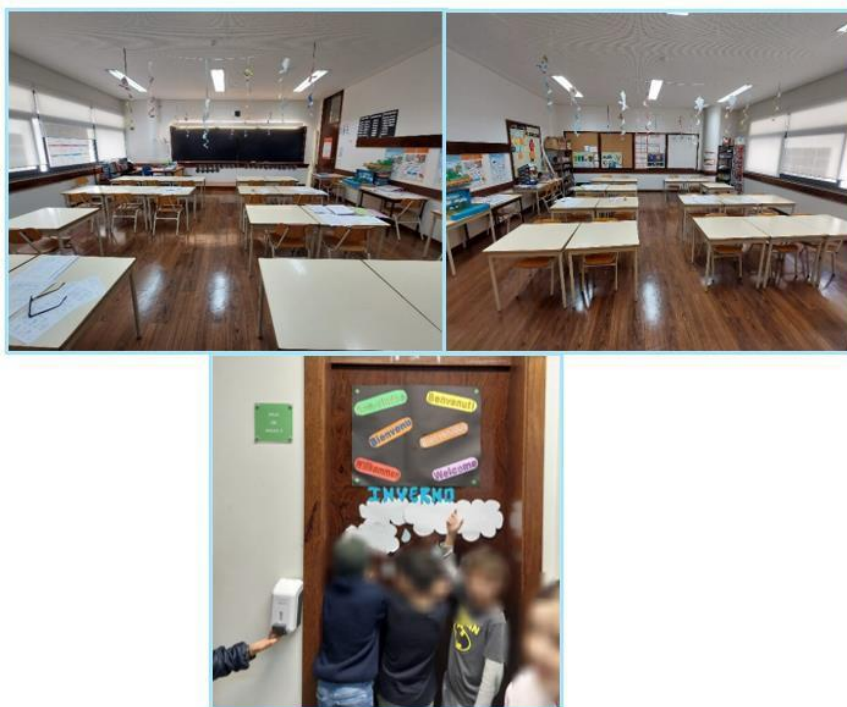
A sala de aula, como um espaço dinâmico e interativo, exerce um papel considerável na construção das aprendizagens dos alunos, em virtude de influenciar de maneira intrínseca os mesmos. Conforme destacado por Moraes (2000), a sala de aula “tudo envolve, tudo reúne, tudo implica” (p.64), sendo um ambiente central para o desenvolvimento de relações e práticas educacionais significativas. É nesse espaço que todas as atividades e interações educativas se reúnem, proporcionando um lugar onde a teoria e prática se encontram e se tornam efetivas, sendo, como refere Zabalza (1992) “*um ambiente de vida*” (p.132).

A turma do 2.º ano usufruía diariamente da sala três para as aulas curriculares, a mesma também era utilizada por uma turma do 3.º ano no turno da tarde. Por essa razão, a sala possuía materiais de ambas as turmas, incluindo trabalhos, dossiês, cadernos, livros de histórias, manuais, jogos, materiais de escrita e de expressão plástica. Nesta sala existia um quadro de ardósia para registos, com o abecedário em letra impressa e manuscrita logo abaixo. Ao lado do quadro, ficavam a secretaria e a cadeira do professor titular, que também podia ser usada pelos alunos para a realização das suas tarefas. Similarmente,

encontrava-se disposta com mesas, cadeiras e diversos materiais de apoio para as componentes curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio (Figura 54).

Figura 54

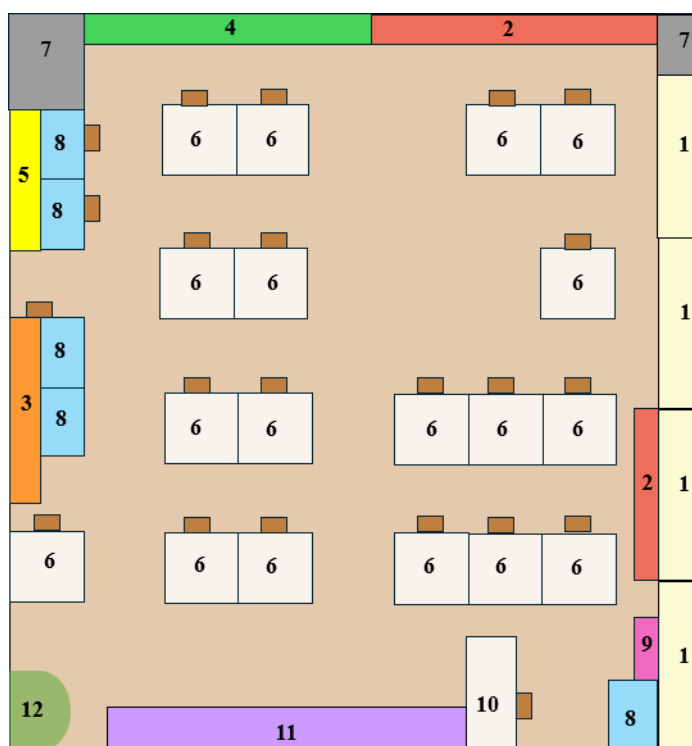
Sala da turma do 2.º ano



Assim, a sala n.º 3, espaçosa e iluminada com luz natural, oferecia um ambiente propício à aprendizagem, com diversos materiais e organização flexível que permitia a livre circulação dos alunos. Para melhorar a visualização da disposição dos elementos na sala, apresenta-se de seguida a planta da mesma (Figura 55).

Figura 55

Planta da sala da turma do 2.º ano



Legenda:

1. Janelas
2. Placar de Conteúdos de Português
3. Placar de Conteúdos de Matemática
4. Placar de Conteúdos de Estudo do Meio
5. Placar do Comportamento e dos Aniversários
6. Mesa do Aluno
7. Armário de Apoio com Materiais dos Alunos
8. Mesas de Apoio com Trabalhos dos Alunos
9. Estante com Histórias e Jogos
10. Mesa do Professor
11. Quadro de Ardósia
12. Porta de Acesso à Sala

A disposição da sala não era um espaço constante e imutável, pelo contrário, moldava-se às necessidades de cada atividade. Nos momentos em atividades de grupo, as mesas e cadeiras reorganizavam-se para facilitar a interação e a cooperação entre os alunos. De igual modo, o espaço transformava-se para apresentações ou tarefas que exigiam uma área mais ampla. Essa flexibilidade maximizava a eficácia das atividades,

proporcionando um meio adaptável às necessidades específicas de cada situação de aprendizagem.

6.1.3.1. Organização do Tempo Educativo

A organização do tempo educativo para a turma do 2.º ano estava em consonância com a matriz curricular-base estabelecida no DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho, que tenciona “garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.9). Neste ponto de vista, as escolas podem ajustar a matriz curricular-base, permitindo aos docentes definir o planeamento curricular da turma como suporte para a ação pedagógica. A carga horária da turma do 2.º ano encontra-se detalhada no Quadro 10.

Quadro 10

Tempo educativo da turma do 2.º ano

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:30h - 9h		Matemática	Inglês		Português
9:00h - 9:30h	Português			Português	
9:30h - 10h		Estudo do Meio	Português		Estudo do Meio
10:00h - 10:30h					
10:30h - 11:00h	INTERVALO				
11:00h - 11:30					
11:30h - 12h	Matemática	Áreas Artísticas (Expressão Musical)	Matemática	Matemática	Matemática
12h - 12:30		Português (até às 12h45)			
12:30h - 13h	Estudo do Meio	Biblioteca (a partir das 12h45)	Artes Visuais	Educação Física	TIC
13h - 13:30h	Apoio ao Estudo				
13:30h - 14:00h	OTL/ALMOÇO				
14:00h - 14:30h	OTL/ALMOÇO				
14:30h - 15:00h	Áreas Artísticas	Inglês	Biblioteca	TIC	Estudos
15:00h - 15:30					
15:30h - 16h	Expressão Plástica	Estudos	Estudos	Clube Biblioteca	Clube
16:00h - 16:30h					
16:30h - 17:00h	INTERVALO				
17h - 17:30h	Clube de Convivialidade	Educação Física	Expressão Plástica	Clube de Leitura	Clube Biblioteca
17:30h - 18h					
18:00h - 18:30h	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

Nota. Retirado do PCT (2022-2023).

As áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Artes Visuais e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) eram desenvolvidas pelo professor

titular da turma, enquanto as demais eram lecionadas por outros docentes. Embora houvesse esta gestão curricular, apresentava flexibilidade, permitindo a integração de algumas disciplinas de maneira articulada e transversal, visando um ensino mais coeso e menos fragmentado.

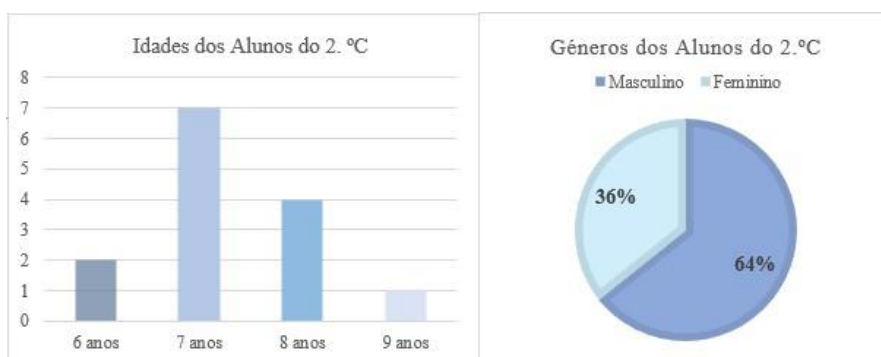
6.1.4. Caracterização da Turma: Os Alunos do 2.º ano

Num contexto de rica diversidade, em razão de características individuais, particularmente como cultura, ritmo de aprendizagem, vivências e valores, o docente é desafiado a adotar uma visão sensível e acolhedora. Essa heterogeneidade exige criar um ambiente relacional propício à aprendizagem e ao sucesso de todos. Em paralelo com Lopes e Silva (2010) “construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola, reconhecendo como válidas as experiências que estes vivenciam fora do ambiente formal de aprendizagem” (p.64).

Alinhada a essa perspectiva, durante a minha PPII, procurei criar um ambiente recetivo e inclusivo, valorizando o conhecimento prévio e as vivências de cada aluno. A turma do 2.º ano era constituída por 14 alunos, com idades entre seis e nove anos (em abril de 2023), predominando crianças do género masculino, com nove meninos e cinco meninas, como demonstrado no Gráfico 5.

Gráfico 5

Idade e género dos alunos da turma do 2.º ano



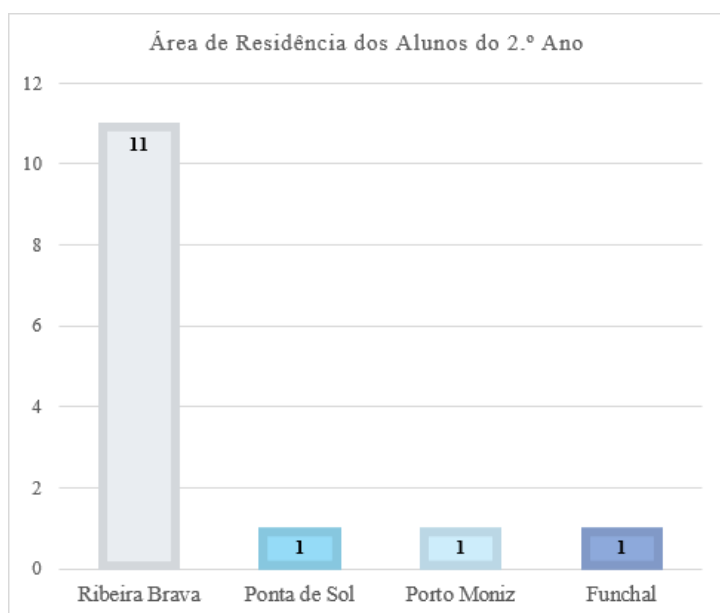
Nota. Retirado do PCT (2022-2023).

De acordo com o Projeto Curricular de Turma (PCT) (2022-2023), cinco crianças possuíam Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, identificadas com Dislexia, e, portanto, recebiam apoio da professora de Educação Especial.

Em relação à nacionalidade, a turma era composta por quatro crianças venezuelanas, uma inglesa e nove portuguesas. Quanto à área de residência, a maioria das crianças habitava no concelho da Ribeira Brava, mais especificamente 11 crianças. Além disso, havia uma criança do concelho de Ponta de Sol, uma do Porto Moniz e uma do Funchal (Gráfico 6).

Gráfico 6

Área de residência dos alunos do 2.º ano



Nota. Retirado do PCT (2022-2023).

Após a descrição geral da turma, torna-se complementar retratar as aprendizagens dos alunos. Como em qualquer grupo, a turma do 2.º ano apresentava particularidades distintas, abrangendo diferentes necessidades, potencialidades e preferências. As principais necessidades relacionavam-se com o cumprimento de regras e respeito mútuo. Por esse motivo, a professora cooperante optou para o tema de PCT “*Os Valores*” potencializando um ambiente mais harmonioso e cooperativo.

Os alunos demonstravam um ritmo de trabalho mais lento e pouca autonomia na realização das tarefas. Identicamente, manifestavam dificuldades em seguir regras

estipuladas para a sala de aula e outros espaços escolares, na leitura e em ouvir os colegas durante atividades coletivas. Consequentemente, havia uma grande heterogeneidade nas necessidades de acompanhamento individual.

Em termos de potencialidades, os alunos exteriorizavam um grande interesse em expressar-se oralmente, tanto em conteúdos das disciplinas quanto em situações do cotidiano. Exibiam entusiasmo em participar em atividades de Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música.

Quanto às preferências, os educandos apresentavam um maior interesse pela descoberta, exploração, experiências práticas e jogos, tanto coletivos quanto individuais. Todas essas características foram consideradas na construção da ação pedagógica, garantindo um processo de ensino-aprendizagem significativo.

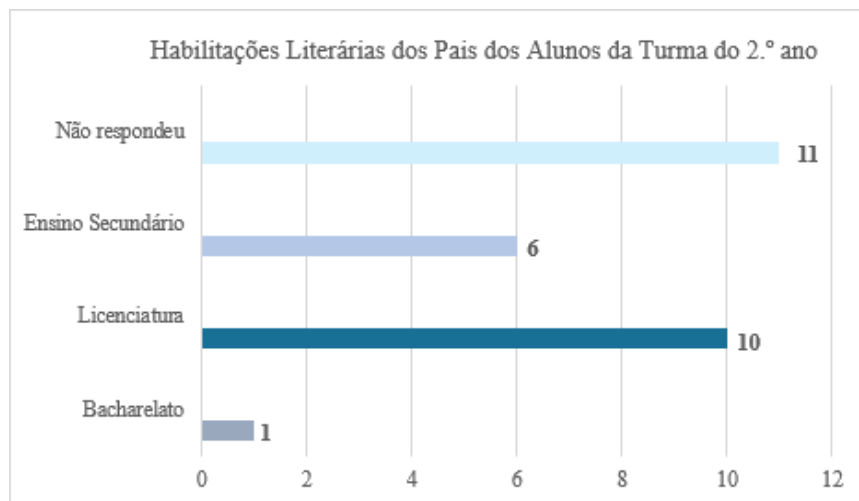
6.1.4.1. Caracterização do Contexto Familiar

O contexto familiar dos alunos é uma característica que o docente deve privilegiar durante as práticas pedagógicas, em virtude de influenciar o desenvolvimento da criança a nível cognitivo, emocional, físico e social e de garantir que “[...] se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos” (Piaget, 2007, citado por Souza, 2009, p. 8).

Nesta turma, a maioria dos alunos pertence a um estrato socioeconómico médio/alto, como se pode constatar pela análise do Gráfico 7. Neste é possível verificar as habilitações literárias dos encarregados de educação, isto é, a maioria dos pais possui ensino superior (um com bacharelato e dez licenciatura), enquanto seis dispõem de ensino secundário e 11 pais não responderam à questão. Desse modo, foram contabilizados 28 pais.

Gráfico 7

Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.º ano



Neste sentido, a diversidade de ocupações profissionais dos pais dos educandos do 2.º ano pode ser observada no Quadro 11.

Quadro 11

Ocupações profissionais dos pais dos alunos do 2.º ano

Técnicos Administrativos	5	Comercial	2
Educadora de Infância	1	Ajudante de Cozinha	4
Função Pública	7	Empresário	1
Técnico Superior	2	Bancário	3
Rececionista	1	Assistente Social	2
11 pais não responderam			

A educação de qualidade transcende os muros da escola e integra o contexto familiar, onde os alunos constroem as suas bases e desenvolvem as suas habilidades. Deste modo, as PP devem estar alinhadas com as realidades das famílias, promovendo o

desenvolvimento de cada aluno, através de atividades que valorizem a comunicação entre escola e família no processo educativo.

6.2. Momentos de Aprendizagem⁷

Durante a minha intervenção na PPII, desenvolvi uma ampla variedade de momentos de aprendizagem que tiveram como suporte os propósitos retratados na planificação semanal, no PASEO e nas Aprendizagens Essenciais (AE) para o 1.º CEB. Essas atividades encontravam-se vinculadas com os interesses e potencialidades dos alunos, procurando, sempre que possível, promover a interdisciplinaridade. Vale frisar que todas as atividades estão detalhadamente explícitas nas minhas planificações e analisadas nos meus diários de bordo. Em seguida, evidenciarei três desses momentos de aprendizagem.

6.2.1. Descobrimo os Segredos das Formas

O momento “*Descobrimo os Segredos das Formas*” foi realizado nos dias 27 e 28 de março de 2023, com o objetivo principal de abordar os conteúdos sobre “Linhas Poligonais e não Poligonais”, bem como a “Classificação de Polígonos quanto ao Número de Lados”. Para despertar a curiosidade dos alunos antes de iniciar a abordagem dos temas, realizei a experiência “Desenho Flutuante”, desafiando-os com a pergunta: “*Meninos vocês já viram formas a nadar?*”, à qual responderam prontamente: *NÃO!!* (Diário de Bordo PPII, 27 de março de 2023). Para a realização dessa experiência (Figura 56), utilizamos apenas um prato de vidro liso, marcadores de quadro branco e água. Esta experiência foi efetuada enquanto conversava com os alunos, tornando a ocasião mais dinâmica e participativa.

⁷ A planificação das atividades da PPII encontra-se no Apêndice 4.

“Bem meninos, eu tenho aqui dois marcadores de quadro branco e vou desenhar neste prato de vidro vários desenhos. O que acham que vai acontecer quando adicionarmos água aos nossos desenhos?”

- *“A gente vai por água e vai ficar e sair”* – disse a aluna YA
- *“Está lindo, os desenhos vão voar”* – disse o aluno AN
- *“Vai flutuar”* – disse o aluno TM

Enquanto realizava a experiência as crianças manifestavam:

- *“O marcador preto está a sair”* – disse o aluno AN
- *“Porque o azul não se desfaz?”* – perguntou o aluno AX
- *“Uau está a mexer! Está mexendo, vejam...”* – afirmou a aluna LB
- *“Olhem o boneco está a mexer a cabeça e as mãos”* – disse o aluno IV

Após ouvir as inferências dos alunos questionei: *Meninos porque será que o marcador preto se desfaz completamente?*

- *“Porque é muito escuro”* – disse a aluna YA
- *“Porque é fraco. É o mesmo que a maldade, é muito mau, é muito débil. E o azul como é do bem resiste muito”* – disse o aluno AN

Após vermos os desenhos das crianças referi a explicação do porquê de estes flutuarem na água e qual a diferença existente entre cada um dos marcadores. Seguidamente, perguntei às crianças que figuras conseguiam ver nesse momento no prato. Estes responderam:

- *“Linhas”* – disse a aluna LU
- *“Figuras geométricas”* – disse a aluna CA

Diário de Bordo PPII, 27 de março de 2023

Figura 56

Experiência: Desenho flutuante



Após a experiência, distribuí linhas de costura, palitos e palhinhas para que as crianças representassem figuras conforme as seguintes características (Figura 57):

- Uma figura com uma parte redonda e com uma abertura (linha não poligonal aberta);
- Uma figura com uma parte redonda e totalmente fechada (linha não poligonal fechada);
- Uma figura sem partes redondas e com uma abertura (linha poligonal aberta);
- Uma figura sem partes redondas e totalmente fechada (linha poligonal fechada).

Figura 57

Construção de linhas poligonais e não poligonais através de materiais



Mais adiante, entreguei a cada aluno duas folhas brancas de tamanho A6 com o intuito de reproduzirem, em uma delas, uma linha poligonal e, na outra, uma linha não poligonal. Essas representações seriam posteriormente colocadas em um cartaz (Figura 58). Para consolidar esse conteúdo, as crianças colaram as informações acerca do tema no caderno e realizaram exercícios do manual sobre o mesmo.

Figura 58

Construção do cartaz sobre as linhas poligonais e as linhas não poligonais



A atividade mostrou-se dinâmica e interativa, estimulando a participação dos alunos e promovendo a construção da aprendizagem através de diversos recursos e materiais. A interdisciplinaridade entre Matemática e Estudo do Meio foi notável, pois os alunos surpreenderam-se com a realização de uma “experiência” na aula de Matemática e, sobretudo, com as ligações entre as propriedades geométricas das figuras e o comportamento dos desenhos na água.

Embora a “experiência” não tenha seguido devidamente todas as etapas de um trabalho experimental, a mesma foi utilizada como estratégia de motivação em virtude de possibilitar “que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (Balanco & Coelho, 1994, p.17). Além de que pode dizer-se que foi um ponto de partida para despertar a curiosidade dos alunos e demonstrar a aplicação da Matemática em situações do dia a dia.

Ao observar as formas flutuantes e criar os seus próprios desenhos, os alunos desenvolveram habilidades de observação, comparação e análise, essenciais para o pensamento criativo e crítico dos alunos, aprimorando o seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Lipman (2003), citado por Lopes & Silva (2019), “o pensamento é intrinsecamente crítico e criativo, visto que, durante o processo de pensamento, existem

fases em que se geram soluções criativas, seguidas de etapas que exigem avaliação e tomada de decisão, bem como pensamento crítico.” (p.3).

A construção do cartaz com as criações dos alunos valorizou o trabalho individual e a importância da aprendizagem cooperativa, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais cooperativo e inclusivo, conforme definido por Fathman e Kessler (1993) como “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” (Lopes & Silva, 2009, p.3). Foi gratificante demonstrar aos alunos que o seu empenho é valorizado, e os mesmos mostraram-se surpresos por terem criado um cartaz relacionado à Matemática, já que estavam habituados a fazê-los em outras disciplinas.

No dia 28 de março, a aula de Matemática iniciou com uma breve revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, como forma de introduzir o tema “Classificação de Polígonos quanto ao Número de Lados”. Para iniciar, promovi um diálogo dinâmico com os alunos sobre as diferentes classificações de figuras geométricas, como linhas poligonais e não poligonais, polígonos e não polígonos.

Com o intuito de aprofundar a compreensão do conteúdo e avaliar o conhecimento dos alunos, propus construção de figuras geométricas com diferentes números de lados (três, quatro, cinco e seis) utilizando o geoplano (Figura 59). Essa atividade prática permitiu que os alunos visualisassem e manipulassem os conceitos de forma lúdica, facilitando a assimilação do conteúdo. A observação atenta das diferentes figuras construídas possibilitou identificar o nível de compreensão de cada aluno.

Figura 59

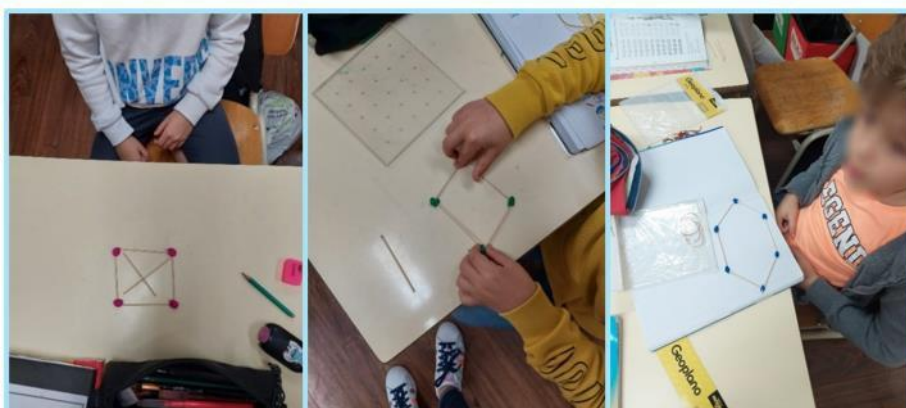
Representação de figuras geométricas no geoplano



Com base nas diferentes figuras geométricas que os alunos construíram no geoplano, sugeri a representação das respectivas no quadro de ardósia. Posteriormente, forneci a cada aluno seis palitos e plasticina para que construísem uma figura geométrica tridimensional (3D) de sua preferência. Esta atividade estimulou a criatividade, o raciocínio lógico espacial e a aplicação prática dos conceitos aprendidos (Figura 60).

Figura 60

Construção de figuras geométricas em formato 3D



O manuseio do geoplano é essencial para a construção do raciocínio geométrico, pois permite a manipulação livre de figuras geométricas e a visualização prática dos conceitos. Essa ferramenta didática facilita a compreensão de polígonos e as suas características, como o número de lados.

A turma demonstrou grande entusiasmo na construção dos polígonos com o geoplano. No entanto, algumas enfrentaram dificuldades em prender o elástico nos pregos do geoplano, o que gerou desânimo em alguns momentos. Diante disso, intervim para auxiliar os alunos que apresentavam dificuldades, incentivando-os a persistir e a explorar diferentes maneiras de construir as figuras. À medida que os alunos desvendavam as figuras geométricas e os seus respectivos números de lados, as mesmas dirigiam-se a mim com entusiasmo para mostrar as suas conquistas e representá-las no quadro de ardósia. Por exemplo: A criança AX exclamou: *“Nathaly vê o que consegui fazer! Esta figura tem 5 lados, não tem?”* Identicamente, a criança TL estava cada vez a aprimorar as suas habilidades e disse: *“Olhe, fiz uma figura com 8 lados.”* (Diário de Bordo PPII, 28 de março de 2023).

A construção da figura tridimensional com palitos e plasticina representou um desafio, pois alguns alunos distraíram-se com a plasticina, utilizando-a para criar formas de animais. No entanto, após uma breve chamada de atenção e auxílio individualizado, todos os alunos conseguiram alcançar o objetivo da atividade. O uso do geoplano e a construção das figuras foram recebidos com grande entusiasmo, pois representaram uma "novidade" que despertou a curiosidade e a alegria dos alunos. Além disso, as atividades proporcionaram situações de construção de aprendizagem e aprimoramento de habilidades.

No contexto das AE, este momento de aprendizagem proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes em diversas áreas curriculares, bem como as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA), como ilustra o Quadro 12.

Quadro 12

Aprendizagens adquiridas

Área Curricular	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes das AE
Matemática	“Classificar figuras planas com base nas suas características (linhas retas ou curvas, número de lados, número de vértices, igualdade dos lados), apresentando e explicando as suas ideias” (DGE, 2021g, p.41). “Reconhecer polígonos e relacionar a sua designação (triângulos, quadriláteros, pentágonos e hexágonos) com o respetivo número de lados” (DGE, 2021g, p.41).
Estudo do Meio	“Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento” (DGE, 2018b, p.9).
Áreas de Competências do Perfil dos Alunos	
<ul style="list-style-type: none">- Linguagens e textos;- Informação e comunicação;- Pensamento crítico e pensamento criativo;- Raciocínio e resolução de problemas;- Relacionamento interpessoal;- Desenvolvimento pessoal e autonomia;- Sensibilidade estética e artística.	

6.2.2. Como Podemos Proteger a Biodiversidade?

Tal como o a ação pedagógica anterior, o momento “*Como Podemos Proteger a Biodiversidade?*” sucedeu nos dias 27 e 28 de março de 2023, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos construídos nas aulas anteriores.

A aula iniciou-se com uma breve revisão dos conceitos de plantas e animais, trabalhados previamente. A partir dessa base, introduzi a temática de biodiversidade a sua importância para o Planeta Terra. Neste sentido, para tornar a aprendizagem mais significativa, propus a criação de cartazes em grupos de trabalho, como estratégia para sensibilizar os alunos sobre a importância de preservar a natureza e os seres vivos (Figura 61). Para auxiliar na elaboração dos cartazes, disponibilizei uma folha com informações acerca do tema e como complemento sugeri a utilização do manual de Estudo do Meio do 2.º ano.

Figura 61

Construção dos cartazes acerca da biodiversidade



Para desenvolver a atividade, os alunos foram organizados em três grupos

Confesso que, ao propor um trabalho em grupo, senti uma certa apreensão, pois os alunos não estavam habituados a essa dinâmica. No entanto, com o apoio da professora cooperante, consegui acompanhar os três grupos e garantir que a atividade transcorresse de forma satisfatória.

Porém, existiu um grupo que exigiu maior atenção e acompanhamento, devido a desentendimentos frequentes entre os alunos YA e TM. Inicialmente, a aluna YA hesitou em participar na atividade por não ter outra menina no seu grupo, mas após uma conversa individual, a situação foi contornada.

Diário de Bordo PPII, 27 de março de 2023

heterogêneos, dois com cinco elementos e um com quatro. A composição dos grupos foi pensada de forma a garantir um equilíbrio entre as diferentes características dos estudantes.

A formação de grupos heterogêneos constituiu uma estratégia pedagógica intencional, visando promover a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento social dos alunos. Como Lopes e Silva (2009) realçam “a escola cada vez mais frequentemente se constitui um local de encontro de jovens provenientes de uma multiplicidade de origens étnicas e pertencentes a famílias com culturas muito distintas” (p.9). A diversidade de perfis e conhecimentos presentes nos grupos estimulou a troca de ideias, a resolução cooperativa de problemas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como empatia, respeito, negociação e cooperação. Essa abordagem permitiu

que cada aluno contribuísse com as suas particularidades, enriquecendo o processo de aprendizagem de todos os membros do grupo.

Diante da complexidade da tarefa e do tempo exigido para a realização dos cartazes, a atividade prolongou-se até o dia 28 de março de 2023, culminando na finalização e apresentação dos trabalhos (Figura 62).

Figura 62

Concretização dos cartazes sobre a importância de preservar a natureza e os seres vivos do Planeta Terra



Assim, a etapa final da atividade consistiu na apresentação dos trabalhos produzidos por cada grupo. Para a apresentação, os alunos foram incentivados a explicar o processo de criação e, sobretudo, a mensagem que desejavam transmitir com os seus cartazes. O grupo constituído pelos alunos VE, LD, CA e AN foi o primeiro a apresentar o seu trabalho, cujo resultado pode ser observado na Figura 63.

Figura 63

Apresentação do trabalho do grupo: VE, LD, CA e AN



Aluna VE: - “A gente desenhou duas meninas e um menino. O menino está a abrir uma garrafa de coca-cola. As meninas entraram na floresta e encontraram [-no] ele e começaram a juntar e depois a gente desenhou árvores como se estivessem na floresta e um arco-íris com sol, a chover e a aparecer.”

Aluna CA: - “O menino tinha um guarda-chuva e a menina porque estava a chover.”

Aluna LD: - “As pessoas vão entender com este cartaz que não é para deitar lixo no chão e que não se deve poluir a cidade.”

Diário de Bordo PPII, 28 de março de 2023

O grupo de VE, LD, CA e AN criou um cenário na floresta, com crianças brincando sob um arco-íris mágico, enaltecendo a importância de preservar o meio ambiente. Em seguida, o grupo constituído pelos alunos CR, LB, TL, LU e IV (Figura 64) realizou a sua apresentação.

Figura 64

Apresentação do trabalho do grupo: CR, LB, TL, LU e IV



Aluna LB: - “Nós trabalhamos em equipa. Eu fiz uma árvore e o planeta Terra. O CR fez uma gotinha”

Aluno CR: - “Eu fiz uma gotinha porque é o símbolo de poupar a água”

Aluna LU: - “Eu fiz uma flor porque nós devemos de cuidar bem das plantas”

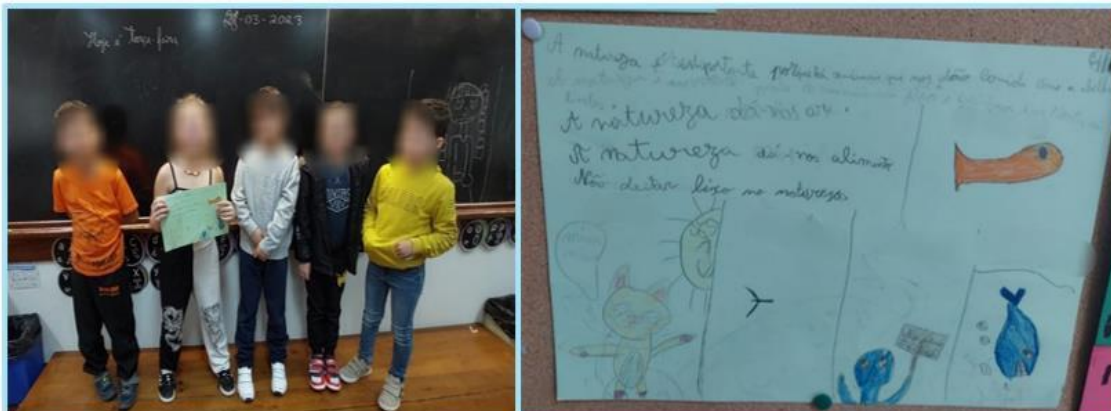
Aluno TL: - “Eu fiz umas pessoas a regar plantas por causa que a gente nunca se pode esquecer das plantas”

Aluno IV: - “Eu fiz um cachorrinho por causa que devemos cuidar dos animais”

Diário de Bordo PPII, 28 de março de 2023

O grupo dos alunos LB, CR, LU, TL e IV elaborou um cartaz colorido que transmitia uma mensagem sobre o valor de preservar o meio ambiente. Os alunos LB e TL destacaram a relevância da água e das plantas nos seus desenhos, enquanto os alunos CR, LU e IV chamaram a atenção para a necessidade de proteger os animais. Por fim, o grupo composto por AX, MA, YA, SE e TM partilhou o seu cartaz (Figura 65).

Figura 65



Apresentação do trabalho do grupo: AX, MA, YA, SE e TM

O cartaz produzido por este grupo demonstrou uma profunda preocupação com o bem-estar animal. Através dos seus desenhos, os alunos expressaram a dimensão de proteger todas as formas de vida, desde pássaros e gatos até peixes. Os alunos AX e MA enfatizaram a crueldade de maltratar animais, enquanto YA, TM e SE destacaram os perigos da poluição para a vida marinha.

A respetiva atividade em grupo permitiu-me avaliar a capacidade dos alunos em

Aluno AX: - “Então eu fiz um pombo porque não podemos matar os animais à toa e também não podemos matar os animais assim.”

Aluna YA: - “Eu fiz um gato porque é muito importante cuidar dos animais e se nós não cuidarmos dos animais eles vão ficar doentes. É por isso que fiz um gato.”

(O aluno MA não quis expressar o que fez, mas a criança YA referiu que este desenhou um pássaro para mostrar que não devemos matar os animais, mas sim cuidá-los).

Aluno TM: - “Eu fiz uns peixes por causa dos peixes não morrerem com os plásticos que deixamos no mar.”

Aluno SE: - “Eu fiz um peixe porque não se pode matar os animais.”

Diário de Bordo PPII, 28 de março de 2023

trabalharem e resolverem problemas de forma cooperativa. Embora algumas dificuldades tenham sido identificadas, como desentendimentos entre os alunos, o resultado foi

positivo e ficou perceptível a importância de oferecer mais oportunidades para desenvolver habilidades sociais. Nessas situações, como alude Santos (1985), citado por Carita & Fernandes (1997), o docente deve ser capaz de escutar e “compreender o ponto de vista dos alunos, adequar-lhes a sua mensagem e obter a sua atenção” (p.45).

Com base neste resultado, pretendo utilizar essa estratégia em futuras atividades, pois percebi a necessidade de fortalecer as relações interpessoais dos alunos. Contudo, se tivesse de melhorar a atividade distribuiria aos alunos um registo de autoavaliação, instigando a reflexão sobre a sua participação e contribuição para o grupo.

No que diz respeito as AE, foi possibilitado aos alunos adquirirem conhecimentos, capacidades e atitudes na área de Estudo do Meio, como também desenvolver as ACPA, como ilustra o Quadro 13.

Quadro 13

Aprendizagens Adquiridas

Área Curricular	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes das AE
Estudo do Meio	<p>“Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo” (DGE, 2018b, p.6).</p> <p>“Relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza” (DGE, 2018b, p.7).</p>
Áreas de Competências do Perfil dos Alunos	
<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens e textos; - Informação e comunicação; - Pensamento crítico e pensamento criativo; - Raciocínio e resolução de problemas; - Relacionamento interpessoal; - Desenvolvimento pessoal e autonomia; - Bem-estar saúde e ambiente; - Sensibilidade estética e artística. 	

6.2.3. Desvendando Juntos o Sistema Urinário

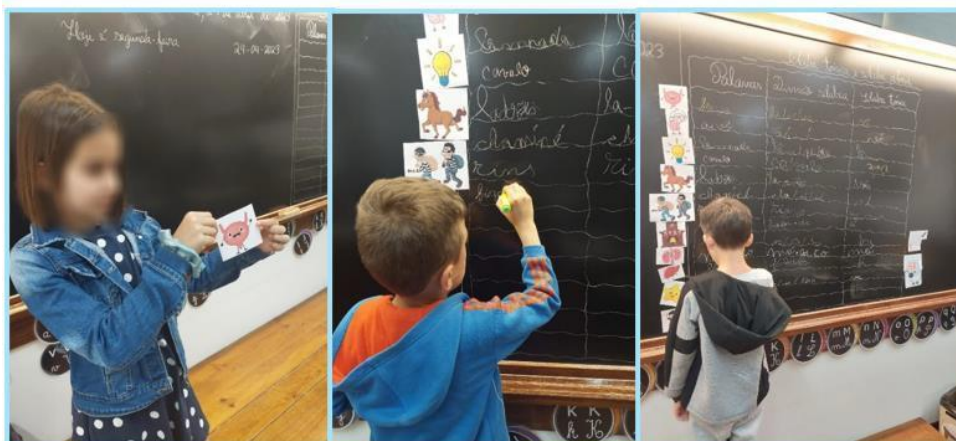
No dia 24 de abril de 2023 decorreu o momento “*Desvendando Juntos o Sistema Urinário*”, com a intenção de desenvolver a consciência fonológica dos alunos por meio

da segmentação silábica e identificação da sílaba tónica, ao mesmo tempo que explorávamos o tema do corpo humano.

A atividade começou com a apresentação de imagens dos órgãos do corpo humano e do texto “O rapaz que vivia na televisão” do manual de Português. Os alunos foram convidados a colocar as imagens no quadro de ardósia, a realizar a divisão silábica das palavras e identificar a sílaba tónica. Em seguida, cada aluno escolhia um colega para realizar a mesma tarefa, promovendo a colaboração e a interação entre os pares (Figura 66). A maioria dos alunos demonstrou facilidade em nomear as imagens e dividir as palavras em sílabas. Alguns, porém, apresentaram dificuldades na identificação da sílaba tónica, sendo necessário um acompanhamento mais individualizado. Esta atividade proporcionou um momento de aprendizagem significativo, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Figura 66

Descoberta das imagens e das sílabas



De forma geral, esta parte da atividade foi bem conseguida, com todos os alunos demonstrando compreensão da proposta. No entanto, duas imagens, a da bexiga e dos rins, suscitaram dúvidas entre os estudantes. Pois, alguns referiram que a “bexiga” era:

- “Algo redondo” – disse o AN

- “Um círculo” – disse o IV

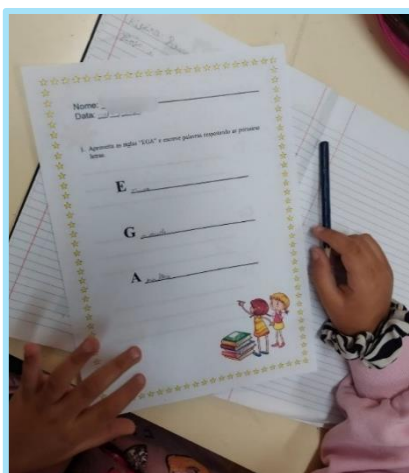
Contudo, o aluno CA disse: “É por onde se faz o xixi, é a bexiga”. Identicamente, no que toca aos “rins” os alunos YA e LU referiram: “São os pulmões” e o aluno AN afirmou: “As veias e as artérias”.

Diário de Bordo PPII, 24 de abril de 2023

Com o objetivo de estimular a criatividade e a escrita, propus aos alunos a construção de um acróstico utilizando a sigla “EGA”. Antes de iniciar a atividade, expliquei o conceito de acróstico, utilizando exemplos simples e próximos da realidade dos alunos. Ao serem questionados sobre o que entendiam por acróstico, a maioria dos alunos demonstrou ter uma noção básica do conceito, como a aluna LB, que mencionou: “Aparecem letras e temos de escrever palavras”. No entanto, durante a realização da atividade, alguns alunos apresentaram dificuldades em encontrar palavras que se iniciassem com as letras da sigla e em organizar as ideias de forma coesa (Figura 67), evidenciando a necessidade de um acompanhamento mais próximo e individualizado.

Figura 67

Acróstico com a sigla “EGA”

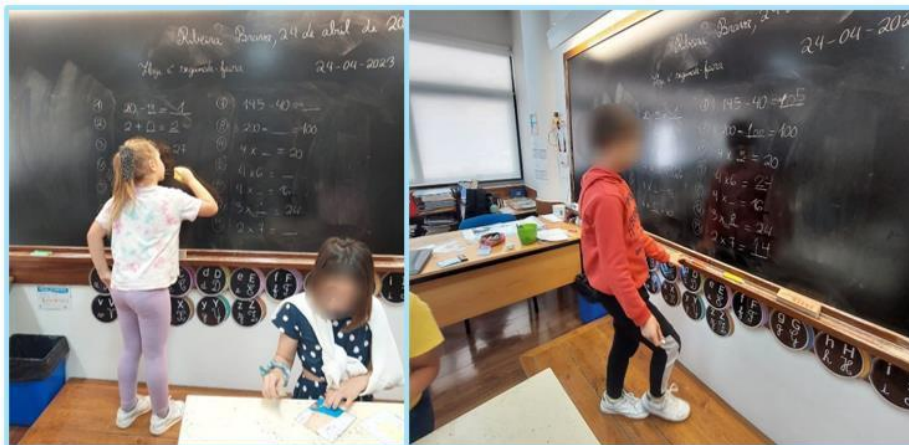


Para exemplificar o acróstico, utilizei as palavras “esdrúxula”, “grave” e “aguda”. Ao questionar os alunos se conheciam estes termos, percebi que a maioria não se recordava. Desta maneira, aproveitei a oportunidade para relembrar o conceito de sílaba tónica e as classificações das palavras quanto à posição da sílaba tónica. Para exercitar o conteúdo, sugeri que os educandos utilizassem o verso da folha do acróstico para identificar palavras esdrúxulas, graves e agudas no texto trabalhado. Apesar de algumas dificuldades iniciais, os alunos demonstraram interesse e curiosidade pela atividade, que precisou ser finalizada no dia seguinte.

A fim de estabelecer uma conexão entre os conteúdos e tornar a aprendizagem mais significativa, iniciei a aula seguinte com a resolução de operações envolvendo a adição, subtração e multiplicação no quadro de ardósia. Os alunos foram convidados a resolver os exercícios individualmente, utilizando a mesma dinâmica da atividade anterior: um aluno resolvia a operação e escolhia um colega para resolver a próxima, e assim sucessivamente (Figura 68). Essa estratégia mostrou-se eficaz para estimular o raciocínio matemático, a capacidade de resolução de problemas e a concentração dos estudantes.

Figura 68

Resolução de operações numéricas



Imediatamente, os alunos realizaram a atividade da raspadinha (Figura 69). Após resolverem as operações matemáticas, cada aluno escolheu aleatoriamente uma imagem numerada de 1 a 14 e, com o auxílio de régua, rasparam a área indicada para descobrir a imagem oculta. A maioria dos educandos demonstrou curiosidade sobre a técnica da raspadinha, revelando desconhecer a sua origem. No final, descobriram que cada imagem

correspondia a uma peça de um *puzzle* sobre o sistema urinário, que seria organizado no quadro de ardósia (Figura 70).

Figura 69

Raspadinha

Figura 70



Puzzle sobre o sistema urinário



Na etapa dos alunos construírem o *puzzle*, dialoguei sobre a ordem das peças, incentivando os mesmos a identificar e a posicionar cada parte. Os mesmos iniciaram pela cabeça e cabelo, seguindo para os braços, mãos e, por fim, o corpo com os seus órgãos internos. Para tornar a aprendizagem mais significativa, utilizei uma maquete do sistema

urinário, que permitiu aos alunos visualizarem os órgãos e o seu funcionamento de forma mais concreta (Figura 71).

Figura 71

Maquete sobre o sistema urinário



Assim, o conjunto de atividades que englobaram este momento foram muito bem recebidas pelos alunos, que demonstraram grande entusiasmo ao manipular os materiais e em participar nas diferentes etapas. A interdisciplinaridade, que relacionou as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, foi eficaz em promover a compreensão dos conceitos e a curiosidade dos alunos, refletindo a capacidade da aprendizagem cooperativa de integrar diversas áreas do conhecimento, potencializando o desenvolvimento de habilidades em diferentes domínios do conhecimento, como especificam Lopes e Silva (2009).

Neste sentido, no âmbito das AE, os alunos conseguiram alcançar vários conhecimentos, capacidades e atitudes em diversas áreas curriculares, inclusive as ACPA como indica o Quadro 14.

Quadro 14

Aprendizagens adquiridas

Área Curricular	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes das AE
Português	<p>“Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til” (DGE, 2018a, p.8).</p> <p>“Classificar as palavras quanto ao número de sílabas (palavra escrita)” (DGE, 2018a, p.11).</p> <p>“Identificar e distinguir sílaba tónica de átona” ((DGE, 2018a, p.11).</p>
Matemática	<p>“Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo” (DGE, 2021g, p.26).</p> <p>“Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão e as propriedades das operações para realizar cálculo mental” (DGE, 2021g, p.26).</p>
Estudo do Meio	<p>“Distinguir os principais órgãos - coração, pulmões, estômago e rins – em representações do corpo humano, associando-os à sua principal função vital” (DGE, 2018b, p.6).</p>
Áreas de Competências do Perfil dos Alunos	
<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens e textos; - Informação e comunicação; - Pensamento crítico e pensamento criativo; - Raciocínio e resolução de problemas; - Relacionamento interpessoal; - Desenvolvimento pessoal e autonomia; - Sensibilidade estética e artística; - Consciência e domínio do corpo. 	

6.3. Olhar Crítico sobre a Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PPII, realizada no contexto do 2.º ano do 1.º CEB, proporcionou inúmeras aprendizagens sobre a relevância de uma abordagem inclusiva e da valorização da diversidade na educação. É necessário que o docente reconheça que cada aluno possui

um contexto social único, práticas sociais distintas, ritmos de aprendizagem variados e conhecimentos prévios específicos.

Nesse sentido, considero importante refletir sobre os aspetos positivos, os principais desafios encontrados e situações de melhoria que devo ter atenção nas próximas intervenções atendendo à minha vivência nesta PP, pois “a prática pedagógica incide diretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação” (Alarcão & Tavares, 2003, p.45).

Incidindo nos aspetos positivos da minha prática, posso destacar a criação de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, no qual os alunos se sentiram valorizados e motivados. As estratégias que utilizei para facilitar as interações e relações afetivas contribuíram para um clima positivo em sala de aula, essencial para o bem-estar e a aprendizagem, visto que quando uma criança se sente bem, a sua predisposição para aprender aumenta. O apoio da professora cooperante e dos restantes docentes, juntamente com o *feedback* contínuo, foram cruciais para o meu desenvolvimento profissional.

Em contrapartida, também enfrentei desafios, principalmente no que toca à escolha das atividades. A diversidade de contextos dos alunos tornou a escolha das atividades um desafio constante, exigindo uma planificação cuidada e adaptada às necessidades individuais. As preocupações dos alunos, decorrentes dos seus contextos familiares, afetavam a concentração e o processo de aprendizagem, solicitando atenção e suporte específico.

Além disso, a necessidade de seguir o manual escolar em alguns momentos restringiu a flexibilidade na implementação de métodos pedagógicos inovadores. Apesar desse entrave, consegui realizar um equilíbrio entre o ritmo de trabalho já estabelecido pela professora cooperante e pela prática que idealizava. Adicionalmente, tive dificuldades em gerir o meu tempo devido a haver dias que tinha demasiadas atividades numa disciplina e por essa razão não conseguia fazer tudo.

Para aperfeiçoar a PP, considereei necessário reduzir a dependência do manual escolar, procurando recursos diversificados que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. A procura por estratégias que atendam às necessidades individuais dos alunos continuará sendo uma prioridade, assim como o fortalecimento do diálogo para compreender as características e implementar atividades que motivem e satisfaçam os alunos.

Acredito que a adoção de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que estimule a participação ativa e a autonomia, é fundamental para um ensino eficaz. O meu papel enquanto docente consiste em mediar o processo de aprendizagem, simplificando conceitos e sendo flexível para adaptar as atividades às características dos alunos. Todavia, reconheço que preciso aprimorar a diferenciação pedagógica, procurar uma maior interdisciplinaridade, integrando diferentes áreas do conhecimento para promover uma aprendizagem mais completa e significativa.

Assim, a PPII correspondeu a uma etapa desafiadora e de crescimento profissional. As experiências vivenciadas, tanto os sucessos quanto os desafios, permitiram-me amadurecer enquanto docente e desenvolver um olhar crítico sobre a minha prática, comprometendo-me em continuar aprendendo para oferecer aos meus futuros alunos a melhor educação possível.

Capítulo 7 | Intervenção Pedagógica em Contexto do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quando a criança, entra na escola torna-se aluno, nasce outra vez. Um universo artificial, precisamente delimitado no espaço e no tempo, organizado, hierarquizado, abre-se para ela. A descoberta dum novo ambiente, do professor, da professora, dos camaradas, de obrigações e prazeres diferentes daqueles que até então sentiu, a diversificação dos papéis, o alargamento progressivo do campo das suas relações interpessoais, tudo isto muda a sua vida, inflecte a sua história pessoal e social, fá-lo diferente do que era (Piaton, 1979 citado por Leitão et al., 1993, p.25).

No seguinte capítulo, à semelhança dos anteriores⁸, apresento uma análise pormenorizada da minha PPIII, realizada no 1.º CEB, especificamente no 3.º ano de escolaridade, sob a orientação científica da Professora Doutora Adérta Cristina Pereira Fernandes. A prática profissional desenrolou-se entre 9 de outubro de 2023 e 4 de dezembro de 2023, perfazendo nove semanas e um dia, ou seja, 120 horas distribuídas em três dias da semana (segunda, terça e quarta-feira).

Nesta secção, não será patente a descrição do meio envolvente e do estabelecimento educativo, em virtude de serem os mesmos da PPII. Em vez disso, serão apresentadas a caracterização da sala de aula, a organização do tempo educativo, o perfil da turma e o seu contexto familiar. Ulteriormente, destacarei três momentos de aprendizagem significativos para os alunos do 3.º ano e, para finalizar, expressarei a minha visão crítica sobre toda a trajetória percorrida nesta PP.

7.1. Caracterização da Sala da Turma do 3.º ano

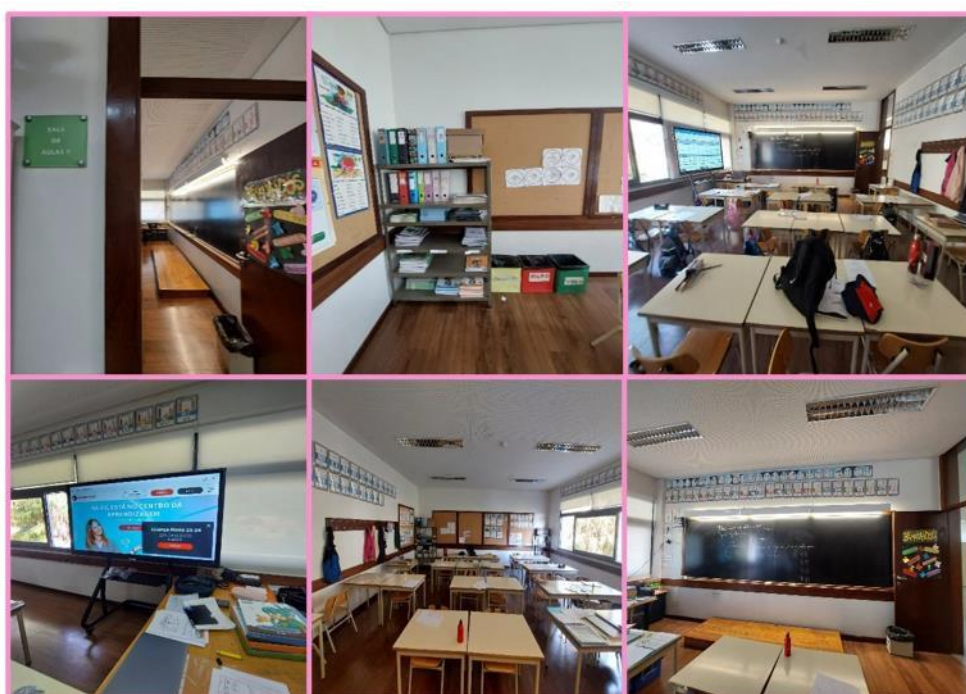
A sala de aula designada para a turma do 3.º ano correspondia à número dois, partilhada com uma turma do 2.º ano no período da manhã. O espaço, amplo e arejado devido às janelas largas que proporcionavam boa iluminação natural e ventilação, funcionava como uma “comunidade de aprendizagem”. Este perfil, conforme Santana

⁸ Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar e Intervenção Pedagógica em Contexto do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2000), citado por Cosme (2018), “obedece à necessidade de organizar o material pedagógico em áreas de trabalho, de maneira que tudo o que se relaciona com cada uma das áreas esteja ao alcance de todos num determinado espaço, devidamente identificado” (p.76). Uma vez que a sala era utilizada por ambas as turmas, a sala possuía materiais de uso geral e específico para cada ano, incluindo um quadro de ardósia, um quadro interativo, cartazes com conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio para ambos anos, abecedário em letra de imprensa e manuscrita, secretária do professor, mesas, cadeiras e vários materiais escolares (Figura 72).

Figura 72

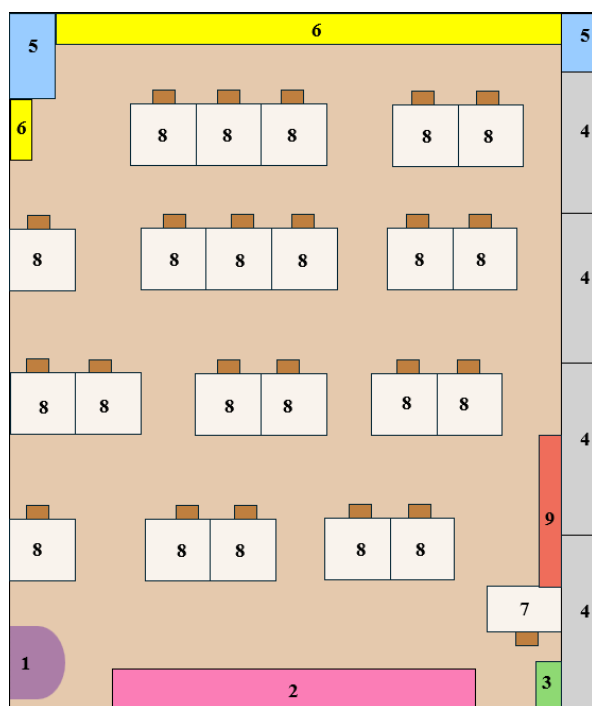
Sala de aula da turma do 3.º ano



A Figura 73 apresenta a planta original da sala de aula do 3.º ano, detalhando a sua organização espacial e os elementos que a compõem, oferecendo uma visão abrangente do ambiente de aprendizagem. Todavia, é importante ressaltar que, ao longo do desenvolvimento da PPIII, a disposição da sala sofreu modificações para se adaptar às atividades propostas.

Figura 73

Planta da sala de aula da turma do 3.º ano



Legenda:

1. Porta de Acesso à Sala
2. Quadro de Ardósia
3. Mesas de Apoio com Trabalhos dos Alunos
4. Janelas
5. Armário de Apoio com Materiais dos Alunos
6. Placar de Conteúdos de Português, Matemática e Estudo de Meio
7. Mesa do Professor
8. Mesa do Aluno
9. Quadro Interativo

7.1.1. Organização do Tempo Educativo

A disposição do tempo educativo para a turma do 3.º ano encontrava-se em conformidade com a matriz curricular-base definida no DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho, que adapta e adequa as disposições do DL n.º 55/2018 à realidade específica da RAM. Dessa forma, o tempo educativo da turma estava estruturado da seguinte maneira:

Quadro 15

Tempo educativo da turma do 3.º ano

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:30h - 9h	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL
9:00h - 9:30h					
9:30h - 10h	Áreas Artísticas	Biblioteca	Expressão Plástica	Clube da Horta à Mesa	TIC
10:00h - 10:30h	INTERVALO				
10:30h - 11:00h	Estudos	Clube Xadrez	TIC	Estudos	Clube Baú da Leitura
11:00h - 11:30					
11:30h - 12h	Clube Xadrez	Áreas Artísticas	Educação Física	Inglês	Educação Física/Natação
12h - 12:30					
12:30h - 13h	OTL/ALMOÇO				
13h - 13:30h					
13:30h - 14:00h	Português	Inglês	Português	Português	TIC
14:00h - 14:30h					
14:30h - 15:00h	Matemática	Português	Áreas Artísticas - Música	Português	Matemática
15:00h - 15:30				Estudo do Meio	Português
15:30h - 16h	INTERVALO				
16:00h - 16:30h					
16:30h - 17:00h	Inglês	Educação Física	Matemática	Matemática	Estudo do Meio
17h - 17:30h					
17:30h - 18h	Estudo do Meio	Matemática	Matemática	Matemática	Artes Visuais
18:00h - 18:30h					

Nota. Retirado do PCT (2023-2024).

A organização curricular da turma previa que o professor titular se dedicasse às disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística Artes Visuais (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e TIC. Em contrapartida, as restantes áreas curriculares eram lecionadas por outros professores. Contudo, esta disposição encontrava-se apta para ajustamentos, incentivando a interdisciplinaridade e uma abordagem integrada do conhecimento.

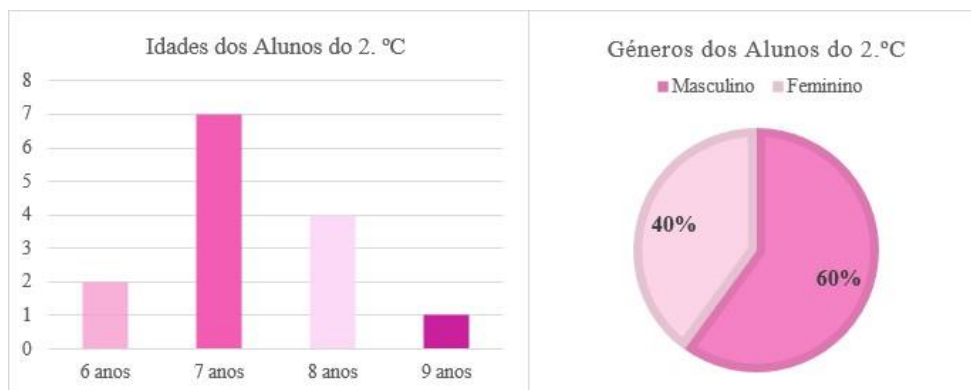
7.2. Caracterização da Turma: Os Alunos do 3.ºano

A turma do 3º ano, o mesmo grupo de alunos que acompanhei no estágio da PPII, com o acréscimo de uma aluna, exemplifica a diversidade e a importância de reavaliar as características individuais e coletivas do grupo presente em qualquer sala de aula. Como enfatiza Tomlinson (2000), citado por Morgado (2003) “as diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se reflectirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e de outros elementos”

(p.76). A respetiva turma era constituída por 15 alunos, sendo seis meninas e nove meninos, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos (em novembro de 2023), sobressaindo alunos do género masculino, encontrando-se evidente no Gráfico 8.

Gráfico 8

Idade e género dos alunos da turma do 3.º ano

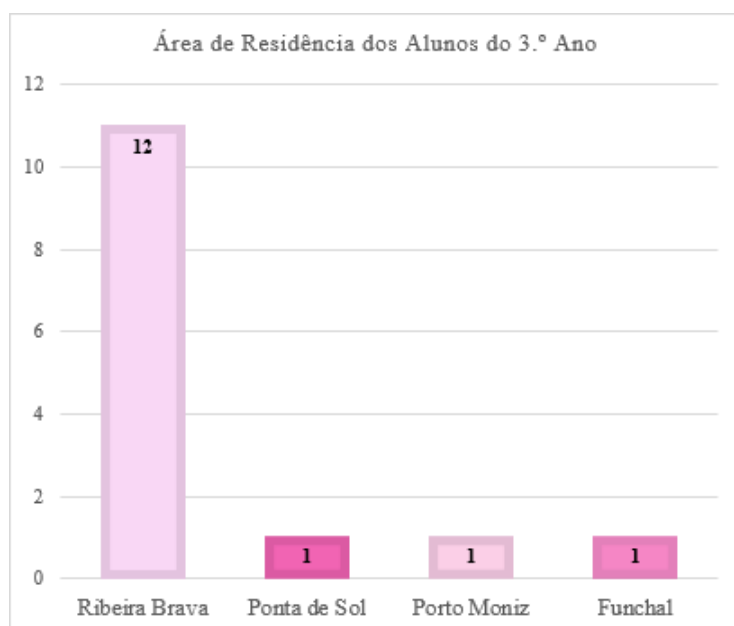


Nota. Retirado do PCT (2020-2024).

Adicionalmente, oito crianças beneficiavam de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, devido a necessidades educativas relacionadas com dislexia e défice de atenção. No que diz respeito à zona de residência dos alunos, a maioria residia no concelho da Ribeira Brava, enquanto um aluno morava no concelho da Ponta do Sol, outro no Porto Moniz e um terceiro no concelho do Funchal (Gráfico 9).

Gráfico 9

Área de residência dos alunos do 3.º ano



Nota. Retirado do PCT (2023-2024).

No âmbito do PCT (2023-2024), a professora cooperante definiu como tema central “*Os Valores e as Emoções*”, em paralelo com a perspetiva de Fonseca (2005) “a educação e valor são dois conceitos complementares que mantêm na sua essência uma relação intrínseca e dialéctica, que se compreende no duplo sentido: todo o acto educativo veicula valores, a educação é na sua essência um valor” (p.108). Mediante a exploração deste tema, pretendia-se que os alunos desenvolvessem habilidades essenciais para a vida em sociedade, como a autorregulação emocional, a empatia, a tomada de decisões responsáveis e a resolução de conflitos.

A escolha deste tema também se justifica pela necessidade de fortalecer os laços interpessoais na turma, fomentar um ambiente de respeito e colaboração, e cultivar valores como a ética, a solidariedade e a responsabilidade. Dada a heterogeneidade da turma, a temática seria abordada de forma transversal e contextualizada, adaptando-se às necessidades, potencialidades e preferências de cada aluno.

Durante o estágio, observou-se que a principal necessidade dos alunos consistia em adequar o ritmo de trabalho às tarefas e em promover, paulatinamente, estratégias de desenvolvimento da sua autonomia, dado que, especialmente em tarefas que exigiam

maior concentração e atenção, precisavam de um acompanhamento individualizado. Além disso, alguns demonstravam dificuldades em seguir regras e instruções em momentos coletivos.

Por outro lado, a turma manifestava grande interesse e facilidade na expressão oral, tanto em relação aos conteúdos das componentes curriculares quanto em situações do quotidiano. O entusiasmo por atividades práticas, como a descoberta, a exploração, a realização de experiências e a participação em jogos, também era notável, assim como o interesse pelas áreas de Expressão Dramática/Teatro, Dança e Expressão Musical.

Este diagnóstico inicial das características da turma foi fundamental para a elaboração de um plano de ação que atendesse às necessidades individuais, potencializasse as habilidades de cada aluno e promovesse uma aprendizagem significativa e inclusiva, como também, um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor para todos.

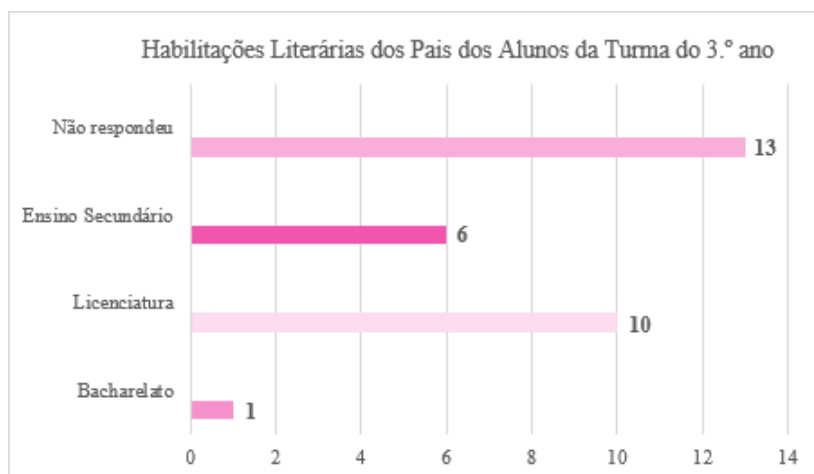
7.2.1. Caracterização do Contexto Familiar

Embora a turma seja composta maioritariamente pelos mesmos alunos da PPII, a inclusão de uma nova aluna e a natural evolução individual de cada estudante ao longo do tempo reforçam a necessidade de reavaliar não só as características da turma como um todo, como também de cada aluno em particular. Por essa razão, a análise do contexto familiar de cada aluno torna-se essencial para a construção de uma ação pedagógica inclusiva e potencializadora de aprendizagens.

A turma do 3.º ano manteve-se em um estrato socioeconómico médio/alto, como se pode constatar pela análise do Gráfico 10, o qual evidencia as habilitações literárias dos encarregados de educação. A maioria destes possuía ensino superior (um com bacharelato e 10 licenciatura), enquanto seis dispunham de ensino secundário e 13 não responderam à questão.

Gráfico 10

Habilitações literárias dos pais dos alunos do 3.º ano



Identicamente, o Quadro 16 apresenta as ocupações profissionais dos encarregados de educação dos alunos do 3.º ano.

Quadro 16

Ocupações profissionais dos pais dos alunos do 3.º ano

Técnicos	5	Comercial	2
Administrativos			
Educadora de Infância	1	Ajudante de Cozinha	4
Função Pública	7	Empresário	1
Técnico Superior	2	Bancário	3
Rececionista	1	Assistente Social	2
13 pais não responderam			

7.3. Momentos de Aprendizagem⁹

No contexto de PPIII, foram dinamizados vários momentos de aprendizagem, alinhados com a planificação semanal, com os objetivos definidos nos documentos orientadores para o 1.º CEB e, sobretudo, com os interesses e preferências dos alunos. De entre os vários momentos ricos em aprendizagem, destaco três que se mostraram particularmente enriquecedores para a turma. Todas as ações pedagógicas desenvolvidas nesta PP estão detalhadas nas minhas planificações e analisadas nos meus diários de bordo.

7.3.1. Os Mistérios da Orientação Espacial com o Pinóquio

O primeiro momento de aprendizagem da PPIII, denominado “Os Mistérios da Orientação Espacial com o Pinóquio”, foi inspirado na obra *As Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi. A obra, presente na lista de leitura obrigatória no Domínio da Educação Literária do 3.º ano, serviu de mote para uma abordagem interdisciplinar de diversos conteúdos curriculares, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. Este momento foi dividido em quatro fases, realizadas nos dias 23, 25 e 30 de outubro de 2023. No dia 23 de outubro, a aula iniciou-se com o jogo do enforcado, no qual os alunos deveriam descobrir, letra por letra, o título da obra: *As Aventuras de Pinóquio*.

⁹ A planificação das atividades da PPIII encontra-se no Apêndice 6.

Durante o jogo do enforcado, a maioria dos alunos não revelou dificuldades em adivinhar o título da obra. Alguns, inclusive, tentaram antecipar a resposta, demonstrando familiaridade com a história. No entanto, optei por não permitir essa antecipação, procurando garantir a participação de todos.

Em retrospectiva, reconheço que essa decisão poderia ter sido mais flexível. Ao limitar a participação dos alunos que já conheciam a obra, acabei por gerar frustração em alguns deles. Uma alternativa mais inclusiva seria permitir que esses alunos antecipassem a resposta e, em seguida, direcioná-los para atividades complementares que explorassem os seus conhecimentos prévios, enquanto os restantes continuariam participando no jogo. Essa abordagem valorizaria a participação de todos, respeitando os seus diferentes níveis de conhecimentos e interesse pela obra.

Diário de Bordo PPIII, 23 de outubro de 2023

Em seguida, procurei verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a personagem “Pinóquio”. As respostas foram diversas e por sua vez, demonstraram conhecer a história:

- *“É um menino feito de madeira”* – disse o aluno AN
- *“A nariz dele cresce quando mente”* – disse a aluna BE
- *“Ele quer ser um menino de verdade”* – disse o aluno CR
- *“Ele vai converter-se em burro na Terra dos Brinquedos”* – disse a aluna VE

Diário de Bordo PPIII, 23 de outubro de 2023

As crianças não apenas conheciam os elementos básicos da narrativa, mas também antecipavam eventos futuros, evidenciando domínio sobre o enredo. Para aprofundar essa exploração, apresentei no quadro imagens relacionadas a um capítulo específico da história e desafiei os alunos a ordená-las cronologicamente. Após as respostas, o áudio do capítulo foi reproduzido, e os alunos receberam uma folha de registro para, enquanto ouviam a narrativa, confirmarem e ajustarem a sequência correta das ilustrações (Figura 74).

Figura 74

Ordenação das imagens sobre as aventuras de Pinóquio



Para dar continuidade à atividade, os alunos foram divididos em grupos de forma dinâmica: cada um retirava uma letra de um saco e juntava-se aos colegas que possuíam a mesma letra. Em seguida, foram desafiados a escrever argumentos que justificassem a ida de Pinóquio à Terra dos Brinquedos.

Depois da elaboração dos argumentos, cada grupo dirigiu-se ao centro da sala para apresentá-los aos restantes. Durante as apresentações, os alunos que se encontravam a assistir utilizavam as placas de “concordo” e “discordo” para expressar as suas opiniões sobre os argumentos apresentados, promovendo um debate interativo e reflexivo (Figura 75).

Figura 75

Razões para Pinóquio ir com o Espeto até à Terra dos Brinquedos



Nesta atividade em grupo, observei que a ausência de linhas na folha de registo dificultou a orientação da escrita dos alunos, levando-os a recorrer às suas próprias régua para traçar linhas.

Similarmente, o conhecimento prévio da história de Pinóquio influenciou a realização dos argumentos, com muitos alunos focando em razões para que o Pinóquio *não* fosse à Terra dos Brinquedos, devido ao desfecho da história. Essa dificuldade em apresentar argumentos favoráveis à ida de Pinóquio sugere que a atividade poderia ter sido melhor contextualizada e exemplificada, a fim de estimular a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, mesmo diante do desenlace conhecido.

Diário de Bordo PPIII, 23 de outubro de 2023

Na segunda fase, o objetivo era introduzir o tema: *Orientação Espacial*, através do jogo “Procurando a Terra dos Brinquedos” realizado, no pátio da escola. Antes de iniciar a atividade, perguntei aos alunos se conheciam o significado de coordenadas, visto que o jogo consistia em identificar a localização da Terra dos Brinquedos a partir das mesmas. De facto, notei que o conceito era desconhecido para a maioria, o que me levou a realizar uma breve explicação e exemplificação no quadro, utilizando a representação do jogo e questionando os alunos sobre as coordenadas de diferentes pontos.

Ao iniciarmos o jogo no pátio, expliquei aos alunos que formariam duplas: um seria o “condutor”, responsável por decifrar as coordenadas, e o outro o “carro”, que seria guiado até a Terra dos Brinquedos. No entanto, a dinâmica inicial mostrou-se pouco desafiador para a turma.

Para aumentar o envolvimento e a aprendizagem, decidi elevar o nível de dificuldade vendando os olhos dos “carros”. Essa adaptação revelou-se um sucesso, pois estimulou a atenção, a comunicação e a colaboração entre os alunos (Figura 75). A necessidade de confiar nas instruções do “condutor” e de comunicar de forma precisa para alcançar o objetivo tornou a atividade mais emocionante e envolvente.

No final da atividade, a maioria dos alunos compreendeu o funcionamento das coordenadas e da orientação espacial, divertindo-se enquanto aprendiam fora da sala de aula. Alguns, porém, ainda apresentaram dificuldades na distinção da lateralidade, indicando a necessidade de atividades complementares para aprimorar essa habilidade.

Esta experiência reforçou a importância da flexibilidade e da adaptação no processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de ajustar a dinâmica da atividade em tempo real, em resposta ao nível de desafio apresentado pelos alunos, permitiu maximizar o potencial de aprendizagem e garantir que todos se sentissem envolvidos e motivados, pois “a motivação não se completa senão quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o levam à realização do ideal desejado” (Balancho & Coelho, 1994, p.21).

Figura 76

Jogo “Procurando a Terra dos Brinquedos”



A terceira etapa deste momento de aprendizagem consistiu num diálogo com as crianças sobre a importância da orientação, utilizando o jogo realizado como catalisador. Neste sentido tinha como propósito abordar os *Instrumentos de Orientação*, explicando as funções de cada ferramenta de forma tangível e acessível.

Para tornar a conversar mais interativa e prática, utilizei exemplos concretos, como um mapa e uma bússola, que os alunos puderam manipular e explorar. No caso do GPS, recorri ao manual de Estudo do Meio do 3.º ano, que possuía um mapa da Europa. A partir desse mapa, propus aos alunos uma “viagem virtual” utilizando o *Google Street View*. O destino da viagem foi escolhido a partir de uma votação, na qual os alunos puderam observar no quadro interativo os nomes dos países e as suas respectivas bandeiras (Figura 79).

Figura 77

Instrumentos de orientação



Os países mais votados foram França, Inglaterra, Espanha, Vaticano e Itália. Ao visualizarmos os monumentos mais famosos de cada país, o aluno TM mencionou que os seus pais já haviam visitado a Itália e visto “*um campo de batalha ou era um estádio bastante degradado*” (Diário de Bordo PPIII, 23 de outubro de 2023). Perante esta inferência, encorajei o mesmo a perguntar aos pais sobre o monumento que se tratava, para que pudéssemos pesquisar mais informações no dia seguinte (Figura 78). Essa iniciativa visava não apenas aprofundar o conhecimento sobre o local, mas também valorizar a experiência do aluno e a sua família, interligando o conteúdo da aula com as suas vivências pessoais.

Figura 78

Visualização dos monumentos



Nesta atividade, os alunos demonstraram grande entusiasmo ao explorar os países da Europa através de uma plataforma que desconheciam. O aluno TM, em particular, sentiu-se valorizado ao compartilhar a vivência de viagem dos seus pais com a turma.

No dia 25 de outubro, durante a aula, perguntei ao aluno TM sobre o estádio que os seus pais haviam visitado. Este respondeu que se tratava do “Coliseu de Roma” e, utilizando o quadro interativo, mostrou imagens e expressou informações acerca deste aos colegas. Essa iniciativa promoveu a aprendizagem cooperativa, pois o aluno TM compartilhou os seus conhecimentos com a turma, incentivando a troca de saberes entre todos (Figura 79).

Figura 79

Coliseu de Roma



De seguida, para abordar a *Orientação Espacial (Pensamento Computacional)*, utilizei o robô *Blue Bot*, relacionando-o com o capítulo da aula anterior. Os alunos, divididos em grupos formados através da mesma dinâmica de sorteio de letras, receberam uma folha de apoio e o desafio de construir um percurso para guiar a personagem “Pinóquio” até a carruagem que se dirigia à Terra dos Brinquedos. Para isso, deveriam indicar o caminho com setas (Figura 80).

Figura 80

Realização de percursos até à Terra dos Brinquedos



Após a elaboração dos percursos, fomos ao pátio da escola para utilizar os robôs. Enquanto um grupo programava o seu percurso com o *Blue Bot*, os restantes grupos exploravam as funções de cada botão do robô (Figura 81).

Figura 81

Demonstração de percursos através do Blue Bot e preenchimento das funções do robô



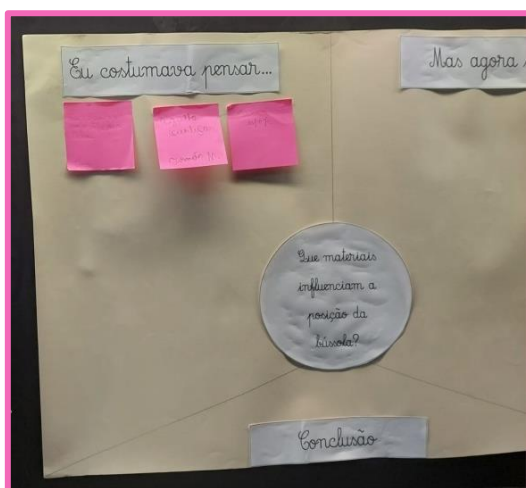
Neste sentido, os alunos não demonstraram adversidades em realizar os percursos ou em utilizar o robô, pois já o haviam manuseado no ano passado nas aulas de TIC. Sem embargo, no momento de programar o robô para seguir os percursos no tapete, surgiram dificuldades na comunicação e colaboração em grupo, com momentos de discussão frequentes.

Para finalizar, em 30 de outubro, realizei a experiência: “Construção de uma bússola” para consolidar o tema: *Instrumentos de orientação*. A experiência iniciou a partir da Técnica de Avaliação Formativa (TAF) “Eu Costumava Pensar... Mas Agora Sei”; este instrumento de avaliação formativa foi efetuado em duas partes.

Precocemente, cada aluno recebeu um *post-it* para escrever as suas previsões sobre os materiais que influenciariam a posição da bússola. Os *post-its* foram expostos num cartaz, na coluna “Eu costumava pensar...” (Figura 82).

Figura 82

Post-its na coluna “Eu costumava pensar...”

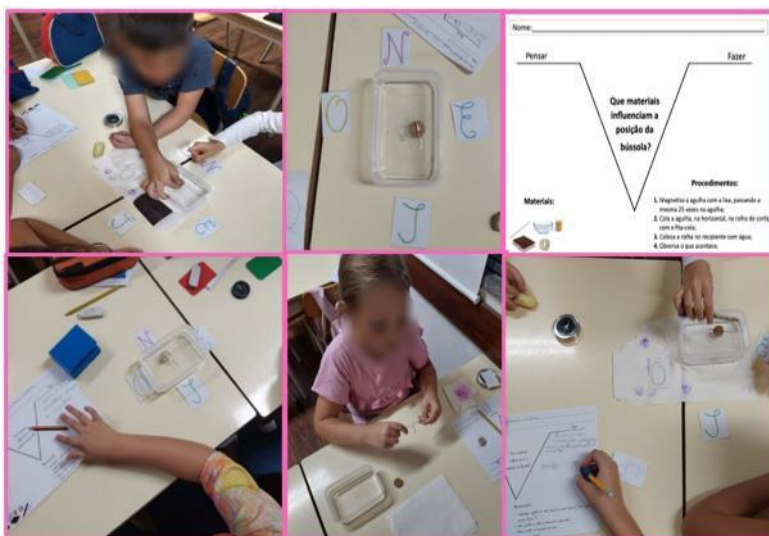


Em seguida, os alunos foram divididos em quatro grupos por meio de sorteio de letras. Cada grupo recebeu um *V de Gowin* para preencher a primeira parte (pensar) e os materiais necessários: recipiente com água, fita-cola, rolha e agulha. Além disso, cada grupo recebeu um material adicional diferente: clipe, íman, lixa e esponja.

Deste modo, cada grupo magnetizou a sua agulha no clipe (grupo 1), no íman (grupo 2), na lixa (grupo 3) e na esponja (grupo 4) (passavam a ponta da agulha de acordo com os seus respetivos materiais). De seguida, colou-a na rolha com fita-cola e colocou no recipiente com água. Posteriormente, observaram para onde a ponta da agulha apontava (somente o grupo com o íman observou a agulha a apontar para norte) (Figura 83).

Figura 83

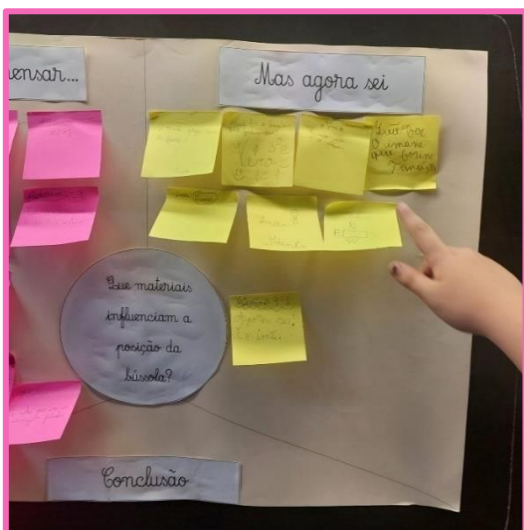
Experiência: Construção de uma bússola



De seguida, dialogamos sobre o que aconteceu a cada material. Por fim, os grupos preencheram a última parte do *V de Gowin* e receberam novos *post-its* para escrever os materiais que efetivamente influenciaram a posição da bússola, colocando-os no cartaz na coluna, “Mas agora eu sei” (Figura 84).

Figura 84

Post-its na coluna: “Mas agora eu sei”



A atividade experimental transcorreu dentro do que era expectável, com grande satisfação e participação ativa dos alunos, já que se tratava de um tipo de atividade que não era habitual em sala de aula. Ao longo da minha formação como docente, tenho

observado que a escola atual tende a priorizar o ensino tradicional, muitas vezes desconsiderando abordagens mais significativas e interessantes para os alunos.

Desta maneira, no âmbito das AE, os alunos desenvolveram inúmeros conhecimentos, capacidades e atitudes em diversas áreas curriculares, incluindo as ACPA, conforme demonstrado no Quadro 17.

Quadro 17

Aprendizagens adquiridas

Área Curricular	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes das AE
Português	<p>“Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações)” (DGE, 2018c, p.9).</p> <p>“Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos” (DGE, 2018c, p.9).</p> <p>“Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas” (DGE, 2018c, p.9).</p>
Matemática	<p>“Descrever posições recorrendo à identificação de coordenadas, comunicando de forma fluente” (DGE, 2021h, p.41).</p> <p>“Ler e utilizar mapas ou vistas aéreas, estabelecendo conexões matemáticas com a realidade” (DGE, 2021h, p.41).</p>
Estudo do Meio	<p>“Utilizar instrumentos de medida para orientação e localização no espaço de elementos naturais e humanos do meio local e da região onde vive, tendo como referência os pontos cardeais” (DGE, 2018e, p.7).</p>
TIC	<p>“Distinguir as características, funcionalidades e aplicabilidade de diferentes objetos tangíveis (robôs, drones, entre outros)” (DGE, 2018f, p.8).</p> <p>“Resolver desafios através da programação de objetos tangíveis” (DGE, 2018f, p.8).</p>

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos

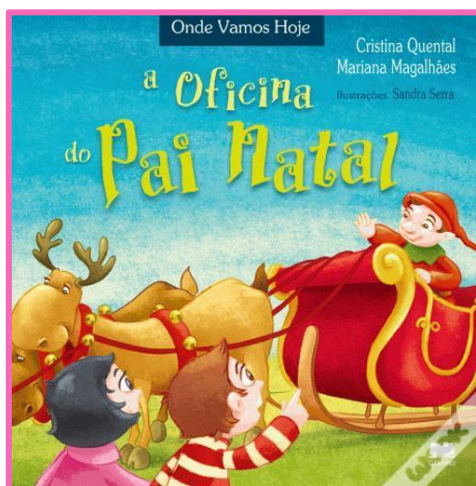
- Linguagens e textos;
- Informação e comunicação;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Saber científico técnico e tecnológico;
- Relacionamento interpessoal;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Sensibilidade estética e artística;
- Consciência e domínio do corpo.

7.3.2. Viagem à Aldeia do Pai Natal: Uma Jornada de Quilómetros e Desejos

No dia 27 de novembro de 2023 foi desenvolvido o segundo momento de aprendizagem “*Viagem à Aldeia do Pai Natal: Uma Jornada de Quilómetros e Desejos*”, inspirada no livro *A oficina do Pai Natal* de Cristina Qental e de Mariana Magalhães (Figura 85).

Figura 85

História: A oficina do Pai Natal de Cristina Qental e de Mariana Magalhães



Para despertar o espírito natalício, propus aos alunos quatro adivinhas temáticas, abrindo um espaço para diálogo e descobertas acerca do Natal. Em seguida, realizei a leitura da história supramencionada.

A combinação de adivinhas natalícias e a história sobre o Pai Natal cativou os alunos, introduzindo o tema da semana de forma lúdica e eficaz, como previsto. A leitura da história não apenas despertou entusiasmo dos alunos, mas também, como refere

Sobrinho (2000), “estimula a estruturação do pensamento” e promove a “identificação da criança que lê com uma grande quantidade de personagens positivas, que a convidam a viver e a desfrutar das mais incríveis e fantásticas situações” (pp. 31-32).

Após uma conversa envolvente sobre a história decidi mostrar a localização da casa do Pai Natal, em Rovaniemi, Finlândia. Com o auxílio de um *PowerPoint* repleto de imagens e vídeos, instiguei a curiosidade dos alunos com a pergunta: “*A casa do Pai Natal situa-se no Polo Sul ou no Polo Norte?*”.

A princípio, todos afirmaram com convicção que seria no Polo Norte. No entanto, à medida que explorávamos as evidências visuais surgiram dúvidas, questões e expressões de opiniões:

- “*A casa do Pai Natal é mesmo ali?*” – perguntou o aluno AN
- “*Aquele é o Pai Natal verdadeiro?*” – perguntou a aluna LD
- “*Nós podemos tocar nesses cachorrinhos?*” – perguntou o aluno AX
- “*Eu quero ir ali!*” – afirmou a aluna BI
- “*Vou pedir aos meus pais para me levarem lá*” – afirmou o aluno VE

Diário de Bordo PPIII, 27 de novembro de 2023

Estas reações espontâneas e o desejo de querer saber mais evidenciaram o prazer e a satisfação dos alunos em descobrir e aprender sobre o tema (Figura 86). A experiência proporcionou um momento de encantamento e conexão com a magia do Natal, despertando sonhos e alimentando a imaginação de cada aluno.

Figura 86

Demonstração da casa do Pai Natal através de um PowerPoint

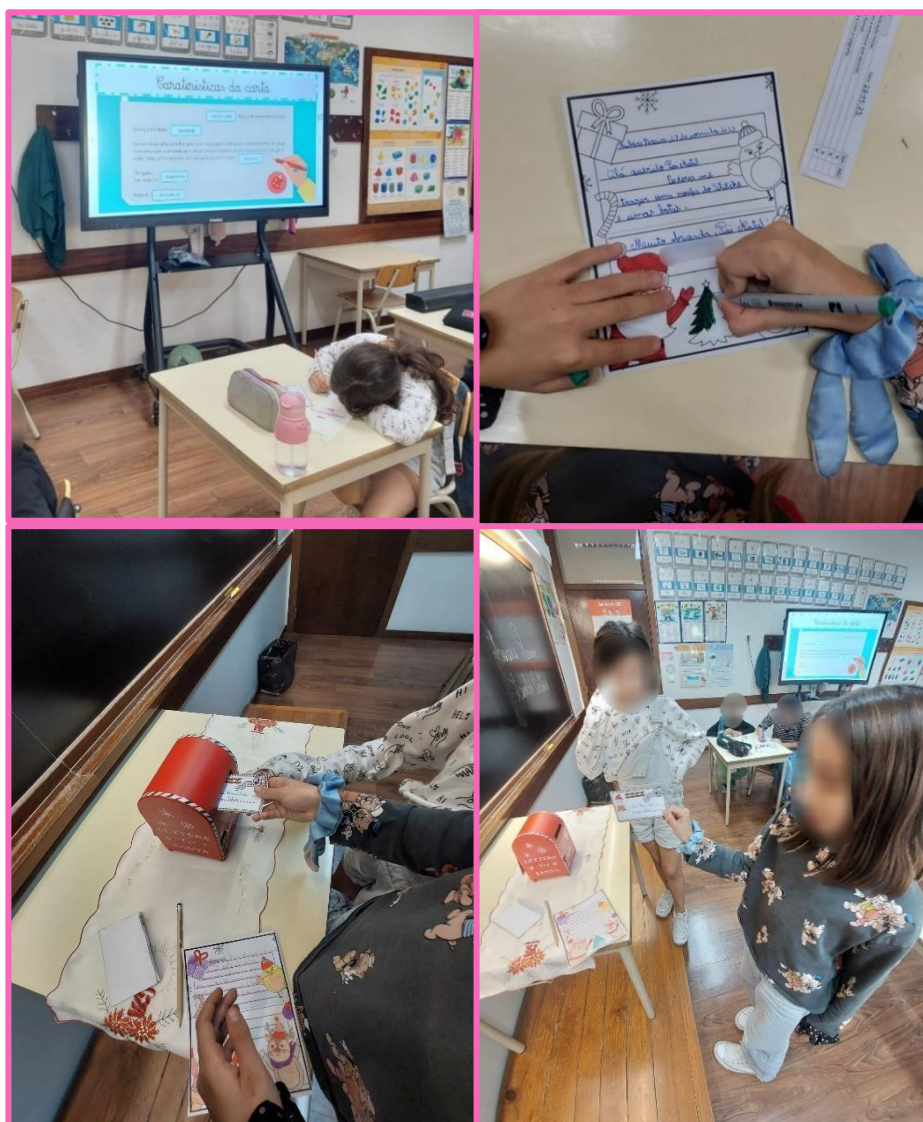


Depois da demonstração visual da casa do Pai Natal, sugeri os alunos a expressarem os seus desejos natalícios através de cartas personalizadas para esta personalidade. Para guiá-los nesta tarefa, apresentei um exemplo de carta, destacando as características e estrutura próprias deste tipo de texto.

Apesar da explicação prévia e das orientações apresentadas no quadro interativo, alguns alunos demonstraram dificuldades em seguir o formato da carta, incorporando elementos do texto narrativo. Todavia, com o apoio e incentivo, todos concluíram as suas cartas, colocando-as com entusiasmo na caixa de correio destinada ao Polo Norte, lar do tão esperado Pai Natal (Figura 87).

Figura 87

Construção da carta para o Pai Natal



Dando continuidade, os alunos foram convidados a realizar uma autoavaliação por meio de uma grelha de revisão textual. Essa etapa sucedeu sem dificuldades, exceto pela necessidade de esclarecer o significado de algumas palavras desconhecidas, como “redigir”, “caligrafia” e “ortografia”. No final, os alunos colaram nos seus cadernos diários sínteses sobre as características da carta, de forma a consolidar o aprendido.

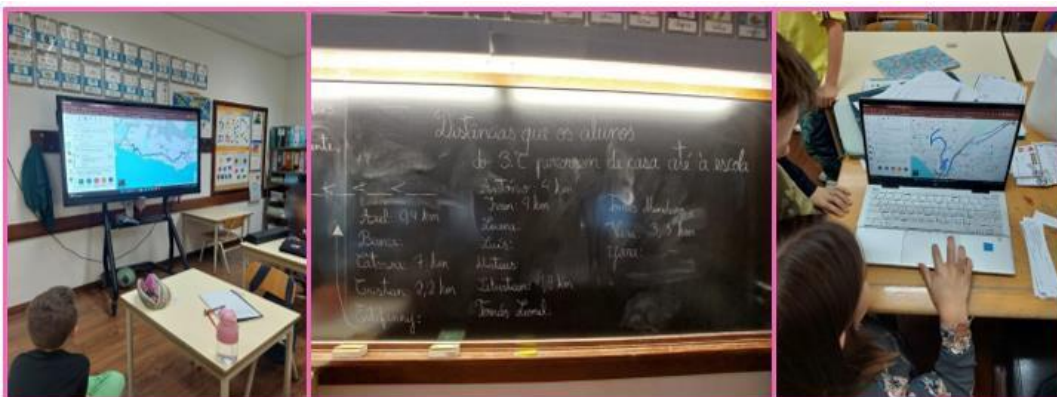
Em seguida, retomamos, a partir de um diálogo, o tema das medidas de comprimento, explorado na semana anterior, para contextualizar a distância entre Portugal e a Finlândia, localização da aldeia do Pai Natal. A fim de ilustrar o conceito de

distância, em especial o quilômetro, utilizei como exemplo o trajeto que percorro de casa até a escola e a universidade.

Posteriormente, incentivei os alunos a partilhar as distâncias de suas casas até a escola, depois registou-se esses valores e, por sua vez, colocou-se por ordem crescente (Figura 88). Como os conceitos de “crescente” e “decrecente” eram um pouco ambíguos, aproveitei a oportunidade para revê-los, garantindo a compreensão de todos.

Figura 88

Abordagem sobre o quilômetro



De forma a consolidar tudo aquilo que tinha sido abordado neste dia, exploramos o tema: *Formas Físicas da Superfície da Terra*, utilizando a localização da Finlândia no globo terrestre como ponto de partida. Os alunos demonstraram grande entusiasmo ao manipular o globo terrestre, pois apresentavam muita curiosidade para descobrir outros países.

Por consequência, conversamos sobre as diferentes representações da Terra e distribuí sínteses com lacunas para que os alunos preenchessem e colassem nos seus cadernos diários. Ao dialogarmos sobre as cores do planisfério, os alunos identificaram corretamente a maioria das representações da superfície terrestre, como zonas geladas, desertos e florestas. A única dificuldade foi em relação à representação das cadeias montanhosas, que os mesmos associaram à cor "terra" (Figura 89). Essa atividade proporcionou uma experiência enriquecedora, expandindo o conhecimento dos alunos sobre geografia e estimulando o interesse pela exploração do mundo.

Figura 89

Formas físicas da superfície da Terra



Assim, no que respeita as AE, os alunos adquiriram conhecimentos, capacidades e atitudes em diferentes áreas curriculares, abrangendo as ACPA, como é evidenciado no Quadro 18.

Quadro 18

Aprendizagens adquiridas

Área Curricular	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes das AE
Português	“Distinguir nos textos características da notícia, da carta, do convite e da banda desenhada (estruturação, finalidade) (DGE, 2018c, p.8).
Matemática	“Reconhecer o quilómetro e o milímetro como unidades de medida convencionais e medir comprimentos usando estas unidades” (DGE, 2021h, p.43).
Estudo do Meio	“Localizar, no planisfério ou no globo terrestre, as principais formas físicas da superfície da Terra (continentes, oceanos, cadeias montanhosas, rios, florestas, desertos)” (DGE, 2018e, p.7).
TIC	“Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa” (DGE, 2018f, p.6).

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos
<ul style="list-style-type: none">- Linguagens e textos;- Informação e comunicação;- Pensamento crítico e pensamento criativo;- Raciocínio e resolução de problemas;- Saber científico técnico e tecnológico;- Relacionamento interpessoal;- Desenvolvimento pessoal e autonomia;- Bem-estar saúde e ambiente;- Sensibilidade estética e artística;- Consciência e domínio do corpo.

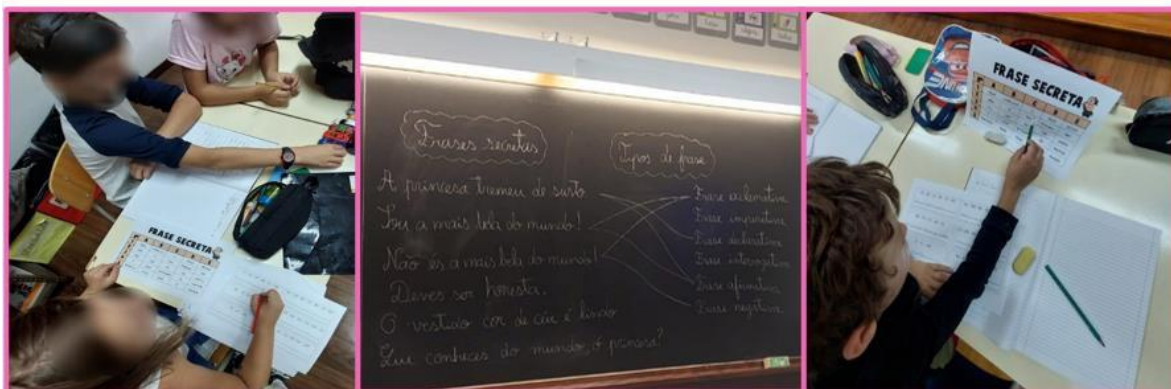
7.3.3. Navegando por Textos e Ideias: Uma Odisseia Interdisciplinar

O último momento de aprendizagem desta PPIII, intitulado “*Navegando por Textos e Ideias: Uma Odisseia Interdisciplinar*” sucedeu nos dias 13 e 15 de novembro de 2023. No dia 13 de novembro, o objetivo foi abordar os temas: *Texto Narrativo e Tipos de Frase*. Para iniciar a aula, propus o jogo “Frases secretas”, no qual os alunos descodificaram frases a partir de coordenadas, utilizando palavras presentes nas frases como pistas. Logo, identificaram o tipo de cada frase descoberta.

O jogo “Frases secretas” não apresentou dificuldades para os alunos. Contudo, a identificação dos tipos de frase gerou algumas dúvidas, principalmente entre as frases imperativas e declarativas. Alguns alunos associavam automaticamente as frases com ponto final às declarativas, esquecendo-se da existência das imperativas e da importância da entonação e do contexto para determinar o sentido da frase. Perante a análise dos alunos, chamei a atenção para estes aspetos e reforcei a importância da leitura expressiva, incentivando-os a praticar a leitura em voz alta (Figura 90).

Figura 90

Jogo “Frases Secretas”



Posteriormente, os alunos leram e analisaram o texto “A mais Bela do Mundo” do manual de Português, seguido de um diálogo a respeito das características do texto narrativo. Para ilustrar as particularidades mencionadas, utilizei uma apresentação interativa no *Thinglink*, que facilitou a visualização das categorias do texto narrativo (Figura 91).

Figura 91

Caraterísticas do texto narrativo



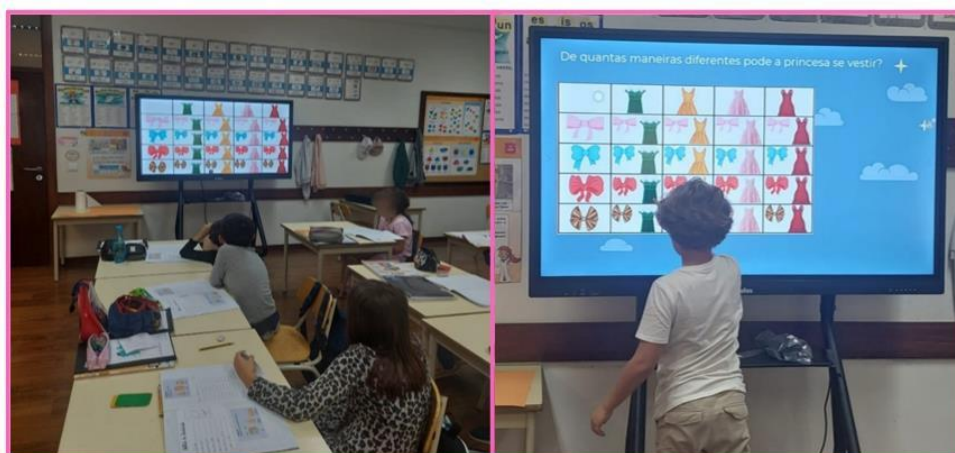
Apesar dos alunos reconhecerem as categorias, alguns demonstraram dificuldade em compreender a estrutura básica do texto narrativo, constituído por introdução, desenvolvimento e conclusão. Devido ao tempo limitado, não foi possível realizar a

seguinte atividade planejada para este dia, isto é, a planificação do texto narrativo abordado neste dia.

Em vez disso, optei por uma abordagem interdisciplinar, explorando o conteúdo *Combinações*. Para isso, utilizei uma apresentação em *PowerPoint* sobre a personagem principal do texto "A mais Bela do Mundo", incluindo a sua aparência física. Logo, apresentei um problema matemático relacionado ao texto, envolvendo combinações de roupas da personagem. Os alunos demonstraram compreender o exercício e foram capazes de resolver em grande grupo o problema proposto. Inclusive, o aluno CR sugeriu uma solução alternativa, demonstrando o seu raciocínio (Figura 92).

Figura 92

Problema relacionado ao texto "A mais bela do mundo"



Todavia, ao propor a criação de um problema, alguns alunos revelaram dificuldade em selecionar o método mais adequado para resolvê-lo. Em contrapartida, outros utilizaram desenhos e a multiplicação com sucesso. Para explorar essa diversidade de abordagens, solicitei esses alunos a partilhar as suas soluções no quadro de ardósia, explicando as diferentes estratégias utilizadas (Figura 93).

Figura 93

Criação de um problema relacionado ao texto “A mais bela do mundo”



Confesso que senti que as dificuldades sentidas pelos alunos na resolução do exercício decorreram, em parte, da falta de atenção na interpretação do enunciado e na identificação das informações cruciais. Na medida em que o problema era similar ao exemplo demonstrado, com pequenas alterações nos nomes e quantidades dos acessórios, o que pode ter contribuído para a confusão.

Para finalizar o dia, tinha estipulado conversar com os alunos acerca da representação da personagem “mundo” do referido texto, de forma a introduzir o tema da *Representação da Terra*.

Os alunos ao serem questionados sobre a personagem “mundo”, os alunos apresentaram diferentes interpretações:

- “Deus, porque ele criou o mundo” – disse o aluno CR
- “O planeta Terra” – disse a aluna LU e os restantes alunos

Diário de Bordo PPIII, 13 de novembro de 2023

Aproveitando as inferências dos alunos, apresentei o planeta Terra em diferentes representações: globo terrestre, planisfério e imagens de satélite através do *Google Earth*. Os alunos demonstraram euforia e curiosidade ao explorar as diversas formas de visualizar o nosso planeta (Figura 94).

Figura 94

Representações do Planeta Terra



No dia 15 de novembro, dando continuidade ao tema *Texto Narrativo*, retomamos a tarefa pendente: a planificação do texto “A mais bela do mundo”. Antes de iniciarmos, propus aos alunos o jogo do telefone com a frase: “*O texto narrativo tem de ter introdução, desenvolvimento e conclusão*”.

O jogo transcorreu de forma divertida e animada, como esperado. Porém, a frase que chegou ao último aluno foi: “*A narrativa tem três partes*”, uma versão simplificada da original (Figura 95).

Figura 95

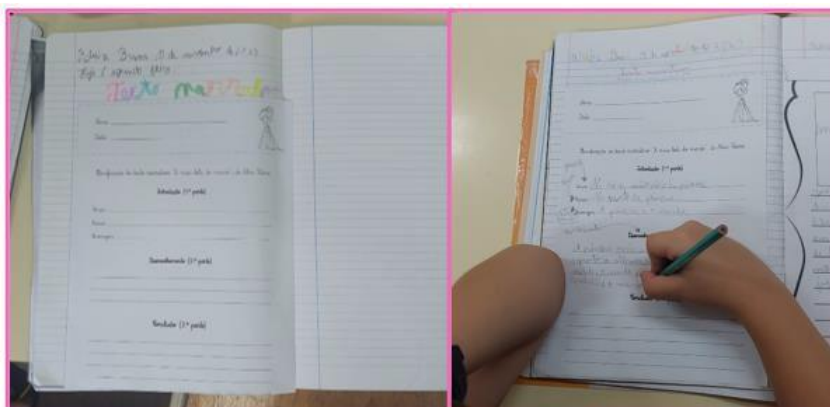
Jogo do telefone



Deste modo aproveitei o diálogo para retomar a discussão sobre o texto “A mais bela do mundo”, lembrando as características deste gênero textual e, por sua vez, a realização da planificação coletivamente, que havíamos iniciado anteriormente. A ideia era otimizar o tempo para realizarmos outra atividade em seguida (Figura 96).

Figura 96

Planificação acerca do texto “A mais bela do mundo”



À medida que avançávamos nas perguntas da planificação, os alunos respondiam com contentamento, inclusive o aluno MA, que surpreendeu ao responder à minha pergunta sem hesitar. Este momento deixou-me feliz, pois o mesmo geralmente não demonstra interesse em interagir oralmente durante as aulas. Após finalizarmos a planificação, conversei com a turma sobre a escola de histórias e as características do texto

narrativo que se encontravam presentes no cartaz, preparando-os para a construção das suas próprias narrativas (Figura 97).

Figura 97

Escola de histórias



Na escola de histórias, cada aluno, na sua vez, escolhia um cartão presente em cada parte da escola, pois representava um elemento essencial da narrativa: “tempo”, “espaço”, “missão”, “final da história”, “os que ajudam”, “os que dificultam”, “objeto” para construir um texto narrativo. Em cada parte, os alunos retiravam um cartão que revelava o elemento específico para a sua história. Por exemplo, os que dificultam poderiam ser um palhaço, os que ajudam poderiam ser um marinheiro, e um objeto mágico poderia ser um guarda-chuva, isto é, as possibilidades eram infinitas. Essa dinâmica estimulava a imaginação e o desenvolvimento de narrativas únicas e criativas (Figura 98).

Enquanto alguns alunos se encontravam na escola de histórias, registrando as suas categorias, outros dedicavam-se aos exercícios do manual, aguardando ansiosamente a sua vez de dar asas à imaginação e construir a sua própria história.

Figura 98

Construção do texto narrativo



Em relação as AE, os alunos desenvolveram conhecimentos, capacidades e atitudes em algumas áreas curriculares, englobando as ACPA, sendo possível observar no Quadro 19.

Quadro 19

Aprendizagens adquiridas

Área Curricular	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes das AE
Português	<p>“Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas)” (DGE, 2018c, p.8).</p> <p>“Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão” (DGE, 2018c, p.10).</p> <p>“Distinguir tipos de frase e o valor afirmativo ou negativo dos enunciados” (DGE, 2018c, p.12).</p> <p>“Escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes” (DGE, 2018c, p.11).</p>
Matemática	<p>“Formular problemas a partir de uma situação dada, em contextos diversos (matemáticos e não matemáticos)” (DGE, 2021h, p.13).</p> <p>“Reconhecer a correção, a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da resolução de um problema” (DGE, 2021, pp.13-14).</p> <p>“Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito” (DGE, 2021h, p.18).</p> <p>“Ler e interpretar ideias e processos matemáticos expressos por representações diversas” (DGE, 2021h, p.18).</p>

Estudo do Meio	“Localizar, no planisfério ou no globo terrestre, as principais formas físicas da superfície da Terra (continentes, oceanos, cadeias montanhosas, rios, florestas, desertos)” (DGE, 2018e, p.7).
TIC	“Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa” (DGE, 2018f, p.6).
Áreas de Competências do Perfil dos Alunos	
<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens e textos; - Informação e comunicação; - Pensamento crítico e pensamento criativo; - Raciocínio e resolução de problemas; - Saber científico técnico e tecnológico; - Relacionamento interpessoal; - Desenvolvimento pessoal e autonomia; - Bem-estar saúde e ambiente; - Sensibilidade estética e artística; - Consciência e domínio do corpo. 	

7.4. Olhar Crítico sobre a Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PPIII proporcionou-me uma imersão enriquecedora no ambiente escolar, permitindo-me aplicar e aprimorar os conhecimentos teóricos adquiridos durante as unidades curriculares (UC) em situações reais. O estabelecimento de um diálogo individualizado com cada aluno demonstrou ser uma estratégia relevante, procurando entender quais as suas necessidades, potencialidades e interesses. Essa abordagem possibilitou a criação de atividades lúdicas e personalizadas, que estimularam o interesse e a participação ativa dos alunos.

A adoção de uma postura que valoriza o erro como oportunidade de aprendizagem, conforme afirma Woolfolk (2006), citado por Silva & Lopes (2015), “deve fomentar um ambiente na sala de aula em que os erros sejam vistos como oportunidades de aprendizagem” (p.76), onde os alunos se sentiram à vontade para aprender com os seus próprios erros.

Um dos principais desafios encontrados foi a dificuldade dos alunos na resolução de problemas matemáticos, relacionada com a interpretação e aplicação de conceitos. A adaptação dos problemas, com o propósito de simplificar a sua complexidade, não foi suficiente para “consertar” as dificuldades, evidenciando a necessidade de um trabalho mais aprofundado com as habilidades de raciocínio lógico e compreensão dos conceitos

matemáticos. Outro desafio foi a gestão da ansiedade e da expectativa dos alunos em momentos específicos, como a espera pela sua vez. O equilíbrio entre a ludicidade e a foco na aprendizagem é um aspeto que exige atenção e aprimoramento contínuo.

No que respeita aos aspetos a melhorar, considero que em futuras intervenções, pretendo aprimorar as minhas estratégias de ensino para a resolução de problemas, desenvolvendo nos alunos capacidades e competências necessárias para conseguirem aplicar várias estratégias para solucionar os desafios que encontrarem.

Além disso, a avaliação formativa deve ser uma ferramenta que deve fazer parte do trabalho diário da sala de aula, pois desta forma “o rendimento escolar é visto não como um número baseado em resultados que, fundamentalmente, refletem as classificações dos testes, mas como o crescimento mensurável do aluno ao longo do tempo” (Lopes & Silva, 2020, p.8). A TAF Cartões Semáforo, por exemplo, demonstrou ser um recurso valioso para o acompanhamento individualizado dos alunos, apesar de ter usado outras, os alunos faziam-se acompanhar sempre com estas.

A experiência na PPIII reforçou a importância do desenvolvimento contínuo docente, dado que a formação inicial “deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências contruídas durante o seu percurso formativo” (Mesquita, 2013, p.15). Essa jornada de aprendizagens proporcionou-me um conjunto de conhecimentos e habilidades que me tornam mais preparada para exercer a profissão com maior competência.

Considerações Finais

A conclusão deste Relatório de Estágio marca o fim de uma etapa significativa na minha trajetória pessoal e profissional: a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este percurso, intenso e repleto de aprendizagens, que teve como duração cinco anos, contando com a Licenciatura em Educação Básica permitiu-me aprofundar o meu conhecimento sobre o ensino, refletir sobre a minha prática enquanto futura docente e sobretudo dar-me asas para exercer a profissão que tanto ansiei, pois tal como Nelson Mandela refere “A educação é arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

Com a concretização deste sonho, olho para trás e vejo uma jovem cheia de sonhos que, com dedicação e persistência, transformou o seu desejo de educar em realidade. Estes cinco anos proporcionaram-me o pilar que preciso para iniciar a minha caminhada como docente, com a consciência de que a aprendizagem é um processo contínuo e com a vontade de construir um futuro promissor para as crianças que se cruzarem no meu caminho.

Este percurso, para além de permitir aprofundar o meu conhecimento sobre a educação, proporcionou-me um novo olhar sobre a educação enquanto futura educadora/professora, na medida em que ser docente na Educação de Infância e no 1.º CEB vai muito além de transmitir conhecimentos. É construir laços de afeto, acolher cada criança na sua singularidade, compreender os seus medos e incentivar os seus sonhos. É criar um ambiente seguro e estimulante, onde a aprendizagem acontece através da brincadeira, da exploração, da descoberta. É incentivar a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e o respeito pelo outro. É acreditar no potencial de cada criança e ajudá-la a construir o seu próprio caminho e incentivá-la, já que “a criança é um ser humano com um potencial infinito” (Montessori, s.d.).

A partir das minhas PP pude imergir em contexto real, de forma a compreender que a profissão docente se faz, substancialmente, a partir de uma atitude investigativa e reflexiva. Cada situação inesperada, cada desafio enfrentado, cada interação com as/os crianças/alunos tornou-se uma oportunidade de aprendizagem e de reconstrução da minha prática.

A partir de uma planificação cuidadosa, da realização de atividades, da avaliação contínua e da reflexão crítica sobre a minha *práxis*, pude identificar as minhas fragilidades

e potencialidades enquanto docente. Esse processo de autoconhecimento e de aperfeiçoamento contínuo foi essencial para que eu pudesse reajustar a minha prática ao contexto educativo e às necessidades de cada criança/aluno.

Assim, finalizo esta etapa com a certeza de que a educação é um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento. Sinto-me grata por todas as experiências vivenciadas ao longo do meu percurso acadêmico e entusiasmada com os desafios que me esperam na profissão como docente. Levo comigo a convicção de que posso fazer a diferença na vida das crianças e a vontade de continuar a aprofundar os meus conhecimentos e a contribuir ativamente para a construção de um futuro promissor para as mesmas.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.^a ed). Almedina
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspetiva cognitiva* (1.^a ed). Plátano Edições Técnicas.
- Azcue, J. (2012). *A Escola onde se Aprende* (1.^a ed). Principia.
- Balancho, M. J. & Coelho, F. M. (1994). *Motivar os Alunos - Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas* (1.^a ed). Texto Editora, LDA
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) Fundamentais sobre a Investigação*. Coleção Ideias em Prática. Universidade da Madeira.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253-286.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Caraterísticas da investigação qualitativa*. Porto Editora.
- Brandão, B. (2021). *Literatura Infantil: O caminho para uma educação infantil de qualidade através da ludicidade* (1.^a ed). Viseu
- Câmara Municipal da Ribeira Brava. (nd). *Áreas de Intervenção*. <https://cm-ribeirabrava.pt/>
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância Formação e Desenvolvimento Profissional* (1.^a ed). Edições Cosmos.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro: valorizar os professores, melhorar a educação*. Guerra e Paz.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula - Como prevenir? Como remediar?* (1.^a ed). Editorial Presença
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular* (1.^a ed.). RAIZ Editora.

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (1.^a ed). *Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Grupo Almedina.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português (2.º ano)*
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio (2.º ano)*
- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português (3.º ano)*
- Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio (3.º ano)*
- Direção-Geral da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Tecnologias da Informação e Comunicação*
- Direção-Geral da Educação. (2018d). *Para uma Educação Inclusiva. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2021g). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática (2.º ano)*
- Direção-Geral da Educação. (2021h). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática (3.º ano)*
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores* (1.^a ed.). Editorial Presença.
- Egan, K. (1994). *Uso da narrativa como técnica de ensino* (1.^a ed). Dom Quixote
- Farias, I. R., Santos, A. F., & da Silva, É. B. (2009). Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In F. Díaz, M. Bordas, N. Galvão, & T. Miranda, *Educação*

inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas (pp.75-96)
EDUFBA.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. (1.^a ed). Texto Editores, LDA

Filho, J. N. (2012). *Literatura Infantil: Múltiplas Linguagens na Formação de Leitores* (1.^a ed). Editora Melhoramentos

Fonseca, J. (2005). Educação e valores: que relação? Arquipélago - Ciências da Educação, 6, 107-127. <http://hdl.handle.net/10400.3/2502>

Fossile, D. (2010). *Construtivismo versus socio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas*. Revista Alpha, UNIPAM.

Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade* (2.^a ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire* (3.^a ed). Cortez & Moraes

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25.^a ed). Paz e Terra.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (39.^a ed). Editora Paz e Terra.

Garcia, A. (2018). *Tempo e Espaço: Interações na Educação Infantil* (1.^a ed). Editora Senac.

García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular* (1.^a ed.). Universidade Aberta.

Goleman, D. (2012). *Trabalhar com Inteligência Emocional* (1.^a ed). Temas e Debates.

Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Homem, R. (2002). *Família e Escola: Uma Parceria Possível?* (1.^a ed.). Porto: Edições Asa
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança* (2.^a ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jorge, M. M. (2022). *A Utilização das Histórias como Instrumento de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a ed.). Editorial Graó.
- Leitão, M. d., Pires, I. V., Palhais, F., & Gallino, M. J. (1993). *Um itinerário pedagógico: ensinar é investigar* (2.^a ed). Instituto de Inovação Educacional
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.
- Leite, M. J., & Alves, J. M. (2005). *A família também ensina*. Edições ASA.
- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 5-10.
- Lenoir, Y. (1998). Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. Em I. Fazenda (Org.), *Didática e Interdisciplinaridade* (pp. 45-76). Papyrus Editora
- Lima, J. (2002) *Pais e professores – um desafio à cooperação* (1.^a ed.). Edições ASA
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor* (1.^a ed). Lidel
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença* (1.^a ed). Lidel.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2019). *Pensamento Crítico e Criativo - 100 Fichas para Trabalhar na Sala de Aula* (1.^a ed). Pactor
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.^a ed). PACTOR
- Ludovico, A., & Teixeira, O. M. (2008). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão* (1.^a ed.). Editorial Novembro.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Marujo, H. Á., Neto, L. M., & Perloiro, M. d. (2010). *A Família e o Sucesso Escolar - Guia para pais e outros educadores* (5.ª ed.). Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (1.ª ed). Porto Editora.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo
- Mónica, M. F. (2014). *A Sala de Aula* (2.ª ed). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Monteiro, R. (coord.). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional.
- Morais, R. d. (Org.) (2000). *Sala de Aula - Que Espaço é Esse?* (22.ª ed). Papyrus Editora
- Moreira, M. A. (2012). *Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares* (1.ª ed.). Editora Livraria da Física
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação* (1.ª ed). ISPA
- Nóvoa, A. (2014). *Profissão Professor* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. (3.ª ed). Contraponto.
- Nunes, T. (1990). Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. *Revista Belo Horizonte*, 6 (12), 21-32.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In. Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 25-60). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-70). Porto Editora.
- Pacheco, J. A (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3.ª ed.). Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2008). *Organização curricular portuguesa* (3.ª ed.). Porto Editora.
- Pestana, T. (2014). Educação de infância: (re)pensar políticas, currículo e práticas. In F. Correia (Org.), *Estado mínimo – Escola mínima* (pp. 203-215). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*(1.ª ed). Porto Editora.
- Pereira, G. (2015). *Da Escola Que Temos À Escola Que Queremos*. In A escola restante, (org.) (pp.100-113). CIE-UMa. Centro de Investigação em Educação – Funchal.
- Peterson, P. (2003). *O professor do Ensino Básico: perfil e formação*. Horizontes Pedagógicos.
- Pocinho, M. (2018). *Teorias cognitivas da aprendizagem e sucesso escolar: uma lição de síntese*. Universidade da Madeira.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3.ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, F. (2001). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA*, 3 (1), 1-5.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo- Fundamentos e Estratégias* (2.ª ed). Texto Editores.
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise* (1.ª ed). Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.) *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15-24). Universidade Católica Editora.

- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário – para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*.
- Sampaio, C. T., & Sampaio, S. R. (2009). *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. EDUFBA
- Santos, M. S. (2021). *Educar Crianças Pequenas para Valores: Uma Práxis Impregnada de Cuidado* (1.ª ed). Appris Editora
- Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança* (1.ª ed). Instituto Piaget.
- Schön, D (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (1.ª ed). Porto Editora
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação - DGE. <https://www.dge.mec.pt/ocepe>
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação* (1.ª ed). PACTOR.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem* (1.ª ed). Universidade Aberta.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler* (1.ª ed). Porto Editora
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios* (3.ª ed.). Pactor.
- Souza, M. E. do P. (2009). *Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Estadual do Norte do Paraná. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner, C. & Perry, P. (1997). *Educação Emocional: Um Programa Personalizado para Desenvolver sua Inteligência Emocional* (3.ª ed). Objetiva

- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (1.ª ed). Porto Editora.
- Thiesen, J.S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 39 (1), 87-102.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança* (1.ª ed). Edições Afrontamento.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas* (1.ª ed). LeYa Educação.
- Tuckman, W. B. (1994). *Manual de Investigação em Educação* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*.
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 161-176). Campo das Letras.
- Valadares, J. (2014). *Organizadores gráficos facilitadores da aprendizagem significativa. Diagramas em vê e mapas de conceitos* (1.ª ed). UIED.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)* (1.ª ed). Media XXI.
- Zabalza, A. M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil* (1.ª ed). Edições ASA.
- Zabalza, M. Á. (1994). *Diários de Aula* (1.ª ed.). Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil* (1.ª ed). Artmed Editora.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.ª ed.). Edições ASA.

Instrumentos de Planeamento Curricular:

Projeto Curricular de Grupo da Sala da PPI, 2022-2023.

Projeto Curricular de Turma da Sala da PPII, 2022-2023.

Projeto Curricular de Turma da Sala da PPIII, 2023-2024.

Projeto Educativo da Instituição da PPI, 2022-2026.

Projeto Educativo da Instituição da PPII, 2020-2024.

Projeto Educativo da Instituição da PPIII, 2020-2024

Referências Normativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, pp. 1 - 31.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, pp. 670 – 673.
<https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5569 – 5572. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5572 – 5575.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04, pp. 1123 – 1127.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/17/2016/04/04/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho. Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira. Diário da República n.º 118/2006, Série I-A de 2006-06-21, pp. 4388 – 4409.
<https://data.dre.pt/eli/declegreg/21/2006/06/21/m/dre/pt/html>

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I de 2020-07-29, pp. 6 – 30. <https://data.dre.pt/eli/declegreg/11/2020/07/29/m/dre/pt/html>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República n.º 128/2017, Série II.

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania. Diário da República n.º 90/2016, Série II.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Diário da República, Série II, N.º 143.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Diário da República, Série II, N.º 129.

Portaria n.º 110/2002 da Secretaria Regional de Educação. (2002). Diário da República, I Série, n.º 93/02.
https://www.madeira.gov.pt/Portals/16/Documentos/AdministracaoGestao/Legislacao/Portaria%20n.%20110_2002%20de%2014%20de%20Agosto.pdf