

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Élia Sofia Marrão Caires**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

dezembro | 2020



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Élia Sofia Marrão Caires**

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

ORIENTAÇÃO  
Ana Isabel Gouveia





UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2019/2020

**Élia Sofia Marrão Caires**

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

**Orientadora: Mestre Ana Isabel Gouveia**

Funchal, dezembro de 2020



*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar.*

*Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.*

- Madre Teresa de Calcutá



## Agradecimentos

Comecei este percurso com medo de não conseguir alcançar este sonho e hoje, cinco anos depois, escrevo estas palavras que me encham de orgulho por ter alcançado o que sempre ambicionei. Porém, nada disto seria possível sem o apoio incondicional daqueles que me acompanharam nesta longa caminhada e, por esse motivo, enalteço a todos os envolvidos os meus sinceros agradecimentos:

**Às crianças da sala das Bolinhas de Sabão**, do Girassol, pelas demonstrações de afeto e por terem contribuído (e muito) para o enriquecimento da minha experiência profissional no âmbito da Educação de Infância. Obrigada de coração pelos mimos sem fim, pelas canções, pelas brincadeiras e pelos sorrisos que muito contribuíram para derrubar os obstáculos que foram surgindo na minha vida pessoal aquando da minha intervenção pedagógica.

**Aos alunos do 4.º B do Galeão** que tanto me inspiraram e demonstraram que quando trabalhamos com amor, tudo é mais fácil. Ficam as brincadeiras, as reflexões e os abraços apertados que sabiam a mel.

**Aos meninos do 2.º A do Colégio do Marítimo** que tanto me surpreenderam com os seus dotes artísticos fazendo com que me enchesse de orgulho a cada atividade desenvolvida. Eternamente, os meus artistas.

**À Educadora Liliana, à Professora Isabel e Professora Margarida** por terem aberto as portas das suas salas, partilhando experiências, vivências e conhecimentos que tanto me ajudaram. Obrigada por me acolherem, por me auxiliarem e sobretudo, por depositarem imensa confiança em mim e nas minhas capacidades de gestão e liderança da sala.

**Aos restantes intervenientes da comunidade educativa** das Escolas envolvidas, pela sua disponibilidade e receptividade para comigo.

**A todos os docentes** que ao longo do meu percurso académico contribuíram para a minha aprendizagem através dos seus conhecimentos e ensinamentos.

**À minha querida Orientadora Científica**, Mestre Ana Isabel Gouveia pelo apoio incondicional, pela paciência e disponibilidade demonstrada ao longo da concretização deste relatório. Obrigada pelo voto de confiança, por acreditar em mim.

**À minha Micaela**, meu pilar, minha parceira e minha melhor amiga. Obrigada pelas palavras de apoio, pelos raspanetes, por nunca me deixares desistir e por me teres acarinhado e protegido nos momentos mais delicados que fui vivenciando ao longo do meu percurso académico. Sem sombra de dúvida, a melhor amizade que a UMa me ofereceu.

**Às minhas meninas** Carina, Mónica e Soraia pelo companheirismo, pelos sorrisos e pelas vivências que levo para a vida. Vocês são as maiores!

**Ao meu irmão Nuno** por sempre me incentivar a nunca desistir dos meus sonhos. És o melhor irmão do mundo.

**À minha tia Paz, avó Júlia e Venâncio** que sempre acreditaram que ia conseguir.

**Aos meus pais**, os meus heróis a quem dedico todo o meu percurso. Meus companheiros de vida que mesmo sem possibilidades económicas deram tudo por tudo para que nunca me faltasse nada. Vocês são a minha inspiração.

**Ao amor da minha vida**, meu Michael, por tanto me apoiar mesmo a cerca de 3000 km de distância. Hoje nada nos separa, o nosso amor venceu e tu como ser incrível que és sempre acreditaste em mim, sempre me ajudaste a lutar e a nunca desistir de nada. Obrigada pela (muita) paciência, pelas palavras de conforto e por apaziguares as minhas crises de ansiedade. És um anjo.

**A todos os que se cruzaram comigo neste percurso, o meu mais sincero obrigado.**



## Resumo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico surge a elaboração do presente relatório para a obtenção do grau de mestre. Encare-se todo o conteúdo aqui exposto como espelho de todo o percurso pedagógico efetuado nas práticas concretizadas na valência do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A primeira intervenção pedagógica, na valência do Pré-Escolar, decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-Escolar da Nazaré, precisamente no Edifício Girassol onde foi desencadeado um projeto de investigação-ação alicerçado na seguinte questão de investigação “*Como desenvolver competências associadas à partilha de objetos e materiais no grupo da Sala das “Bolinhas de Sabão”?*”. No que respeita às intervenções pedagógicas com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a primeira ocorreu com a turma B do 4.º ano de escolaridade na Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-Escolar de S. Roque e a segunda no Colégio do Marítimo com a turma A do 2.º ano de escolaridade. Ressalve-se que foram igualmente desenvolvidos dois projetos de investigação-ação nestes dois contextos pedagógicos, procurando dar resposta às seguintes questões de investigação “*Como aumentar os níveis de interesse pela aprendizagem na turma do 4º B?*” e “*Como podem as atividades de carácter experimental despertar o interesse da turma do 2.ºA pela aprendizagem?*”, respetivamente.

Note-se que toda a revisão da literatura efetuada em prol de estratégias e metodologias adequadas às especificidades de cada contexto pedagógico revelou-se igualmente fundamental para a concretização todo o processo de intervenção e, neste sentido, este relatório contempla um enquadramento teórico e metodológico devidamente articulado à ação pedagógica. Ressalve-se que nele estão expostas diversas atividades dinâmicas, desafiantes, ativas, cooperativas e significativas que apresentam como intencionalidade pedagógica o enriquecimento de todo o processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Intervenção Pedagógica; Investigação-Ação; Crianças; Aprendizagem significativa.



### Abstract

Within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, the update of this report for a classification of the master's degree appears. Consider all the content exposed here as a mirror of the entire pedagogical path taken in the practices implemented in the pre-school and 1st cycle of Basic Education.

The first pedagogical intervention, in the area of Pre-School, took place Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Nazaré, precisely in the Girassol Building, where an action-research project was launched based on the following research question “How to develop competences associated with the sharing of objects and materials in the “Bolinhas de Sabão” room group? ”. With regard to pedagogical interventions with the 1st Cycle of Basic Education, the first occurred with class B of the 4th year of schooling in Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré- Escolar de S. Roque and the second in Colégio do Marítimo with class A of the 2nd year of schooling. It should be noted that two action research projects were also developed in these two pedagogical contexts, seeking to answer the following research questions "How to increase the levels of interest in learning in the 4th B class?" and “How can experimental activities spark interest in the 2nd A class for learning?”, respectively.

It should be noted that the entire literature review carried out in favor of strategies and methodologies appropriate to the specificities of each pedagogical context proved to be equally fundamental for the realization of the entire intervention process and, in this sense, this report includes a properly theoretical and methodological framework articulated to pedagogical action. It should be noted that it contains various dynamic, challenging, active, cooperative and significant activities that have as their pedagogical intent the enrichment of the entire learning process.

**Keywords:** Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Intervention; Action-Research; Children; Meaningful learning.



## Sumário

Introdução.....	1
Parte I.....	4
Enquadramento Teórico e Metodológico.....	4
Capítulo I.....	6
A Educação no século XXI .....	6
1.1 A Educação no século XXI – Desafios Educativos ao Professor .....	6
1.2 Mudança Paradigmática- Um novo ciclo debruçado na Inovação Pedagógica .....	7
1.3 O Professor como promotor de Aprendizagens Significativas.....	10
1.4 Em busca de uma Educação de Qualidade – O Papel da Planificação e da Avaliação .....	11
1.5 O papel da Diferenciação Pedagógica em prol de uma Escola Inclusiva.....	14
Capítulo II.....	17
Pressupostos Curriculares na Educação Portuguesa.....	17
2.1 Pressupostos Curriculares na Educação Portuguesa- O Percorso para a Ação Educativa.....	17
2.1.1 Lei de Bases do Sistema Educativo .....	18
2.1.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	19
2.1.3 Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	21
2.1.4 Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
2.1.5 Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	24
2.1.6 Autonomia e Flexibilidade Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	26
Capítulo III.....	29
A Criança como Protagonista do seu Processo de Ensino-Aprendizagem .....	29
3.1 A Teoria Construtivista e as suas Implicações Pedagógicas .....	29
3.2 Estratégias Pedagógicas na Prática Docente.....	31
3.2.1 A pertinência de educar para e com os valores .....	31
3.2.2 A motivação e o processo de ensino-aprendizagem .....	32
3.2.3 O papel das Expressões Artísticas no desenvolvimento da criança .....	34
3.2.4 A aprendizagem cooperativa.....	36
3.2.5 A interdisciplinaridade como recurso de aprendizagem .....	38
Capítulo IV.....	40
Investigar Em Educação.....	39
4.1 Investigar em Educação – O Professor como Investigador e Agente Reflexivo .....	40

4.1.1	Investigação Qualitativa em Educação .....	40
4.1.1.1	Metodologia de Investigação-Ação.....	41
4.1.1.2	Investigação-Ação – Em que consiste?.....	41
4.1.1.3	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	43
4.1.1.4	Observação participante .....	43
4.1.1.5	Notas de campo.....	43
4.1.1.6	Diários de Bordo .....	44
4.1.1.7	Registo fotográfico/ Vídeo .....	45
4.1.1.8	Métodos de Análise de Dados .....	46
Parte II	.....	48
Intervenção Pedagógica	.....	48
Capítulo V	.....	50
Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	.....	50
5.1	Organização do Ambiente Educativo.....	51
5.2	Organização do Estabelecimento Educativo.....	52
5.3	Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de S. Martinho .....	53
5.4	Caraterização da Instituição Educativa: Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Nazaré.....	54
5.4.1	Caraterização da Escola- Edifício Girassol.....	55
5.4.2	Organização do ambiente educativo da sala .....	56
5.4.3	A sala das “Bolinhas de Sabão” .....	57
5.4.4	Organização e gestão do tempo pedagógico .....	59
5.4.5	Organização do grupo.....	60
5.4.6	Caraterização do grupo .....	62
5.5	Momentos de Aprendizagem – Estratégias Pedagógicas .....	63
5.5.1	Atividades com sabor a outono – <i>A festividade O Pão por Deus</i> .....	64
5.5.2	Atividade - <i>Com as mãos na massa</i> .....	68
5.5.3	Atividade – <i>Comer bem para viver melhor</i> .....	70
5.6	Projeto de Investigação-Ação .....	72
5.6.1	Questão Investigação-Ação.....	74
5.6.2	Revisão Preliminar do Problema.....	74
5.6.2.1	Educação para os valores.....	74
5.6.2.2	Partilha e Cooperação.....	76
5.6.3	Estratégias pedagógicas adotadas para a promoção de valores.....	77
5.6.3.1	Conto das histórias: <i>Como surgiu a bolsa do canguru? Como o pavão ficou tão colorido?</i> .....	77

5.6.3.2	O jogo <i>Pinhas e Folhas</i> .....	78
5.6.3.3	Uma história de Halloween - <i>O fantasma Cristovão</i> .....	79
5.6.4	Estratégias pedagógicas adotadas para promover a partilha e a cooperação .....	80
5.6.4.1	Atividade - <i>Com carinho ... para o meu amigo!</i> .....	80
5.6.4.2	Atividade - <i>Partilha dos frutos de outono</i> .....	81
5.6.4.3	Atividade - <i>O meu brinquedo preferido</i> .....	82
5.6.4.4	A história <i>O sonho de Natal</i> .....	83
5.6.4.5	Atividade - <i>Da sala das Bolinhas de Sabão para a Sala da Magia</i> .....	84
5.6.5	Fases do Projeto .....	85
5.7	Relações entre os Diferentes Intervenientes – Comunidade Educativa .....	86
5.7.1	Projeto em Comunidade .....	87
5.8	Reflexão Crítica alusiva à Prática Pedagógica na Sala das “Bolinhas de Sabão” .....	90
Capítulo VI	.....	94
Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	.....	94
6.1	Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de S. Roque .....	94
6.2	Caraterização da Instituição Educativa: Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar de S. Roque- Edifício do Galeão .....	95
6.2.1	O Estabelecimento Educativo .....	95
6.2.2	Caraterização da sala de aula .....	97
6.2.3	Horário Semanal .....	99
6.2.4	Caraterização da Turma .....	100
6.3	Momentos de Aprendizagem – Estratégias Pedagógicas .....	103
6.3.1	Atividade Experimental – <i>Os diferentes Estados da Água</i> .....	103
6.3.2	Atividade – <i>Medições no exterior e construção do m<sup>2</sup></i> .....	110
6.3.3	Atividade – <i>Escrita Criativa</i> .....	117
6.4	Projeto de Investigação- Ação .....	121
6.4.1	Enquadramento do Problema .....	121
6.4.2	Questão Investigação-Ação .....	122
6.4.3	Revisão Preliminar do Problema .....	122
6.4.4	Estratégias adotadas .....	124
6.4.5	Fases do Projeto .....	133
6.5	Participação e colaboração nas atividades da Instituição Educativa .....	133
6.6	Reflexão Crítica alusiva à Prática Pedagógica com o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	138
Capítulo VII	.....	142

Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	142
7.1 Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de Santo António .....	142
7.2 Caraterização da Instituição Educativa: Colégio do Marítimo .....	144
7.2.1 O Estabelecimento Educativo .....	144
7.2.2 Caraterização da sala de aula.....	146
7.2.3 Horário Semanal .....	148
7.2.4 Caraterização da Turma .....	149
7.3 Momentos de Aprendizagem - Estratégias Pedagógicas.....	150
7.3.1 <i>A história do Pedrito Coelho</i> de Beatrix Potter – Articulação Curricular .....	151
7.3.2 <i>O meu corpo</i> - Atividades desenvolvidas no âmbito da higiene oral e corpo.....	158
7.3.3 <i>A Girafa que comia Estrelas</i> de José Eduardo Agualusa – Educação Literária .....	164
7.4 Projeto de Investigação-Ação .....	170
7.4.1 Enquadramento do Problema .....	170
7.4.2 Questão Investigação-Ação.....	171
7.4.3 Revisão Preliminar do Problema .....	171
7.4.4 Estratégias adotada .....	172
7.4.4.1 Atividade Experimental - <i>Circuito dos 5 sentidos do corpo</i> .....	172
7.4.4.2 Atividade Experimental - <i>Cuidados a ter com os dentes</i> .....	176
7.4.4.3 Atividade Experimentais - <i>Vamos brincar com o ar?</i> e <i>O ar tem peso?</i> .....	178
7.4.5 Fases do Projeto.....	182
7.5 Participação e colaboração nas atividades da Instituição Educativa.....	182
7.6 Reflexão Crítica alusiva à Prática Pedagógica com o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	188
Considerações Finais.....	190
Bibliografia.....	192



**Índice de Quadros**

<b>Quadro 1</b> - Áreas de Conteúdo (OCEPE) .....	21
<b>Quadro 2</b> - DL 176/2014 - Carga horária 1.º CEB .....	22
<b>Quadro 3</b> - Estratégias Pedagógicas de Thomas Lickona (1994) presente em Marques (2002) Valores éticos e cidadania na escola.....	32
<b>Quadro 4</b> - Vantagens do Jogo Educativo.....	34
<b>Quadro 5</b> - Oferta formativa: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. ....	54
<b>Quadro 6</b> - Rotina diária do grupo da sala das “Bolinhas de Sabão” .....	59
<b>Quadro 7</b> - Horário semanal 4.º B .....	100
<b>Quadro 8</b> - Património da freguesia de Santo António (baseado no Projeto Educativo de Escola do Colégio do Marítimo, 2016). ....	144
<b>Quadro 9</b> - Horário Semanal 2.º A .....	148



## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - As características de um bom docente líder.....	9
<b>Figura 2</b> - Plano de aula - conteúdo .....	12
<b>Figura 3</b> - Estrutura de um plano de aula .....	12
<b>Figura 4</b> - Princípios inerente à Equidade e Inclusão em Educação.....	16
<b>Figura 5</b> - Objetivos do Decreto-Lei N.º 55/2018 .....	27
<b>Figura 6</b> - Mapa concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 25	25
<b>Figura 7</b> - Mapa concetual de competências .....	26
<b>Figura 8</b> - Aprendizagem Cooperativa.....	36
<b>Figura 9</b> - Competências desenvolvidas com a aprendizagem cooperativa.....	37
<b>Figura 10</b> - Relações entre sistemas.....	51
<b>Figura 11</b> - A Freguesia de São Martinho.....	53
<b>Figura 12</b> - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré .....	55
<b>Figura 13</b> - Edifício Girassol .....	56
<b>Figura 14</b> - Sala das “Bolinhas de Sabão” .....	58
<b>Figura 15</b> - Grupo da Sala das “Bolinhas de Sabão” .....	63
<b>Figura 16</b> - Exploração de frutos .....	65
<b>Figura 17</b> - Materiais: decoração dos sacos do “Pão por Deus”.....	66
<b>Figura 18</b> - Decoração dos sacos do “Pão por Deus” .....	66
<b>Figura 19</b> - Pintura de frutos.....	67
<b>Figura 20</b> - Finalização da decoração dos sacos do “Pão por Deus”.....	68
<b>Figura 21</b> - Caixa dos horrores .....	68
<b>Figura 22</b> - Preparação da pasta de modelar.....	69
<b>Figura 23</b> - Mistura de ingredientes.....	69
<b>Figura 24</b> - Exploração pasta de modelar.....	70
<b>Figura 25</b> - Motivação atividade – Comer bem para viver melhor .....	71
<b>Figura 26</b> - Placard da alimentação.....	72
<b>Figura 27</b> - Livro de Histórias Mas como? da Europrice.....	78
<b>Figura 28</b> - Jogo Pinhas e folhas.....	79
<b>Figura 29</b> - Uma história de Halloween - O fantasma Cristovão .....	80
<b>Figura 30</b> - Atividade Com carinho ... para o meu amigo! .....	81
<b>Figura 31</b> - Partilha dos frutos de outono.....	82
<b>Figura 32</b> - Quadro da partilha .....	83
<b>Figura 33</b> - Atividade- O meu brinquedo preferido.....	83
<b>Figura 34</b> - A história O sonho de Natal de Patrícia Secco.....	84
<b>Figura 35</b> - Elaboração de desenhos .....	85
<b>Figura 36</b> - Fases do Projeto I-A .....	85
<b>Figura 37</b> - Convite para a Festa de Natal.....	88
<b>Figura 38</b> - Exploração livre ao som de Bolas de Cristal.....	88
<b>Figura 39</b> - Um Natal diferente.....	89
<b>Figura 40</b> - Freguesia de S. Roque.....	95
<b>Figura 41</b> - Edifício do Galeão- EB1/PE de S. Roque.....	96
<b>Figura 42</b> - Organização do espaço - sala de aula 4.º B .....	98

<b>Figura 43</b> - Paxi “O Ciclo da Água” .....	105
<b>Figura 44</b> - O Ciclo da água .....	105
<b>Figura 45</b> - Jogo o "Ciclo da água" .....	106
<b>Figura 46</b> - Exemplo da formulação de hipóteses de uma das experiências .....	107
<b>Figura 47</b> - Atividade Experimental - Os diferentes Estados da Água e respetivo registo de observações e conclusões .....	108
<b>Figura 48</b> - Continuação da Atividade Experimental - Os diferentes Estados da Água .....	109
<b>Figura 49</b> - Consolidação – Os diferentes Estados da Água .....	109
<b>Figura 50</b> - Vídeo "Unidades de medida de comprimento e conversões” .....	110
<b>Figura 51</b> - Medições no exterior e respetiva ficha de registo .....	112
<b>Figura 52</b> - Exemplo de conversão disponibilizado na ficha informativa referentes às unidades de medida de comprimento.....	114
<b>Figura 53</b> - Cartões para conversões.....	114
<b>Figura 54</b> - Atividade de cálculo de perímetros .....	115
<b>Figura 55</b> - Montagem e exposição do m <sup>2</sup> construído pelo 4.º B.....	117
<b>Figura 56</b> - Excerto da obra "O Segredo do Rio" de Miguel Sousa Tavares .....	118
<b>Figura 57</b> - Atividade de Escrita Criativa .....	119
<b>Figura 58</b> - Apresentações atividade de escrita criativa.....	120
<b>Figura 59</b> - Sugestões dos alunos face a possíveis acontecimentos tendo por base a capa da obra em estudo .....	125
<b>Figura 60</b> - Cartões de escrita criativa .....	126
<b>Figura 61</b> - Diferentes formas de interpretação excertos da obra O Segredo do Rio de Miguel Sousa Tavares.....	128
<b>Figura 62</b> - Exploração do PowerPoint alusivo aos rios de Portugal .....	129
<b>Figura 63</b> - Trabalho unidades de medida com recurso aos principais rios de Portugal .....	129
<b>Figura 64</b> - Problema “Imagina que...” .....	130
<b>Figura 65</b> - Medições atividade “Imagina que...” .....	131
<b>Figura 66</b> - Jogo correspondência aspetos da costa .....	131
<b>Figura 67</b> - Trabalho cooperativo acerca da temática “aspetos da costa”.....	132
<b>Figura 68</b> - Fases do Projeto I-A .....	133
<b>Figura 69</b> - Visita ao Parque Ecológico do Funchal .....	135
<b>Figura 70</b> - Percorso Pedestre pelo Funchal.....	136
<b>Figura 71</b> - Ida ao Polo de Leitura da Penteadã.....	137
<b>Figura 72</b> - Ida ao Porto Santo.....	138
<b>Figura 73</b> - Freguesia de Santo António .....	143
<b>Figura 74</b> - Colégio do Marítimo.....	145
<b>Figura 75</b> - Organização da sala do 2.º A.....	146
<b>Figura 76</b> - Exposição dos trabalhos da turma do 2.º A.....	147
<b>Figura 77</b> - Missão Pijama 2019 – 2.º A .....	147
<b>Figura 78</b> - Ilustração “A história do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter .....	151
<b>Figura 79</b> – “A história do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter.....	153
<b>Figura 80</b> - Caixa produção de textos 2.º A .....	153

<b>Figura 81</b> - Planificação para o final da história.....	154
<b>Figura 82</b> - Alimentação saudável - Escola Virtual.....	155
<b>Figura 83</b> - Processo de cor e recorte das imagens para a pirâmide alimentar.....	155
<b>Figura 84</b> - Processo de montagem da pirâmide alimentar do Pedrito Coelho .....	156
<b>Figura 85</b> - A horta do Senhor Gregório - Localização e Orientação no espaço.....	156
<b>Figura 86</b> - Jogo da Macaca - horta do Senhor Gregório.....	157
<b>Figura 87</b> - Dentições imagens A3 .....	159
<b>Figura 88</b> - Dentição definitiva e dentição de leite - trabalho de grupo .....	160
<b>Figura 89</b> - Poema Higiene Oral - Plim 2.º ano.....	160
<b>Figura 90</b> - Jogo “Dente saudável vs Dente não saudável” .....	161
<b>Figura 91</b> - Adivinhas - higiene/saúde oral .....	162
<b>Figura 92</b> - Montagem Puzzles “O meu corpo” .....	162
<b>Figura 93</b> - Mãozinhas bem lavadas de José Jorge Letria.....	163
<b>Figura 94</b> - Ilustração capa da obra “A Girafa que comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa sem título.....	164
<b>Figura 95</b> - Biombo para o teatro de fantoches: “A Girafa que comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa.....	165
<b>Figura 96</b> - Reconto da história por alguns alunos do 2.º A.....	165
<b>Figura 97</b> - Excerto “A Girafa que comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa- Manual Plim .....	166
<b>Figura 98</b> - Registo individual de altura.....	167
<b>Figura 99</b> - Tabela destinada à colocação dos cartões de registo das alturas dos alunos do 2.º A .....	168
<b>Figura 100</b> - Preenchimento do cartaz temático de acordo com as alturas dos alunos	169
<b>Figura 101</b> - Bingo por adição repetida alicerçado na obra literária “A Girafa que comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa.....	169
<b>Figura 102</b> - Circuito os 5 sentidos do corpo .....	173
<b>Figura 103</b> - Alunos a explorar a segunda etapa (visão).....	174
<b>Figura 104</b> - Exploração da etapa relativa ao olfato .....	174
<b>Figura 105</b> - Etapa Paladar .....	175
<b>Figura 106</b> - Registo e conclusões da atividade experimental desenvolvida .....	176
<b>Figura 107</b> - Colocação dos ovos cozidos nos recipientes .....	177
<b>Figura 108</b> - Exploração dos resultados do trabalho experimental.....	177
<b>Figura 109</b> - Registo e conclusões “Cuidados a ter com os dentes” .....	178
<b>Figura 110</b> - Processo de montagem do para-quedas e respetiva experimentação.....	179
<b>Figura 111</b> - Registo e conclusões da atividade experimental .....	179
<b>Figura 112</b> - Atividade experimental “o ar tem peso?” .....	180
<b>Figura 113</b> - Discussão de resultados.....	180
<b>Figura 114</b> - Registo da atividade experimental “o ar tem peso?” .....	181
<b>Figura 115</b> - Cronograma Projeto I-A 2.º A.....	182
<b>Figura 116</b> - Ensaios de Natal .....	184
<b>Figura 117</b> - Festa de Natal 2.º A e B .....	185
<b>Figura 118</b> - Circuito Tradicional .....	186
<b>Figura 119</b> - Execução Circuito Tradicional .....	187



**Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1</b> - Género do Grupo de crianças da Sala das “Bolinhas de Sabão” .....	61
<b>Gráfico 2</b> - Grupo de Crianças da Sala das “Bolinhas de Sabão”.....	61
<b>Gráfico 3</b> - Crianças que integram pela primeira vez o grupo da Sala das “Bolinhas de Sabão” no ano letivo 2018/2019.....	62
<b>Gráfico 4</b> - Género na turma do 4.º B .....	101
<b>Gráfico 5</b> - Género na turma do 2.º A .....	149



## Índice de Conteúdos do CD-ROM

### **Pasta A- Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio em formato Word

Relatório de Estágio em formato PDF

### **Pasta B- Prática Pedagógica I**

Apêndice 1. Planificação semana 1

Apêndice 2. Planificação semana 2

Apêndice 3. Planificação semana 3

Apêndice 4. Planificação semana 4

Apêndice 5. Planificação semana 5

Apêndice 6. Planificação semana 6

Apêndice 7. Planificação semana 7

Apêndice 8. Planificação semana 8

Apêndice 9. Planificação semana 9

Apêndice 10. Planificação Projeto em Comunidade

Apêndice 11. Diários de Bordo

### **Pasta C- Prática Pedagógica II**

Apêndice 12. Planificação semana 1

Apêndice 13. Planificação semana 2

Apêndice 14. Planificação semana 3

Apêndice 15. Planificação semana 4

Apêndice 16. Planificação semana 5

Apêndice 17. Planificação semana 6

Apêndice 18. Planificação semana 7

Apêndice 19. Planificação semana 8

Apêndice 20. Diários de Bordo

**Pasta D- Prática Pedagógica III**

Apêndice 21. Planificação semana 1

Apêndice 22. Planificação semana 2

Apêndice 23. Planificação semana 3

Apêndice 24. Planificação semana 4

Apêndice 25. Planificação semana 5

Apêndice 26. Planificação semana 6

Apêndice 27. Planificação semana 7

Apêndice 28. Diários de Bordo



## **Lista de Siglas**

**CEB** - Ciclo do Ensino Básico

**1CEB** - 1.º Ciclo do Ensino Básico

**EB1/PE** - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

**EPE** - Educação Pré-Escolar

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

**ME** - Ministério da Educação

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PEE** - Projeto Educativo de Escola

**TIC** - Tecnologias da Informação e da Comunicação

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## Introdução

O presente relatório emerge de um desafiante percurso académico realizado na Universidade da Madeira referente ao 2.º ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O documento contempla, numa fase inicial, um enquadramento teórico e metodológico no qual são explanados diversos cenários referentes a algumas temáticas de grande importância para o setor educacional, precisamente: *A Educação no século XXI, os pressupostos curriculares na Educação Portuguesa, a Criança como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem* e *Investigar em Educação - O professor como agente reflexivo*.

O primeiro capítulo, intitulado *A Educação no século XXI*, consagra uma análise à rutura paradigmática que muito se tem tentado instaurar no campo educativo. Nesta instância, pretende-se olhar os desafios da prática docente, salientando a incumbência da planificação e da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, como desafio do século, pretende-se enfatizar o papel da diferenciação pedagógica em prol de uma Escola verdadeiramente inclusiva.

Em seguida, destacam-se os *Pressupostos Curriculares na Educação Portuguesa* com vista a explorar o percurso para ação educativa mediante importantes documentos de referência, nomeadamente, *Lei de Bases do Sistema Educativo, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Autonomia e Flexibilidade Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico* e *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

O terceiro capítulo foca a *Criança como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem* através da explanação da conceção construtivista e das suas implicações pedagógicas. Alicerçadas nesta conceção paradigmática, surgem algumas estratégias pedagógicas essenciais à prática docente para que efetivamente se consigam desenvolver aprendizagens significativas.

Segue-se a metodologia de trabalho utilizada nos contextos de intervenção pedagógica - Investigação-Ação - elucida-se o seu conceito e as suas fases, determina-se os instrumentos e técnicas de recolha de dados, bem como os seus métodos de análise.

À posteriori, emerge uma secção destinada à *Prática Pedagógica*, dividida em três fases que por sua vez, se dirigem a cada intervenção pedagógica. Neste sentido, cada capítulo consagra a caracterização dos meios envolventes, das Instituições Educativas, dos educandos, dos momentos de aprendizagem e ainda de uma reflexão acerca das intervenções e dos contributos efetivados para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ressalve-se que em cada Prática Pedagógica expõem-se os Projetos de Investigação-Ação desenvolvidos com vista a colmatar problemáticas detetadas em cada contexto pedagógico, enfatizando as estratégias operacionalizadas com o propósito de responder às questões-problema previamente delineadas.

Este relatório compreende um índice de figuras, de gráficos, de quadros e de conteúdos do CD-ROM onde, neste último, estão patentes as planificações e diários de bordo referentes a cada Prática Pedagógica.

Denote-se, tendo por base o mencionado, o quão imprescindível se revela este relatório, dado que através da sua construção foi possível refletir acerca das estratégias pedagógicas desenvolvidas, dos documentos orientadores e de referência que marcam o percurso educativo e, por fim, moldar a minha postura enquanto aprendiz que ambiciona tornar-se Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



# Parte I

---

## Enquadramento Teórico e Metodológico



# Capítulo I

## A Educação no século XXI

### 1.1 A Educação no século XXI – Desafios Educativos ao Professor

A Educação como parte integrante do desenvolvimento social de qualquer sociedade deve efetivamente acompanhar o progresso social e económico das comunidades, atendendo às necessidades pedagógicas dos seus membros. No entanto, a Escola defronta-se com uma certa instigação face à previsão de desafios futuros, dado que estes serão, inevitavelmente, distintos daqueles que ocorrem na atualidade (Cristo, 2013).

Vive-se o século XXI e, por esse motivo, não é coerente levar avante na Escola, práticas educacionais ainda enraizadas no século passado. Assim, o profissional docente, como peça chave no processo de mudança paradigmática, deve procurar refletir e abandonar pensamentos e atos que pouco se enquadram na atual conjuntura, uma vez que é desafio deste século “desmoronar” os entraves que fazem distanciar a Escola do mundo exterior, a fim de que esta se consiga envolver facilmente com a comunidade a que pertence (Imbernón, et al., 1999). Este é um pensamento também legitimado por Cardoso (2019), quando alega que o mundo terá de invadir o contexto educativo e, com esta difusão, o educando deverá tornar-se o centro de todo o processo de aprendizagem, onde lhe são facultadas diversas oportunidades para a construção de um autoconhecimento.

Por conseguinte, torna-se primordial pensar e refletir a respeito de uma nova Escola que não só oferece a aprendizagem de conhecimentos, como também, zela pelo desenvolvimento integral dos indivíduos. Porém, a Escola, na sua generalidade, vive presa ao passado, persistindo nela práticas enquadradas no método expositivo, onde as crianças e jovens limitam-se a ouvir e pouco se pronunciam nos diversos contextos, coartando assim o seu pensamento crítico. Neste sentido, a prática docente encontra-se desajustada à sociedade da informação e conhecimento, na qual permanecem sérias dificuldades em estimular e desenvolver competências nas crianças e jovens que abrangem a tomada de decisões e resolução de problemas. Note-se que o pretendido não

é anular o passado da Escola, mas sim detetar e analisar as suas falhas para que possamos reconstruir uma nova ideologia em torno de uma nova Escola, que não cometa os mesmos erros do passado (Cardoso, 2019).

## **1.2 Mudança Paradigmática- Um novo ciclo debruçado na Inovação Pedagógica**

Para compreender o sentido desta mudança paradigmática em torno do campo educacional, torna-se imprescindível recuar ao passado para que possamos entender o contexto em que surge a Escola e paralelamente verificar se as características de uma Escola transata permanecem na atualidade. Inevitavelmente, nesta conjuntura, destaca-se a Escola de massas, oriunda da Revolução Industrial que objetivava um modelo único de Educação, onde se categorizavam as crianças de acordo com as suas capacidades e aptidões, sendo estas premiadas pela sua eficiência. Infelizmente, algumas características da Escola desta época vieram permanecendo, ao longo dos tempos, no campo educativo. Em contrapartida e na tentativa de viragem para um novo paradigma, emerge a desafiadora luta por uma nova Escola (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016).

Pacheco (2019) igualmente testemunha a paragem da Escola no tempo, onde nela se encontram entranhadas implicações inerentes ao paradigma da instrução, surgido no século XIX. A Escola Tradicional, fomentada no século XVII por Comenius, passou pelo século XX e perpetua em pleno século XXI.

O “Movimento Escola Nova” foi impulsionado por alguns ilustres autores como Montessori, Steiner, Decroly e Dewey que enfatizaram a centralização do aluno no processo de aprendizagem. Felizmente, ao longo dos anos tem acrescido a preocupação em implementar as ideologias defendidas por estes autores. Nesta conceção, Gouveia (2016) reforça o papel docente na ligação da didática (arte de ensinar) à matética (arte de aprender) dado que este se assume como “interlocutor qualificado na criação de condições para aprender” (p. 23). Certo é que muito se tem esmiuçado o trabalho de teóricos e pedagogos em prol de uma efetivação de práticas diferenciadas que coloquem o aluno no centro da aprendizagem. Contudo, permanecem muitas lacunas no cerne do sistema educativo, visto que grande parte da prática docente continua alheia a estas ideologias. Neste cenário e embora prevaleça na Escola um modelo determinado por um quadro normativo, acredite-se que “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2004, p. 79).

Para que efetivamente se consiga transformar o campo educativo Formosinho, Alves e Verdasca (2016) evidenciam que o currículo terá de sofrer modificações,

abandonando a sua uniformidade e transitando para uma adequação a diversos contextos espaciais e temporais. Igualmente, Cardoso (2019) defende a flexibilização curricular com a finalidade de incorporar no currículo conteúdos práticos, enredados na pluridisciplinaridade.

De igual modo, Pacheco (2019) reforça que é urgente modificar profundamente o sistema educativo, passando por adaptar o quadro normativo à Constituição da Lei de Bases, reformulando o necessário face às exigências sociais e ao desenvolvimento científico no campo educacional. É prioridade ajustar a formação de docentes, de forma ininterrupta, para que seja exequível o nascimento de uma prática docente enquadrada na atual sociedade. Esta é uma perspetiva também defendida por Nóvoa (2007) quando refere que “a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas” (p. 9)

A inovação em Educação requer uma certa lucidez face à implementação da mudança, dado que esta não pode ser aplicada numa Escola em que permaneçam práticas do século XIX. Esta questão exige reflexão em torno de novas conceções metodológicas e estruturais referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, é necessário pensar em formas de combater as discrepâncias sociais, procurando estimular o desenvolvimento íntegro do indivíduo, através de um pensamento coletivo e dialógico entre a comunidade educativa. Só nesta circunstância será possível propiciar uma Educação de excelência (Pacheco, 2019).

Para satisfazer as mudanças que tanto se desejam no âmbito da Educação é então necessário reformular práticas, de modo a que se procure estar próximo, ouvir, apoiar, reconhecer e criar. Aqui reforça-se também o papel da liderança, dado que, para que ocorra mudança é essencial assumir um espírito de liderança coerente perante o que se pretende instaurar. Neste entendimento, é primordial interiorizar que para mudar é preciso compreender o sentido da mudança (Cabral & Alves, 2018).

A liderança docente, tal como é referido por York-Barr e Duke (2004), deve abraçar diversas dimensões inerentes à profissão, de modo a que, através do diálogo/cooperação entre docentes e diretor, se possam acordar práticas sustentáveis capazes de responder às necessidades de aprendizagem dos educandos (Antunes & Silva, 2019).

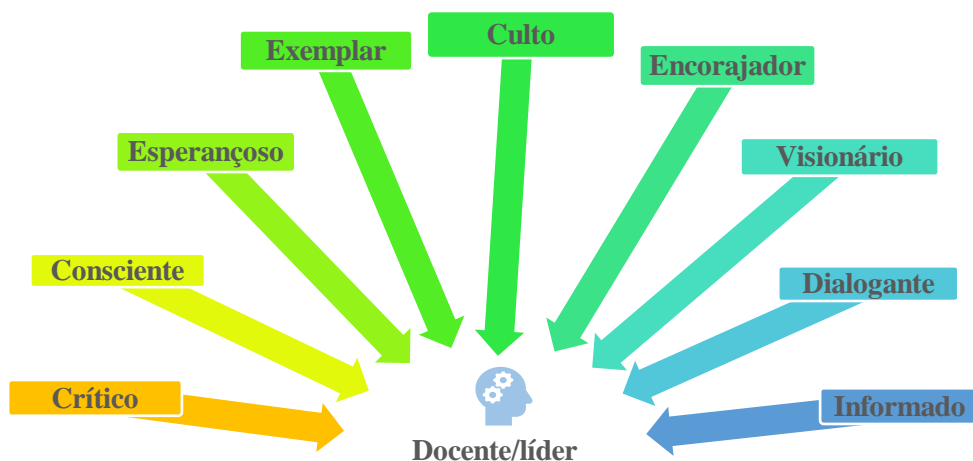
Os docentes, ao incentivarem os seus colegas e outros intervenientes para que assumam corretamente as suas funções, estão a avocar a sua postura de líder e a contribuir para melhorar a sua Escola e respetiva organização (Antunes & Silva, 2019).

O docente líder não pensa somente na avaliação e/ou classificação, uma vez que procura visionar o processo de aprendizagem de uma outra forma, adequando metodologias e estratégias aos educandos e às suas necessidades, valorizando igualmente as questões de cidadania em prol de uma sociedade democrática. Em tempos de mudança, pretende-se que o docente seja um líder na sala, e não valorize apenas questões de classificação e avaliação, mas priorize o trabalho em benefício da inserção do indivíduo na sociedade.

Demais se conclui que a liderança pedagógica, aliada ao bem-estar pessoal entre docentes, impacta no desenvolvimento de profissionais capazes de enfrentar os desafios propostos, no campo educacional, para o século XXI.

Ressalve-se que o docente líder é aquele que procura gerir a sua sala de modo a transformá-la num local agradável e seguro, organizando-a de forma cuidada e planeada. Dentro do espaço delineado, o docente assume-se como basilar, dado que será este que moldará os procedimentos que naquele local serão propiciados. Tais comportamentos traduzirão a sua capacidade de liderança (Cardoso, 2019).

Cabe-lhe, enquanto profissional de educação, gerir a sua prática de forma a tornar-se num profissional de excelência que detém as características abaixo referenciadas (Cardoso, 2013).



**Figura 1** - As características de um bom docente líder

Fonte: Adaptado da obra *O professor do Futuro* (Cardoso, 2013, p. 78)

É neste seguimento, na forma como gere a aprendizagem que se evidencia a capacidade de liderança docente, que decerto espelhar-se-á nas aprendizagens dos educandos.

### **1.3 O Professor como promotor de Aprendizagens Significativas**

O docente na sua prática, deve utilizar estratégias pedagógicas que resultem, efetivamente, em aprendizagens significativas. Assim sendo, é necessário, em primeiro lugar, entender o que são aprendizagens significativas.

A aprendizagem, de acordo com Lorieri (2010), pode ser classificada em duas tipologias: a aprendizagem que envolve apenas a mente e a aprendizagem significativa. No que se refere à primeira tipologia, esta não consagra qualquer significado ou sentimento, visto que o indivíduo não a considera relevante. Em contrapartida, a aprendizagem significativa demonstra sentido para o indivíduo, caracterizando-se essencialmente pela sua componente experiencial. Esta tipologia de aprendizagem está diretamente associada ao processo de descoberta, que decorre por iniciativa do indivíduo em prol de uma atitude, que independentemente dos meios, alcança a significação da aprendizagem.

Em consonância com esta premissa, Rogers (1969) definiu um leque de princípios relacionados com a aprendizagem, entre os quais destaca que os indivíduos possuem, naturalmente, o dom de aprender. Para que a aprendizagem ocorra é fulcral que o educando compreenda o objetivo desta, sendo que, grande parte dela só é efetivada se for decorrente da ação, o que de facto evidencia que quanto mais o aluno for envolvido, mais significado terá para si.

Olhando para a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel constata-se que, para que ocorram aprendizagens significativas, é realmente importante que o educando se encontre disposto a aprender. A temática a ser trabalhada deve ser relevante dado que cada educando assume uma relação entre os conteúdos da sua estrutura cognitiva e o conteúdo a aprender. Deste modo, quanto mais forte for essa relação, mais significativa será a aprendizagem. Neste entendimento, importa referir que uma aprendizagem significativa, contrariamente à aprendizagem mecânica, permanece na memória do educando em situações ulteriores à sua “aprendizagem” (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck, & Dorocinski, 2002).

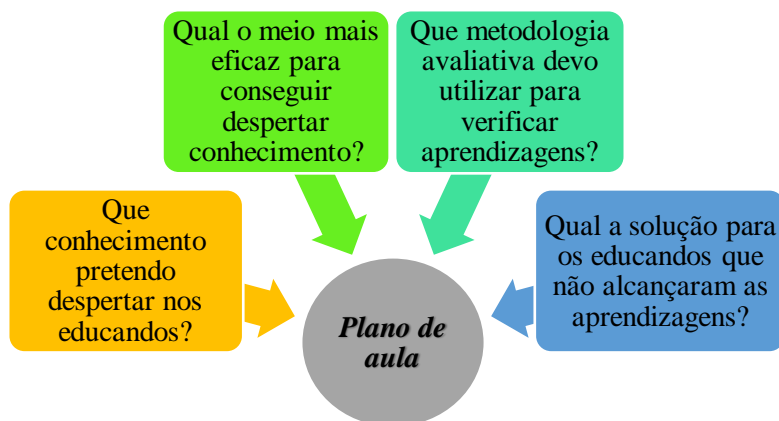
A aprendizagem significativa enquadra-se num contexto de interação e de boa comunicação, que leva o educando a sentir-se valorizado e integrante no novo conhecimento com recurso a ligações que lhe interessam. Através do diálogo, o docente poderá impactar na diminuição entre o contexto teórico e prático na Escola, propondo desafios que captem a atenção dos educandos, para que estes consigam conhecer a realidade e simultaneamente assumir uma postura reflexiva (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002).

Infelizmente, e de acordo com Gadotti (2010), muitos educandos continuam sem compreender o sentido das aprendizagens. Por conseguinte, cabe ao docente investigar díspares meios para que consiga encaminhar o percurso educativo dos seus educandos. Esta é uma questão também evidenciada por Freire (2002) quando refere que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 11). Em suma, o docente necessita de encaminhar os seus educandos para que estes se encontrem com o significado da aprendizagem e, para tal, é necessário que, enquanto bom líder em contexto escolar, saiba previamente refletir sobre o quê, o porquê, o meio, o momento e o local e a que se destina a aprendizagem (Gadotti, 2010).

#### **1.4 Em busca de uma Educação de Qualidade – O Papel da Planificação e da Avaliação**

A planificação apresenta-se como um aspeto fundamental ao desencadeamento do ambiente de aprendizagem, uma vez que esta que permite ao docente equacionar os conteúdos a abordar com o contexto em que leciona (Lusignan & Goupil, 1993 cit por Silva & Lopes, 2015). Note-se que tudo o que se planifica terá repercussões nas aprendizagens dos educandos, dado que é algo que determina o clima em sala de aula, o modo de trabalho e as atividades em que o educando estará envolvido.

O processo de preparação dos momentos de aprendizagem é fundamental para que o docente seja efetivamente um profissional de excelência. Assim sendo, um bom plano de aula é aquele que responde às questões expostas na figura abaixo representada.



**Figura 2-** Plano de aula - conteúdo

Fonte: Adaptado da obra *O professor do Futuro* (Cardoso, 2013, p. 145)

A preparação de uma aula requer então o conhecimento inerente aos conteúdos a abordar e, além disso, é igualmente necessário aliar a este conhecimento um poder de comunicação, ou seja, o modo como os conteúdos serão proferidos e trabalhados. Por vezes, as estratégias a adotar não se adequam às necessidades de todos os educandos, e por esse motivo, torna-se importante contemplar no plano de aula algumas estratégias “suplentes” com a finalidade de conseguir colmatar as dificuldades que possam surgir. Para planificar, o docente terá de analisar o seu público-alvo, as suas vivências e experiências face aos conteúdos a abordar, para que consiga alcançar um leque de estratégias adequadas ao seu público-alvo. De forma esquemática, o plano de aula deve contemplar o seguinte:

<b>Objetivos da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clareza</li> <li>• Coerência</li> <li>• Fácil perceção</li> </ul>
<b>Estratégias de Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia Pedagógica (expositiva, demonstrativa, interrogativa)</li> <li>• Técnicas (aprendizagem cooperativa, <i>brainstorming</i>, debates, etc.)</li> <li>• Recursos Pedagógicas (PowerPoint, jogos, etc.)</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meios e instrumentos de avaliação</li> </ul>

**Figura 3 -** Estrutura de um plano de aula

Fonte: Adaptado da obra *O professor do Futuro* (Cardoso, 2013, pp. 159-170)

Silva e Lopes (2015) evidenciam que a planificação consagra três momentos: o início, o desenvolvimento e o fim. Inicialmente, o docente deve expor as diretrizes curriculares e descritores de desempenho relativos aos conteúdos a ser lecionados, bem como a exposição das estratégias e atividades a desenvolver. Na fase inerente ao decorrer do leccionamento, o plano deve descrever as atividades delineadas para os momentos de aprendizagem e estratégias suplentes preparadas para os alunos que possam demonstrar dificuldades. Na fase final, o docente deve planificar momentos de sistematização e reflexão acerca do processo de aprendizagem.

No que respeita à avaliação, esta caracteriza-se por prevalecer no ato de recolha e interpretação do processo de aprendizagem dos educandos. Assim sendo, a avaliação não consiste num fim, mas sim num procedimento que demonstra o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o que permite detetar as dificuldades e necessidades dos educandos. No âmbito da avaliação, destaca-se o papel da avaliação de carácter formativo, dado que esta apresenta como intento desvendar, detalhadamente, o desempenho dos educandos.

A avaliação formativa caracteriza-se por ser sistemática e contínua, uma vez que se desenvolve no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, através do reajuste dos díspares cenários educativos. Esta modalidade de avaliação é fundamental, uma vez que envolve os educandos na aprendizagem, permitindo definir estratégias que assentem na diferenciação pedagógica, na ultrapassagem de barreiras, o que facilita a integração do educando no contexto educativo.

Seguindo esta perspetiva, de acordo com o Despacho Normativo N.º 1-F/2016, de 5 de abril, artigo 10.º e 11.º, é objeto do docente, com recurso à avaliação diagnóstica e formativa (1) alcançar uma melhoria nas aprendizagens dos educandos, mantendo-os informados sobre o seu desempenho; (2) ajustar, de forma coerente, estratégias pedagógicas de avaliação e ensino, a fim de que o educando alcance os objetivos de aprendizagem. Este feedback entre docente e discente é fundamental, mas terá de patentear-se na utilidade em que o docente deverá não só indicar a dificuldade ao aluno, como também auxiliá-lo a delinear um caminho para ultrapassar os obstáculos detetados. Denote-se a necessidade de centrar o aluno em todo o contexto, criando momentos de reflexão em que o próprio possa analisar as suas dificuldades, o seu desempenho e o percurso que deve tomar (Cohen & Fradique, 2018).

Este é um pensamento também defendido por Cosme (2018), ao evidenciar a necessidade de “criar oportunidades de auto e de heterorreflexão, de forma que os estudantes possam realizar, fornecendo informação aos docentes e permitindo que eles próprios possam verificar o percurso que fizeram, o percurso que lhes falta fazer, como realizaram esse percurso” (p. 97).

A avaliação, segundo Costa (2019), não deve estar direcionada apenas para a capacidade de memorização que se obtém com recurso à componente sumativa. Nesta circunstância, o autor prioriza a avaliação formativa em prol do enriquecimento do processo de aprendizagem, dado que esta é capaz de avaliar o aluno face às competências de interpretar, pesquisar, analisar e criticar. A Escola que conhecemos sempre enfatizou a avaliação de caráter sumativo como meio de aprovação ou retenção dos educandos. Nesta onda de mudança paradigmática, o que se propõe é que a avaliação formativa seja salientada, pois esta é capaz de determinar a formação do educando. Note-se, que com a avaliação sumativa o aluno apenas está preparado para aquele momento de avaliação e não para a vida (Cardoso, 2019).

### **1.5 O papel da Diferenciação Pedagógica em prol de uma Escola Inclusiva**

Com a viragem do século, tornou-se primordial garantir a inclusão em contexto educativo. Face à evolução da sociedade, implementou-se uma educação democrática que respeite a inclusão de todos os educandos, independentemente das suas capacidades e características (Barroso, 1998 cit por Formosinho, Alves & Verdasca, 2016). O Decreto-Lei N.º 54/2018, vem evidenciar a inclusão tendo por base um conjunto de princípios que declaram que todos são capazes de aprender. Ademais, neste prioriza-se a equidade, a fim de garantir que todos acedem à aprendizagem, participando nos mesmos contextos educativos. Para que isto ocorra, é necessária uma flexibilização curricular de modo a transformar e reajustar tempos e espaços às características individuais dos educandos. O referido Decreto-Lei, patenteia a necessidade de respeitar os gostos e interesses dos educandos no âmbito da sua identidade cultural. Neste sentido, Costa (2019) argumenta que a inclusão se entrecruza com o currículo e a sua flexibilização representa um fator chave para fazer chegar a Educação a todos.

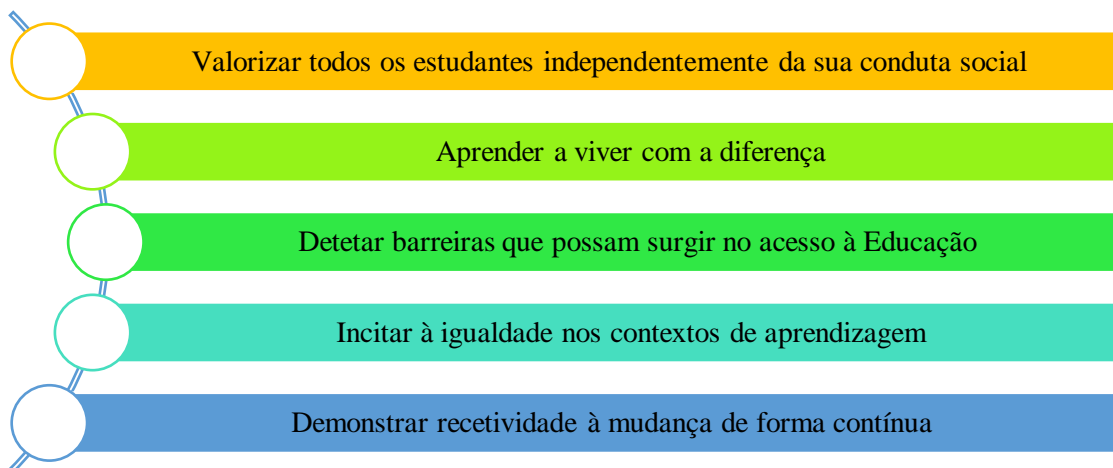
Para que esta questão seja efetivamente concretizada, é necessário que se entenda que “não existem jovens incapazes de aprender, o que existe é um sistema de ensino incapaz de chegar até eles e trabalhar as competências e os saberes relevantes” (Cardoso, 2019, p. 21). É importante compreender que a inclusão não se traduz em colocar os alunos com necessidades educativas especiais na mesma sala que os alunos do ensino regular. Esta mobilização gera, imensas vezes, exclusão, dado que os alunos com necessidades educativas especiais estão no mesmo espaço físico que os colegas, mas não necessariamente integrados no grupo.

Nesta conceção, Armstrong e Rodrigues (2014) defendem a necessidade de uma Escola que respeite todos na íntegra e não somente os educandos que são considerados vulneráveis ou com necessidades educativas especiais, porque só assim se conseguirá tirar partido pleno da inclusão. Seguindo este pensamento, torna-se fundamental referenciar a distinção entre integrar e incluir dado que a “integração se centra nos défices detectados na criança como criadores de barreiras à participação, enquanto a inclusão situa as barreiras à participação dentro da escola (...) nas atitudes sociais, políticas e práticas” (Armstrong & Rodrigues, 2014, p. 15).

Para que se consiga atingir plenamente a inclusão, a função do docente deverá passar por adequar e gerir o currículo, de modo a responder às necessidades culturais, sociais, étnicas e psicológicas do aluno (Roldão, 1999). A gestão e diferenciação efetuada em contexto educativo visa então responder às necessidades dos educandos e, para tal, é necessário o reajuste de instrumentos e matérias à aprendizagem (Morgado, 2003). No sentido da diferenciação pedagógica, apresenta-se como objeto primordial face à docência, compreender os estilos cognitivos dos educandos, isto é, analisar as suas preferências, mas também perceber o modo e o meio como preferem realizar as atividades. Nesta circunstância, pretende-se que se olhe para o modo como os educandos encaram os problemas. Conhecer o aluno integralmente é fulcral para que se consiga acompanhar o processo inerente à sua aprendizagem. Assim, o docente tem de tomar consciência da possibilidade de trabalhar as mais diversas competências com os educandos e, desta forma, acreditar que é muito provável que estes consigam atingir os objetivos delineados face às suas características intelectuais (Cruz, 2009).

Uma Educação que se rege pela inclusão requer transformações no âmbito cultural, social, curricular e pedagógico da Escola para que se consiga efetivamente chegar a todos. É necessário também promover a equidade na Educação, dado que este conceito é

indissociável da inclusão. Porém, isso só será possível através de uma postura crítica face à Escola, que poderá sintetizar-se num olhar pelos princípios enumerados pela Organização das Nações Unidas (2019), descritos na figura que se segue.



**Figura 4-** Princípios inerente à Equidade e Inclusão em Educação

**Fonte:** Retirado de *Manual para garantir inclusão e equidade na educação* da Organização das Nações Unidas (2019, p. 13)

Infelizmente, verificamos que persistem práticas pouco equitativas na Escola e, nesta conjuntura, é fundamental que os docentes reflitam e verifiquem se na sua prática priorizam a equidade (Armstrong & Rodrigues, 2014).

Em suma, não se consegue alcançar uma Escola verdadeiramente inclusiva se permanecerem nela práticas tradicionais, onde se ensina de igual modo para todos. Uma vez mais, a inovação é evidenciada como meio de fazer surgir uma Escola que abrace a diferenciação curricular, ocorrendo a valorização pelo ser diferente e a preocupação com aprendizagens significativas, o que nos leva a afirmar que a inovação e a diferenciação pedagógica são dissociáveis do processo de ensino-aprendizagem. Necessita-se de uma Escola disponível para todos, a todos os níveis, a que se possa designar de Escola de todos e para todos (Armstrong & Rodrigues, 2014). Neste sentido, evidencia-se aqui um grande desafio para a docência, dado que todas as questões até então referenciadas, implicam o conhecimento profundo dos educandos. Assim, reflete-se a necessidade de planificar adequadamente e atempadamente, dada a impossibilidade de desenvolver diferenciação momentânea em contexto educativo. Ressalte-se que a diferenciação pedagógica requer um pensamento e planeamento adequado face ao que se pretende efetuar no processo de aprendizagem (Santos, s/d).

## Capítulo II

---

### Pressupostos Curriculares na Educação Portuguesa

#### 2.1 Pressupostos Curriculares na Educação Portuguesa- O Percurso para a Ação Educativa

O século XX abriu portas a algumas mudanças no campo educacional privilegiando o acesso de todos à Educação, o que por sua vez requereu alterações no sistema educativo (Formosinho & Machado, 2008). Na atualidade, as Escolas organizam-se em contextos formais restringidos à ação centrada de um docente, destacado pela sua formação académica que dialoga com os educandos organizados, em termos espaciais, por fileiras. O tempo educativo, na sua generalidade, segue um protótipo determinado pela organização escolar que consagra diversas turmas, nas quais, estão dispostos os alunos por anos de escolaridade (Cohen & Fradique, 2018).

Apesar de na Escola permanecerem ideologias do passado, esta continua a assumir-se como basilar no que compete à estruturação da sociedade, onde as mudanças políticas, sociais e económicas que a circundam levam a que o aluno evolua como futuro cidadão (Pacheco, 2019). Neste seguimento, é importante que a Escola, como organização, determine modelos de cooperação, compartilhados e com objetivos similares que tencionem providenciar o desenvolvimento do indivíduo e da sua aprendizagem (Morgado, 2004).

Tendo em consideração o supramencionado, Pacheco (2001) alega que o currículo assume-se como a chave para gerir o sistema organizacional da Escola, dado que como organização esta contempla diversas motivações sociais, culturais, económicas e políticas. Reforce-se que o currículo equivale a um agrupamento de conceções que se pretendem alcançar, explicita meios para atingir tais objetivos e traduz habilidades, conhecimentos e intenções a ser trabalhados na Escola, nos diversos níveis de escolaridade (Zabalza, 2003).

Todavia, a Escola, tal como defendem Cohen e Fradique (2018), necessita de uma reestruturação curricular de modo a dar resposta às capacidades dos seus alunos o que,

em Portugal, tem surgido com a elaboração de alguns documentos orientadores que se assumem como primordiais ao desenvolvimento do sistema educacional português.

### **2.1.1 Lei de Bases do Sistema Educativo**

A Lei N.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, abrange a disposição de todo o sistema educativo português que enfatiza o direito ao acesso à Educação pelos indivíduos com a intencionalidade de os desenvolver socialmente, fomentando as suas competências de cidadania. Neste seguimento, o sistema educativo pretende dar resposta às necessidades sociais da sociedade procurando desenvolver, de forma plena e equilibrada, o carácter dos indivíduos instigando a formação de sujeitos conscientes, autónomos e livres. Note-se que é igualmente função da Escola garantir a igualdade de oportunidades no que compete ao acesso educacional de todos os jovens e crianças, desde idades precoces.

Em consonância com o referenciado, comece-se por analisar o que testemunha a LBSE relativamente à Educação Pré-Escolar. Parte integrante da Educação de Infância, a Educação Pré-Escolar está direccionada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos de idade, momento em que ingressam no 1.º Ciclo do Ensino Básico. As normas legislativas, segundo Roldão e Marques (2000), referenciam a Educação Pré-Escolar como parte integrante de uma política social e educativa que pretende colmatar o abandono escolar, garantindo a igualdade perante todos os cidadãos (Roldão & Marques, 2000).

Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo evidencia um leque de metas a que a Educação Pré-Escolar se predispõe, destaque-se: (1) incitar o progresso das competências da criança; (2) garantir a segurança de todos os educandos; (3) agilizar a educação moral; (4) integrar os educandos na sociedade; (5) estimular competências de expressividade e comunicação na criança; (6) efetivar rotinas de higiene pessoal e coletiva.

No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a LBSE reconhece que este ciclo de escolaridade admite quatro níveis distintos que estão à responsabilidade de um docente titular de turma. Ressalte-se que a idade de ingresso neste ciclo de escolaridade são os 6 anos, completados até 15 de setembro do ano civil em questão, sendo que as exceções

devem ser comunicadas aos encarregados de educação das crianças envolvidas. Destaque-se que no percurso deste ciclo os docentes titulares devem: (1) despontar motivações, habilidades, criticidades, moralidades e sensibilidade de acordo com questões e valores sociais; (2) entrançar a relação teoria-prática; (3) incentivar o desenvolvimento físico-motor; (4) promover a educação artística; (5) estimular a autonomia; (6) viabilizar a construção de momentos que beneficiem o sucesso escolar de todos os educandos.

### **2.1.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Tal como a LBSE, a Lei N.º 5/97 indica que a Educação Pré-Escolar se destina a crianças com idade superior aos três anos de idade, não incluindo a valência de creche. Porém, a creche constituiu-se como um direito imanente à criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A Lei N.º 5/97 emerge alicerçada nos fundamentos da LBSE e reitera que a Educação Pré-Escolar corresponde ao primeiro passo da criança no seu percurso educativo, em que a família se constitui como uma peça fundamental ao desenvolvimento do educando. Nesta instância, a colaboração entre a Escola e a família torna-se crucial para o desenvolvimento harmonioso da criança como parte integrante da sociedade.

A Lei supramencionada patenteia um conjunto de princípios educativos nos quais o educador deve alicerçar a sua prática: (1) estimular o desenvolvimento social e pessoal da criança; (2) garantir o acesso da criança a grupos sociais diversos; (3) desenvolver perícias globais, respeitando as necessidades e características do educando; (4) fomentar a comunicação; (5) promover o pensamento crítico; (6) incluir a participação da família no percurso educativo da criança;

Ressalte-se que para que sejam colocados em prática os princípios inframencionados é necessário que as Instituições Educativas formulem um horário favorável ao desenvolvimento da ação pedagógica, respeitando as necessidades das crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) expõem metas pedagógicas estipuladas pela Lei N.º 5/97 assentes na formulação e gestão de um currículo a ser aplicado pelo educador e demais agentes educativos. Nesta instância, as

OCEPE pretendem garantir a qualidade da Educação Pré-Escolar como antecedente ao ingresso da criança no 1.º CEB (Leite et al., 2019).

A ação pedagógica docente direciona-se para uma intencionalidade educativa que engloba uma ponderação sobre a sua ação e organização, o que requer um processo contínuo de observação, planificação, ação e avaliação. Neste seguimento, o educador tem à sua disposição documentos orientadores que o auxiliam no processo de reflexão e tomada de decisões, relativas ao grupo de crianças que é responsável.

O trabalho cooperativo entre os diversos agentes educativos torna-se igualmente fundamental no decorrer de todos os contextos pedagógicos inclusive na planificação, realização e avaliação de diversos momentos de teor pedagógico, dado que esta colaboração irá contribuir para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Formosinho, Formosinho, Lino e Niza (2013) reforçam a conceção anteriormente mencionada, alegando que a Educação de Infância articulada com a família gera uma multiplicidade de contextos que englobam díspares intencionalidades, pensamentos e sentimentos dos educandos.

A fim de despontar aprendizagens significativas na criança, as OCEPE elucidam três áreas de conteúdo que devem ser incluídas no planeamento da ação pedagógica docente: (1) Formação Pessoal e Social; (2) Expressão e Comunicação; (3) Conhecimento do Mundo. Vejamos o quadro que segue referente a cada área de conteúdo.

Área de Conteúdo	PRÁXIS
(1) Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transversalidade na ação pedagógica;</li> <li>• Estímulo de atitudes e valores;</li> <li>• Fomento da autonomia e responsabilidade – <b>cidadania</b>;</li> <li>• Auxílio na construção de identidade e autoestima;</li> <li>• Desenvolvimento de relações interpessoais.</li> </ul>
(2) Expressão e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção da linguagem e comunicação;</li> <li>• Desenvolvimento das interações da criança com o meio envolvente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Domínio da Educação Física</b> – desenvolvimento de habilidades motoras;</li> </ul> </li> </ul>

<p>(3) <b>Conhecimento do Mundo</b></p>	<p>→ <b>Domínio da Educação Artística</b> – estímulo de capacidades artísticas na compreensão e representação do mundo;</p> <p>→ <b>Domínio da Matemática</b> – incentivo à estruturação do pensamento da criança e construção de conceitos matemáticos;</p> <p>→ <b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b> –influxo à leitura e escrita;</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar a experimentação e, por sua vez, incitar a compreensão do meio envolvente;</li> <li>• Fomentar o questionamento e a procura pelo saber.</li> </ul>
---	---

**Quadro 1-** *Áreas de Conteúdo* (OCEPE)

**Fonte:** Baseado em Silva, Marques, Mata & Rosa (2016)

À luz do quadro supramencionado, as OCEPE ressaltam igualmente um leque de orientações que o educador deve incluir na sua prática, destaque-se: (1) encadear os conhecimentos das crianças com as áreas de conteúdo; (2) delimitar estratégias gradualmente mais complexas, respeitando o ritmo de aprendizagem dos educandos; (3) facilitar a aprendizagem, apoiando as crianças com mais dificuldades cognitivas. Note-se a importância de planejar e executar atividades desafiantes e enriquecedoras que fomentem as relações interpessoais dentro do grupo.

Tendo por base o descrito, Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza (2013) alegam que o educador assume um papel crucial em todo o processo de aprendizagem da criança, uma vez que, de forma flexível, o docente deve ser capaz de reponder às dificuldades, motivações e características de cada educando.

### 2.1.3 Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Ministério da Educação tem vindo a instituir diversas alterações ao currículo e programas deste ciclo de escolaridade com a intenção de o aperfeiçoar consoante as gerações e o progresso da sociedade.

De modo a dar uma orientação às Instituições Educativas relativamente à aplicação do currículo, o DL N.º 176/2014, de 12 de dezembro vêm decretar a carga horária para este ciclo de escolaridade. Constate-se o quadro que se segue.

<i>Ano de Escolaridade</i>	<i>Área curricular</i>	<b>Carga horária</b>
<b>1.º e 2.º anos</b>	<i>Português</i>	<b>7 horas</b>
	<i>Matemática</i>	
	<i>Estudo do Meio</i>	<b>3 horas</b>
	<i>Expressões Artísticas</i>	
	<i>Apoio ao Estudo</i>	<b>1.5 horas</b>
	<i>Oferta Educativa complementar – Educação para a cidadania</i>	<b>1 hora</b>
	<i>Educação Moral e Religiosa (facultativa)</i>	<b>1 hora</b>
	<i>Atividades de enriquecimento curricular</i>	<b>5 – 7.5 horas</b>
<b>Total: 22 – 25 horas semanais</b>		
<b>3.º e 4.º anos</b>	<i>Português</i>	<b>7 horas</b>
	<i>Matemática</i>	
	<i>Estudo do Meio</i>	<b>3 horas</b>
	<i>Expressões Artísticas e Físico-Motora</i>	
	<i>Inglês</i>	<b>2 horas</b>
	<i>Apoio ao Estudo</i>	<b>1.5 horas</b>
	<i>Oferta Educativa complementar – Educação para a cidadania</i>	<b>1 hora</b>
	<i>Educação Moral e Religiosa (facultativa)</i>	<b>1 hora</b>
<i>Atividades de enriquecimento curricular</i>	<b>3-5.5 horas</b>	
<b>Total: 24.5 – 27 horas semanais</b>		

**Quadro 2-** DL N.º 176/2014 - Carga horária 1.º CEB

Tendo por base o quadro apresentado é visível que a disposição da carga horária se reflete no desenvolvimento dos princípios explanados na Lei de Bases do Sistema Educativo, anteriormente focados.

#### **2.1.4 Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O Perfil do Educador de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, certificado pelo Decreto-Lei N.º 240/2001 de 30 de agosto, assume-se como fundamental para o percurso profissional docente. De igual modo, o Decreto-Lei 241/2001 apresenta grande relevância para a prática docente, dado que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Os profissionais de educação, responsáveis pela exploração do conhecimento, devem ser investigadores, seres reflexivos capazes de partilhar e cooperar no decorrer de toda a ação pedagógica. Como facilitadores da aprendizagem, os docentes assumem a responsabilidade de propor momentos pedagógicos diversos e integradores que estimulem a autonomia e, em simultâneo, respeitem a inclusão de todos os educandos.

Nesta instância, referenciando o DL N.º 240/2001, os docentes devem investir numa educação sustentável, de qualidade que garanta o conforto dos discentes, respeitante a questões pessoais, culturais e juízos de valor. Para tal, cabe-lhes propor aos educandos momentos pedagógicos que privilegiem a experimentação, a cooperação e a comunicação.

Especificamente, na Educação Pré-Escolar, o educador de infância deverá estruturar o espaço pedagógico e respetivos materiais de modo a possibilitar ao grupo de crianças atividades que gerem aprendizagens significativas. Ressalte-se que o tempo pedagógico deve assumir-se como flexível, o que requer um planeamento ajustável ao grupo. No decorrer da sua intervenção, o educador deve procurar promover o fortalecimento de relações interpessoais, estimular a curiosidade, pensamento crítico e sentido de responsabilidade.

Nesta fase tão importante para o desenvolvimento da criança torna-se igualmente crucial que o educador formule atividades que tenham como intencionalidade pedagógica o desenvolvimento da linguagem oral e escrita aliada à promoção das competências expressivas dos educandos.

No que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto alega que o professor assume um papel fundamental no que compete à proposta

de diversas atividades enriquecedoras que englobem as diversas componentes curriculares. Além do mais é espectável que o docente do 1.º CEB procure enquadrar os conteúdos curriculares com os conhecimentos prévios dos educandos no decorrer de todo o processo de aprendizagem.

Ressalte-se, à luz do DL anteriormente mencionado, que é igualmente função do professor favorecer momentos que estimulem a autonomia, o respeito e demais valores fulcrais ao desenvolvimento de qualquer sociedade. Note-se também a importância de viabilizar uma aprendizagem de caráter ativo em que o aluno seja o centro da aprendizagem.

De um modo geral, um docente que assume uma prática de excelência procura integrar na sua ação pedagógica toda a comunidade educativa, atendendo às características e necessidades dos seus constituintes, o que se entrecruza com a afirmação de Cardoso (2013) “um professor de excelência procurará a cada dia melhorar” (Cardoso, 2013, p. 82).

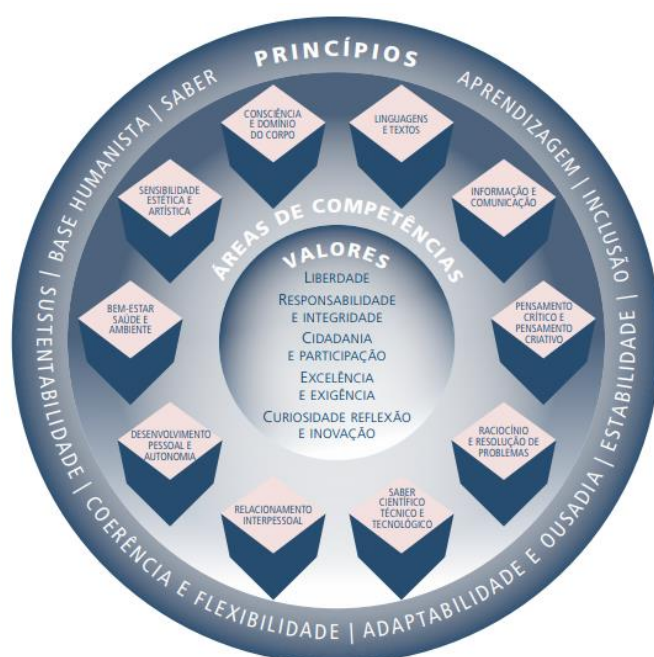
### **2.1.5 Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória**

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória surgiu do Despacho N.º 6478/2017 como forma de garantir a preparação dos educandos como parte integrante da sociedade.

Nesta instância, pretende-se que todos os alunos que concluem a escolaridade obrigatória consigam adquirir um leque de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) úteis à vida em sociedade (Despacho N.º 6478/2017).

Martins e outros (2017) destacam que a era do conhecimento, em constante mutação, requer uma certa estabilidade entre a criatividade, o saber, a compreensão e o pensamento crítico pois só com o equilíbrio entre estas componentes será possível formar indivíduos conscientes, autónomos e responsáveis. O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória surge exatamente como resposta às necessidades que a sociedade atual exige, procurando contribuir não só para a gestão e organização curricular como também para determinar métodos e ações pedagógicas a operar no contexto educativo.

O referido documento orientador reflete um caráter transversal que procura certificar que as diversas áreas do saber são alicerçadas em princípios e valores capazes de garantir o desenvolvimento das áreas de competência (Figura 6). Por este motivo, o referido documento orientador está estruturado em quatro componentes, nomeadamente: os princípios, a visão, os valores e as áreas de competências. Os princípios relacionam-se com gestão curricular da Escola, precisamente no que compete a cada área do saber. Aliada aos princípios, surge a visão que manifesta o que se pretende efetivamente do aluno quando termina a escolaridade obrigatória. Já os valores são encarados como comportamentos desejáveis a adotar.



**Figura 5-** Mapa conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**Fonte:** *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, p.11, 2017)

Por fim, as áreas de competências reúnem as proficiências relacionadas com o saber, perícia e conduta. Alicerçadas nos princípios inerentes à visão do aluno, as áreas de competências preveem que ao final de doze anos de escolaridade, os educandos possuam mecanismos emocionais, sociais e cognitivos que lhe permita a entrada no mercado de trabalho ou progressão nos estudos. Nesta instância saliente-se “que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (Martins, et al., 2017, p. 9).



**Figura 6** - Mapa conceitual de competências

**Fonte:** Retirado de “The Future of Education and Skills” (Martins, et al., 2017, p. 19)

### **2.1.6 Autonomia e Flexibilidade Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O projeto da Autonomia e Flexibilidade Curricular surge nas Escolas como um projeto piloto patente no Despacho N.º 5908/2017 de 5 de julho que englobou mais de duas centenas de instituições educativas (Cosme, 2018).

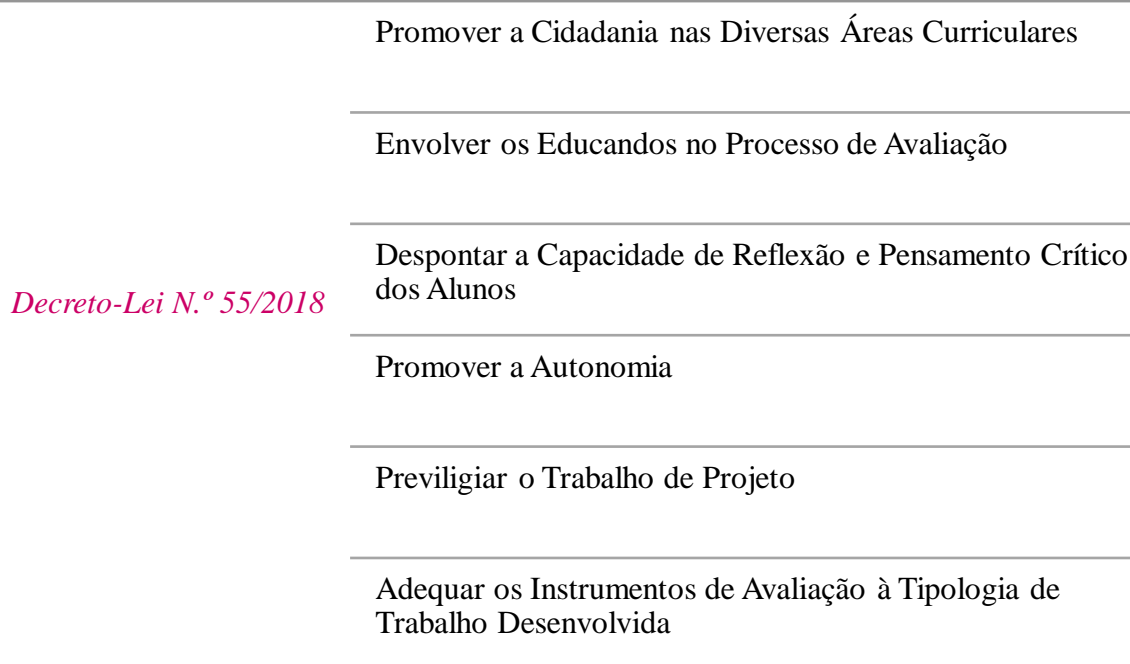
Cohen e Fradique (2018) referem que o processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) se enquadra na potencialização de novas estratégias de aprendizagem fundamentadas no trabalho cooperativo entre profissionais docentes em que o foco é garantir o sucesso dos educandos. Após um ciclo de experimentação, a AFC entrou em vigor no ano letivo 2018/2019 com a homologação do Decreto N.º 55/2018 de 6 de julho que outorga maior flexibilidade e autonomia à Escola no que compete à gestão curricular.

Em prossecução à Autonomia e Flexibilidade Curricular emergem as Aprendizagens Essenciais (AE) destinadas à orientação da ação docente face ao planeamento e avaliação de cada ano de escolaridade. As Aprendizagens Essenciais pretendem facultar às Escolas a oportunidade de participação no currículo através da tomada de decisões que respeitem os princípios elucidados nos seus projetos educativos (Cohen & Fradique, 2018). Mais se acrescenta que é objeto da Escola analisar e gerir o currículo, de modo a dar resposta às competências engendradas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Nesta instância, cada Instituição Educativa comporta a oportunidade de envolver-se no desenvolvimento curricular, destacando quais as suas prioridades e assumindo uma determinada postura face a um percurso adequado a cada realidade social (Cohen & Fradique, 2018). Note-se que aliada a estas questões, junta-se a gestão de 25% da carga horária por cada ano de escolaridade.

Ressalve-se que as AE apresentam um leque de noções, identificadas como os conteúdos relevantes de cada área curricular, que devem sincronizadas com as atitudes e competências a atingir por todos os educandos.

O DL N.º 55/2018 vem realçar a importância de um trabalho cooperativo entre todos os constituintes da comunidade educativa no que respeita à gestão do currículo. Ademais, é no pressuposto deste decreto que surgem outras premissas inerentes às Aprendizagens Essenciais. Observe-se o esquema.



**Figura 7-** Objetivos do Decreto-Lei N.º 55/2018

**Fonte:** Decreto-Lei N.º 55/2018

Em articulação com os desígnios presentes na figura anterior emergem, segundo o que está descrito no 4.º artigo do DL, outros princípios orientadores fundamentais a qualquer contexto de aprendizagem, destaque-se os seguintes: (1) a educação inclusiva, que respeite as características de cada educando declinando qualquer estereótipo existente; (2) o professor como facilitador e moderador do processo de aprendizagem; (3) integração dos encarregados de educação no percurso de aprendizagem; (4) flexibilização na organização do trabalho dos educandos com recurso a ferramentas diversas que viabilizem as competências estipuladas pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; (5) enaltecer a interdisciplinaridade como meio de alcance de aprendizagens significativas (Cosme, 2018).

Em síntese, as Aprendizagens Essenciais correspondem a um documento orientador que auxilia o poder de decisão docente, onde é lhes facultada autonomia e

flexibilidade no processo educativo, a fim de que a aprendizagem dos educandos seja totalmente beneficiada.

## Capítulo III

### A Criança como Protagonista do seu Processo de Ensino-Aprendizagem

#### 3.1 A Teoria Construtivista e as suas Implicações Pedagógicas

Na década de 1990 emerge um novo percurso envolto na teoria de aprendizagem construtivista, que considera o indivíduo no decorrer da ação pedagógica como ser interpretativo e interventivo. O construtivismo reflete a construção de conhecimentos através de experiências e interações diretamente relacionados com a identidade pessoal do sujeito. Nesta teoria de aprendizagem, o docente deve: (1) tomar conhecimento da disciplina e da sua proporção epistemológica; (2) ter em consideração os conhecimentos prévios dos educandos; (3) observar as estratégias que os alunos utilizam para dar sentido à aprendizagem (Gago, 2012).

Piaget, o “pai” do construtivismo apresenta uma teoria epistemológica que pretende explicar o modo como o sujeito constrói o seu conhecimento. Para o ilustre, o conhecimento é resultado de uma estruturação contínua entre o objeto e o sujeito. O sujeito só é capaz de construir conhecimento se recorrer a instrumentos de troca que possibilitem essa construção, ou seja, quanto maior for a tomada consciência acerca de si mesmo mais o sujeito se aproxima da significação do objeto (Terribile, 2018).

Igualmente Cardoso (2013), menciona Bruner (1960) como apologista da aprendizagem pela experiência, defendendo o educando como construtor do seu conhecimento através das múltiplas interações com o meio. Neste seguimento, Bruner (1960) recorre ao termo construtivismo para definir esta teoria de aprendizagem. Para Bruner, o sistema educativo deve alicerçar-se em quatro pilares fundamentais: (1) organização e estruturação do conhecimento; (2) origem dos estímulos negativos e positivos; (3) apresentação apelativa de conteúdo; (4) processos de ensino-aprendizagem.

Nesta teoria de aprendizagem, o educando é o centro de todo o processo de aprendizagem. Já o docente deve favorecer momentos de discussão, debate e reflexão a

fim de que “os alunos ganhem o gosto, e a responsabilidade, pela auto-aprendizagem, tendo ela um sentido crítico, isto é de auto-avaliação” (Cardoso, 2013, p. 231).

Nesta concepção, o indivíduo assume-se como protagonista da aprendizagem e construtor do seu próprio conhecimento. Ressalve-se que o conhecimento “se vai desenvolvendo a partir do seu próprio sistema cognitivo, das suas experiências e vivências, e do ecossistema em que se insere” (Gago, 2012, p. 24). Na época atual, a aprendizagem encontra-se numa constante estruturação, o que por sua vez possibilita ao educando expandir, interpretar, comparar e restaurar o conhecimento através da experimentação e do conhecimento que recebe a qualquer momento. Destaque-se que o importante não é somente o resultado da aprendizagem, mas o processo que o educando efetua até alcançá-la. Como é evidente, a concepção construtivista contrapõe-se ao ensino tradicionalista em que é característico o mecanismo na aquisição de conhecimentos.

O professor, seguindo os pressupostos construtivistas mencionados por Gago (2012), deve valorizar os conhecimentos que os educandos já possuem, de modo a interligá-los com o conhecimento a introduzir. Além do mais, enfatizam-se os momentos de debate e reflexão em que os diversos pontos de vista serão uma mais valia para a estruturação do saber.

Na mesma linha de pensamento Coll, Martín, Mauri, Miras e Onrubia (2009) referem que o sujeito aprende quando apresenta a capacidade de construir uma concepção pessoal acerca de um objeto pertencente à realidade ou até o próprio conhecimento que deseja assimilar. Note-se que esta construção do conhecimento evolui a partir dos interesses, conhecimentos prévios e experiências do sujeito em que “a aprendizagem mais importante que os alunos devem realizar é aprender a aprender” (Dourado, 2018, p. 11).

Na ideologia construtivista, a Escola possibilita aos educandos a oportunidade de estruturar o seu conhecimento através da atribuição de significados aos conteúdos presentes no currículo. Note-se que todo o processo de construção de conhecimento conta com a participação ativa do sujeito em que o docente se assume como moderador e facilitador das aprendizagens (Coll, Martín, Mauri, Miras & Onrubia, 2009). Além do mais, tal como afirma Dourado (2018), o docente deve dar oportunidade aos educandos de participar na planificação das atividades pedagógicas, permitindo que os alunos expressem as suas ideias, o que estimula a sua autonomia face à escolha e tomada de decisões e/ou resolução de problemas.

## 3.2 Estratégias Pedagógicas na Prática Docente

### 3.2.1 A pertinência de educar para e com os valores

Os valores correspondem a qualidades referentes a um sujeito estimadas pela sociedade. Thomas Lickona, Edward Wyne, William Bennet, Stephen Tigner e Kevin Ryan, pedagogos norte-americanos, reforçam que o ato de ensinar abrange a capacidade de viabilizar o bem. Neste seguimento, torna-se fulcral que o aluno adquira hábitos e costumes que englobem o respeito pelos princípios básicos de uma sociedade.

A Educação e os valores estão estritamente associados a uma ação comum: a preparação para a vida em sociedade (Fonseca, 2005). O conceito de Educação não se cinge somente ao desenvolvimento de conhecimentos dado que engloba o progresso da humanidade no que respeita às crenças, hábitos e costumes da sociedade. A Escola, parte integrante da sociedade, deve procurar educar para os valores considerando o indivíduo como fonte de ligação entre a sociedade, os seus valores e a Educação. Neste entendimento, urge repensar a Escola como veículo de formação de sujeitos conscientes e responsáveis, capazes de respeitar os valores da humanidade (Paim, 2012).

Em consonância com o mencionado, o professor, como agente educativo, assume um modelo de referência, e por esse motivo, deve ter consolidadas as regras de conduta social. Ressalve-se que as Instituições Educativas devem elaborar um regulamento que integre as regras de conduta social, de modo que possam ser respeitadas por todos os seus constituintes (Marques, 2002).

Thomas Lickona (1994) apresenta um programa intitulado «Center for the 4th and 5th “Rs”» que evidencia estratégias pedagógicas a adotar em contexto sala de aula para trabalhar os valores. Lickona (1994) considera que o espaço educativo se constituiu como meio de desenvolvimento de atitudes essenciais à inserção do indivíduo na sociedade. Observe-se o quadro que segue.

<b><i>Estratégias pedagógicas</i></b>	Promover o respeito entre os educandos
	Fomentar a interajuda
	Articular as regras de sala de aula com a moralidade
	Intercalar os conteúdos curriculares com os valores de conduta social
	Privilegiar a cooperação
	Promover momentos de diálogo e discussão
	Auxiliar na gestão de conflitos
	Impulsionar atitudes de responsabilidade

**Quadro 3** - *Estratégias Pedagógicas de Thomas Lickona (1994) presente em Marques (2002) Valores éticos e cidadania na Escola*

Ressalve-se, tal como alude Fernandes (2001), que o recurso a metodologias ativas fundamentadas no paradigma construtivista são também meios de não só trabalhar os valores, como também diminuir situações de indisciplina nos contextos pedagógicos.

### **3.2.2 A motivação e o processo de ensino-aprendizagem**

A motivação corresponde, na sua generalidade, a algo que desperta uma ação de forma progressiva, à qual se atribui um determinado sentido. Qualquer aluno, sempre que motivado, sente-se seguro e com desejo de alcançar o êxito. Nesta conceção, cabe ao docente propiciar momentos em que o aluno possa superar as suas dificuldades e, por sua vez, alcançar o sucesso (Balanchó & Coelho, 2001). Ressalve-se que esta é uma perspetiva também defendida por Cardoso (2019), visível na seguinte premissa “se a escola quer motivar o aluno para as aprendizagens, não deve esperar que seja ele a trazer as soluções consigo, mas deve encontrar e construir atividades académicas significativas e valiosas, tornando a tarefa em si realmente aliciante” (p. 57).

Note-se que quando o educando é exposto a uma atividade que envolva os seus interesses, a sua reação perante o processo será positiva. Contudo, a motivação só está completa quando o discente compreende o intento do trabalho que realiza, lhe atribui valor e aspira resultados, caso contrário as propostas de trabalho tornam-se pouco motivadoras. Nesta instância, o docente assume o papel de “identificar e despertar, por meio de processos didáticos e pedagógicos adequados à evolução das crianças e dos jovens, as necessidades, os interesses e, conseqüentemente, as motivações que existem

dentro de cada aluno” (Balancho & Coelho, 2001, p. 47). É igualmente importante que o docente planeje todas as atividades a desenvolver com a intenção de evitar tempos mortos em que se denote pouco ritmo de trabalho nos diversos momentos de aprendizagem.

A motivação apresenta-se como prioritária no desenvolvimento das atividades em contexto educativo. Neste seguimento, torna-se fundamental ter em consideração os interesses dos educandos em qualquer proposta de trabalho. Ressalte-se que a disposição que o educando apresenta para a atividade proposta reflete significativamente na sua aprendizagem (Andrea, 2005).

A criança, no seu relacionamento com a aprendizagem, necessita de ser sentir-se valorizada, confiante e sobretudo deve perceber que errar não é um problema, mas sim um modo de progredir na sua aprendizagem (Lima Mayer, 2009). Neste sentido, o docente ao recorrer ao elogio como estratégia motivacional poderá despertar ânimo no educando (Fontaine, 2005).

Abreu (2011) revela que na prática docente devem ser idealizadas propostas de trabalho que evidenciem a experimentação através de momentos de aprendizagem ativos, dinâmicos e significativos. Igualmente, Cardoso (2019) alega que o docente deve seleccionar recursos didáticos que respeitem as necessidades dos educandos. Neste sentido, o jogo, dadas as suas características assume-se como uma ferramenta benéfica à predisposição de atividades enriquecedoras e motivadoras. O jogo educativo caracteriza-se por assumir múltiplas funcionalidades, integra diversas competências e estimula o processo de socialização dos educandos.

No âmbito do desenvolvimento cognitivo, as teorias de aprendizagem construtivistas de Vygotsky, Bruner e Piaget enfatizam a construção do conhecimento através da experimentação. Piaget encara o jogo como fonte de conhecimento e Vygotsky defende que o jogo possibilita diversas interações no meio cultural, o que interliga o desenvolvimento intelectual ao sociocultural (Leite & Rogrigues, 2001).

Além do mais, Abreu (2011) reforça que a criança encara o jogo como parte integrante do seu mundo desde idade precoce. Mais tarde, em idade escolar os educandos, através dos jogos educativos, desenvolvem o seu papel ativo no processo de aprendizagem, estimulando os seus níveis de confiança. Destaque-se algumas das vantagens do jogo educativo no quadro que se segue.

	Promove o desenvolvimento social, físico, cognitivo e emocional;
	Facilita a aprendizagem;
	Estímula a comunicação;
<b>Jogo</b>	Fomenta a cooperação;
<b>Educativo</b>	Desenvolve a concentração;
	Desperta a curiosidade;
	Reflete uma participação ativa;
	Assume um caráter avaliativo.

#### **Quadro 4 - Vantagens do Jogo Educativo**

**Fonte:** Baseado em *Jogos Rápidos: Atividades Lúdicas de Sala de Aula* (Abreu, 2011)

No decorrer das atividades lúdicas, o docente deve assumir a postura de moderador e facilitador da aprendizagem, monitorizando todo o processo. Num primeiro momento, devem ser estabelecidas as regras do jogo em questão, esclarecendo quaisquer dúvidas que possam surgir. Ressalve-se que as regras devem estar associadas ao modo como é gerida a sala de aula (Abreu, 2011).

Em suma, o jogo educativo visa promover o processo de aprendizagem dado que desenvolve competências de gestão emocional e, ainda, a capacidade de decisão e resolução de problemas. As atividades lúdicas apresentam igualmente uma forte componente motivacional que, aliada à diversão, vem acelerar e facilitar o processo de aprendizagem (Panosso, Souza, & Haydu, 2015).

### **3.2.3 O papel das Expressões Artísticas no desenvolvimento da criança**

O ser humano, após a sua nascença, necessita de exprimir aquilo que sente e, por esse motivo, a área das expressões assume-se como fundamental dado que potencializa inúmeras competências primordiais ao desenvolvimento humano (Rocha, 2014).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), as Expressões Artísticas estão enquadradas na área da “Expressão e Comunicação”. Nesta instância, esta área de conteúdo assume-se como fundamental ao desenvolvimento da

criança dado que potencializa a aquisição de conhecimentos e valores fulcrais ao seu percurso educativo e à sua integração na sociedade. Ressalve-se que nesta valência, as áreas das expressões assumem como objetivos primogénitos o desenvolvimento da capacidade de experimentação e observação da criança em diversos momentos, bem como estímulo da sua comunicação, interpretação, observação e reflexão. A LBSE, no artigo 5.º, menciona que o docente deve estimular a criança a fim de que esta seja capaz de comunicar e se expressar, despertando a sua imaginação e criatividade.

De igual modo, a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004) sublinha a relevância das Expressões Artísticas para o desenvolvimento integral do indivíduo. Neste sentido, torna-se primordial propiciar momentos de aprendizagem que integrem atividades manuais, de desenvolvimento físico-motor e de educação artística com o intuito de despertar nos educandos a sua sensibilidade estética e reforçar o seu potencial nos domínios artísticos.

De facto, as expressões artísticas têm vindo a ser cada vez mais valorizadas no contexto educativo dado o seu potencial para o enriquecimento do processo de aprendizagem dos educandos. Nesta instância, a conjugação dos domínios da educação artística (Expressão Plástica, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Físico-Motora) proporcionam experiências dinâmicas e ativas que atribuem significado à aprendizagem (Medeiros, 2017).

Note-se igualmente a importância das expressões para o desenvolvimento da personalidade do educando, o que por sua vez requer que o trabalho com estas áreas seja iniciado em fase precoce, inicialmente em casa, depois na Educação de Infância e com progressão para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Miguel, 2018). Destaque-se a perspetiva de Andrea (2005) quando referencia que “quanto mais utilizadas as expressões artísticas, mais ela [a criança] poderá alargar o seu leque de aprendizagem e mais será colocada na situação de descobrir o corpo, as percepções, os seus sentimentos e o seu mundo interior, aquele que povoa os seus sentimentos” (p. 55). Neste seguimento, focando novamente a conceção defendida anteriormente, a criança ao se exprimir reflete acerca da sua personalidade, desenvolve competências emocionais, corporais e intelectuais.

Sumariamente, as Expressões Artísticas são extensões expressivas das diversas áreas do saber (Andrea, 2005) e, por esse motivo, podem apresentar um forte potencial

de articulação com as diversas áreas do currículo, o que se repercute em inúmeros benefícios face ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor do educando (Reis, 2012).

### 3.2.4 A aprendizagem cooperativa

Na atualidade, um dos desafios a que a Escola se propõe é a formação de indivíduos pró-ativos e criativos que apresentem a capacidade de tomar decisões, resolver problemas, criticar, interagir e saber trabalhar de forma eficiente em grupo (Dourado, 2018).

Silva, Lopes e Moreira (2018) defendem que a aprendizagem cooperativa passa pela aceitação que todos os intervenientes envolvidos assumem um objeto comum que só é alcançável se todos trabalharem para o mesmo fim, garantindo a aprendizagem. Neste sentido, Dourado (2018), evidencia cinco princípios inerentes à aprendizagem cooperativa, patentes na figura que se segue.

#### Interdependência positiva

- Cada constituinte do grupo deve ter consciência que o seu trabalho condiciona o sucesso do restante grupo;
- Os elementos do grupo podem apresentar diferentes recursos para a execução da mesma tarefa;
- Cada elemento do grupo pode assumir uma função, o que em conjunto se reflete no sucesso da tarefa.

#### Responsabilidade individual e de grupo

- Cada constituinte assume responsabilidades específicas;
- O grupo deve avaliar o desempenho de todos os membros face às responsabilidades atribuídas a fim de garantir o sucesso da atividade.

#### Interação Estimuladora

- Os elementos do grupo devem auxiliar-se mutuamente com o intuito de superar as dificuldades que podem surgir, o que por sua vez gera aprendizagem dado que se aprende ao promover a aprendizagem do outro.

#### Relacionamento interpessoal

- O trabalho em grupo permite o desenvolvimento de relações interpessoais e estimula a confiança e a motivação.

#### Avaliação do grupo

- O grupo deve avaliar a sua eficácia face à tarefa proposta

**Figura 8** - Aprendizagem Cooperativa

**Fonte:** Baseado em *Metodologias Ativas de Ensino e de Aprendizagem* (Dourado, 2018)

Nesta instância, o trabalho cooperativo apresenta diversas vantagens para a aprendizagem dos educandos dado que através deste são desenvolvidas competências de comunicação, intelectuais, pessoais, culturais e profissionais (Dourado, 2018). Veja-se a seguinte figura que espelha algumas das competências que o trabalho colaborativo desenvolve no educando.



**Figura 9** - Competências desenvolvidas com a aprendizagem cooperativa

**Fonte:** Baseado em *Uma Nova Escola para Portugal* (Cardoso, 2019)

A aprendizagem cooperativa atribuiu uma nova atitude ao educado, de cariz dinâmico e pró-ativo. Neste sentido, as interações sociais são estimuladas, o que beneficia o desenvolvimento cognitivo dos intervenientes. Dadas as suas características, a aprendizagem cooperativa apresenta-se como um benefício à concretização da diferenciação pedagógica em contexto educativo (Cunha & Uva, 2016).

Neste cenário, o aluno não constrói conhecimento individualmente, mas sim pela interação social. Note-se que a aprendizagem cooperativa prioriza uma aprendizagem que valorize as características dos educandos, e que unidos, lutam pelo sucesso comum, o que se contrapõem à conceção tradicionalista que enfatiza o individualismo e a competitividade. No trabalho cooperativo, os educandos assumem a consciência de que o desempenho do grupo depende do seu contributo pessoal, o que gera um espírito de interajuda em prol do sucesso (Silva, 2015).

Em suma, a aprendizagem cooperativa resume-se à agregação de métodos com vista a estruturar o processo de aprendizagem (Silva, Lopes & Moreira, 2018). Nesta

metodologia de trabalho o docente assume-se como moderador da aprendizagem e, como tal, deve incentivar os alunos à participação auxiliando-os a ultrapassar as barreiras que possam surgir (Cardoso, 2013).

### **3.2.5 A interdisciplinaridade como recurso de aprendizagem**

A interdisciplinaridade assume o propósito de intermediar as desagregações entre os saberes e através da transdisciplinaridade aproximar a arte, a ciência, a moral aos currículos, projetos e programas (Pimenta, et al., 2004). Assim, a interdisciplinaridade emerge como resposta à fragmentação do saber dado que, tal como alude Balancho e Coelho (2001), “o saber não deve ser compartimentado, mas deve, sobretudo, ser um conjunto de conhecimentos que irá formar e integrar socialmente cada indivíduo, tornando-o apto, ao sair da Escola, quer para ingressar na vida activa, quer para progredir nos estudos” (p. 48).

Pombo (2004) menciona a interdisciplinaridade como a ligação entre duas ou mais disciplinas com a intencionalidade de compreender uma conceção comum através de pontos convergentes referentes a cada área do saber. Na atualidade, a interdisciplinaridade assume-se como resposta aos desafios que a era do conhecimento e do progresso enfrenta pois “permite restituir ao objecto de estudo o sentido da sua concretude, da sua riqueza e coerência, da sua autonomia enquanto objecto de experiência comum” (p. 118).

Fernandes (2014) evidencia que a interdisciplinaridade do currículo vem beneficiar o processo de aprendizagem, dado que impulsiona o pensamento através do complemento entre as diversas áreas do saber. Nesta instância, o Despacho N.º 5908/2017 relativo à Autonomia e Flexibilidade Curricular, vem enfatizar a “valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores de cada conselho de turma ou de cada ano de escolaridade” (p. 13883).

Desta forma, a metodologia de trabalho por projeto permite a desconstrução de diversos conteúdos inerentes às diferentes disciplinas, transferindo para o contexto educativo os desafios inerentes ao quotidiano. Esta metodologia eleva, igualmente, a

necessidade de uma forte organização, por parte do docente, que possibilite a maximização da autonomia dos educandos.

Souza e Rojas (2010) reiteram a interdisciplinaridade como sustentáculo necessário à proposta de momentos pedagógicos diferenciados na Educação. Esta consiste num fenómeno generalizado que procura responder à reorganização da Escola face às mudanças socioeconómicas que atualidade enfrenta (Pombo, 2004).

Thiesen (2008) considera a Escola como local de legítima aprendizagem, onde a construção de conhecimento requer respeito pelo progresso da sociedade. Assim, a Escola assume a responsabilidade de acompanhar as transformações socioeconómicas a que a sociedade se predispõe, apresentando-se como num enorme desafio, sabendo que o meio envolvente se apresenta cada vez mais interdisciplinar, interconectado e complexo.

## Capítulo IV

### Investigar em Educação

#### 4.1 Investigar em Educação – O Professor como Investigador e Agente Reflexivo

##### 4.1.1 Investigação Qualitativa em Educação

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa se refere, na sua generalidade, a determinadas estratégias de investigação que apresentam características similares. Assim sendo, a investigação qualitativa abrange a recolha de dados descritivos (qualitativos) complexos, provenientes de um determinado contexto. Deste modo, através da observação participante em ambiente natural e da entrevista, o investigador procura compreender determinados comportamentos que lhe interessam para o processo de investigação. Assim sendo, e à luz do pensamento de Bogdan e Biklen (1994), o investigador é o principal instrumento de estudo, procurando “levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos” (p. 17).

Em Educação, a investigação qualitativa é considerada naturalista, dado que, envolve a presença do investigador nos locais onde são detetados os fenómenos a ser investigados. Através dos diálogos e da observação de comportamentos do público alvo da investigação, o investigador procede à recolha de dados que lhe será útil ao processo de investigação (Guba, 1978 & Wolf, 1978 citados por Bogdan & Biklen, 1994). Ressalte-se que o investigador procura ir até ao contexto natural de investigação pois entende “(...) que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Na investigação qualitativa percebe-se que tudo poderá ser uma pista para o esclarecimento do objeto de investigação. Tudo o que é proveniente da recolha de dados deverá ser analisado pelo investigador de modo indutivo, sendo que “o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Deste modo, a questão ou questões formuladas inicialmente, poderão sofrer modificações de acordo com aquilo que é observado.

Na perspectiva de Munhall e Boyd (1993) citados por Fortin, Cotê e Filion (2009) a investigação qualitativa enquadra-se no paradigma naturalista, defensor da existência de diferentes realidades. Assim sendo, em cada realidade existem diferentes perceções, que são modificadas ao longo do tempo. Na abordagem qualitativa são objetivos primordiais, a descoberta, a exploração, a descrição e compreensão de fenómenos. Esta tipologia de investigação inicia-se com uma questão geral que é moldável ao decorrer do estudo. O ponto de partida da investigação é, então, um fenómeno passível de ser compreendido e descrito, que apresenta uma determinada significação para o público em estudo (McMillan & Schumacher, 1989 citados por Fortin, Cotê & Filion, 2009). Certamente que o problema poderá ser reformulado ao longo do estudo, e como tal, o fenómeno poderá ser compreendido apenas na conclusão da investigação.

A investigação qualitativa categoriza-se em três tipologias: a fenomenologia, a etnografia e a teoria fundamentada. A fenomenologia, consiste numa abordagem indutiva centrada nas experiências vividas e no seu significado. No que respeita à etnografia, esta caracteriza-se por ser sistemática, tendo como objeto descrever e analisar modos de vida de um grupo cultural. Por fim, a teoria fundamentada, destina-se à descrição de problemas existentes em determinados contextos, assim como visa compreender o modo como a população encara esses mesmos problemas (Fortin, Cotê, & Filion, 2009).

#### **4.1.1.1 Metodologia de Investigação-Ação**

#### **4.1.1.2 Investigação-Ação – Em que consiste?**

Existem diferentes perspetivas quando se pretende definir Investigação-Ação. Assim sendo, Máximo-Esteves (2008) recorre, na sua obra à perspetiva de Elliott (1991) para a clarificação do conceito de Investigação-Ação, onde este a refere como a investigação de um fenómeno com o intuito de melhorar aquilo que nele decorre. Máximo-Esteves (2008) referencia outras perspetivas, tal como a de Rapoport (1970) que define Investigação-Ação como principal contribuidor para a resolução de determinados problemas e preocupações das pessoas em determinado contexto problematizado. Já, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “a investigação-acção consiste na recolha de

informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p.22). Dada a diversidade de definições, Coutinho (2005) menciona que a expressão Investigação-Ação é ambígua pois é dependente dos contextos em que é aplicada (Coutinho, et al., 2009). No entanto, este autor e outros (2009) mencionam a Investigação-Ação como um aglomerado de “metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360).

A Investigação-Ação está estritamente associada à pesquisa aplicada e prática com o intuito de solucionar determinados problemas reais. Nesta circunstância, através da ação pretende-se transformar a realidade. Segundo Zuber- Skerritt (1992) citado por Coutinho e outros (2009), a Investigação-Ação caracteriza-se por ser colaborativa e participativa na medida em que envolve a participação de todos os agentes do processo. É interventiva e prática pois não se cinge à teoria para a descrição de uma realidade, isto é, intercede no terreno. Neste sentido, a Investigação-Ação é uma ação intencional alicerçada à mudança. Cortesão (1998) citado por Coutinho e outros (2009) alude que a Investigação-Ação é também cíclica dado que “envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução ao ciclo seguinte” (p. 361). Deste modo, a teoria e a prática estão em permanente envolvimento. Outra das características desta metodologia de investigação é o seu carácter auto-avaliativo, na medida em que as modificações estão em constante avaliação, com o intuito de produzir e adaptar novos conhecimentos (Coutinho, et al., 2009). Na ótica de Ebbutt (1985) a Investigação-Ação visa compreender, reformular e melhorar práticas. Cabe-lhe transformar e/ou melhorar a prática educativa e, em simultâneo, compreendê-la. Neste sentido, implica atuar, observar, planear e refletir, articulando constantemente a investigação com a ação e com a formação.

Sumariamente, Fino (2011) menciona Lapassade (1993) para clarificar em que consiste o processo de Investigação-Ação. Todo este processo

decorre segundo uma sequência de fases, cujo encadeamento de ciclos é semelhante a uma espiral: a planificação, a concretização de uma primeira etapa do plano com observação dos seus efeitos, a planificação de uma etapa seguinte a partir dos resultados da precedente e assim sucessivamente (V colóquio CIE-UMa - Investigação e inovação em educação, p. 9).

#### **4.1.1.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Para a concretização dos Projetos de Investigação-Ação, oriundos dos contextos de prática pedagógica, recorreu-se a algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, a fim de reunir as condições necessárias para adequar as estratégias de intervenção ao fenómeno em estudo.

#### **4.1.1.4 Observação participante**

A observação participante tem como intuito captar os comportamentos sociais no momento em que estes se produzem, verificar o modo como são interpretadas as experiências pelas pessoas e ainda, compreender a significação dada pelo indivíduo a acontecimentos sociais.

Máximo-Esteves (2008) considera a observação como meio para o conhecimento real e direto dos fenómenos em estudo, exatamente do modo como ocorrem em determinados contextos, sendo estes “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem” (p. 87). O contexto poderá ser restrito ou amplo, a título de exemplo, a sala de aula corresponde a um contexto restrito e a Escola a um contexto amplo. A observação requer, logo que seja definido o objeto de estudo, o registo. Assim sendo, os diários de bordo e as notas de campo tornam-se dois instrumentos metodológicos imprescindíveis para o investigador.

A observação caracteriza-se, segundo Adler e Adler (1987), por ser periférica quando utilizada pelo observador com o intuito de intervir na atividade do grupo, que está a ser estudado, com a finalidade de obter uma melhor compreensão da atividade. Para além do mais, a observação participante pode também ser ativa, na medida em que o investigador poderá adquirir um papel dinâmico no grupo em que estuda, porém, poderá manter um certo distanciamento do mesmo. Contudo, a observação participante poderá também ser na íntegra, uma participação completa (Fino, 2003).

#### **4.1.1.5 Notas de campo**

No que respeita às notas de campo, Máximo-Esteves (2008) afirma, tendo por base a obra de Spradley (1980), que estas correspondem ao registo descritivo e detalhado

das ações que decorrem num determinado contexto, incluindo as interações sociais. Assim sendo, pretende-se que ocorra o registo do que está a ocorrer, efetuando ligações com os intervenientes que estão a interagir nesse mesmo contexto.

As notas de campo devem conter registos que abarquem os sentimentos, as interrogações, as impressões e as ideias que decorram da observação efetuada. As observações poderão ser anotadas quando estão a ocorrer ou logo de seguida. Quando são registadas no momento, poderão ser anotadas palavras-chave, frases e abreviaturas de apoio ao raciocínio que será expandido numa fase posterior. Já quando o registo é realizado após a ocorrência, este caracteriza-se por ser mais extenso, detalhado e reflexivo. As notas deverão ser escritas o mais rápido possível, uma vez que ainda permanecem determinados pormenores na memória do investigador. Máximo-Esteves (2008) alega que é importante que as notas de campo sejam revistas pelo menos de duas em duas semanas com o intuito de se começar a retirar as primeiras significações.

#### **4.1.1.6 Diários de Bordo**

Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), o diário corresponde a um recurso auxiliar que é imprescindível ao investigador. É no diário que ocorre o registo das notas de campo resultantes da observação do fenómeno em estudo. Para além do referido, este serve para a anotação de algumas passagens de leituras importantes para o estudo, tendo em consideração a questão-problema. No diário poderão ser também anotadas sugestões, ideias e opiniões pertinentes para o processo de investigação. Numa fase inicial, o diário consagra-se fundamental pois permite o registo da observação de determinados fenómenos, onde posteriormente será realizada uma análise e começam a ser germinadas as primeiras questões.

Os diários são conjuntos de anotações que descrevem aquilo que decorre no contexto de estudo. Assim sendo, “os registos devem procurar reproduzir com a maior exactidão possível o que acontece” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). No fundo, estes registos correspondem a sequências que interligam ideias, comentários e especulações. Neste contexto, as notas poderão assumir um carácter teórico associado a padrões, um carácter metodológico relacionado com o que falha e o que poderá ser melhorado ou de carácter prático que corresponde a possíveis ideias a colocar em prática (Máximo-Esteves,

2008). Importa também referir que os registos devem fazer-se acompanhar da data em que foram observados.

É a partir dos registos efetuados que o investigador analisa, avalia, constrói e reconstrói perspetivas de melhoria em determinados contextos. O diário “é (...) um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (McNiff & Whitehead, 2003 citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 80). É um instrumento potencializador para a melhoria de práticas, visto que permite através da análise das experiências, perceber o que está a decorrer em contexto educativo. Assim sendo, o registo de anotações ao longo de toda a prática pedagógica foi um grande contributo para a formulação das questões-problema e para o registo de alguns comportamentos, proporcionando uma visão reflexiva sobre as estratégias pedagógicas implementadas. Veja-se o exemplo:

---

*No meu ponto de vista a atividade decorreu de acordo com as expectativas esperadas, sendo os objetivos delineados para a atividade cumpridos. Contudo, considero que a bola selecionada para o jogo “Brincando ... vou conhecendo” poderia ter sido de uma cor sólida pois o facto de terem desenhos no seu redor fez com que em alguns momentos algumas crianças se desconcentrassem do jogo.*

(Diário de bordo, dia 8 de outubro de 2018)

---

#### **4.1.1.7 Registo fotográfico/ Vídeo**

Através do avanço tecnológico, tornou-se cada vez mais fácil o registo através do recurso a fotografia e vídeo. Nos dias de hoje, todos nós, ou grande parte de nós, faz-se acompanhar de um *smartphone*. Nesta circunstância, a utilização do mesmo para o registo de dados vem a ser uma mais valia porque através destes é possível efetuar uma análise aos objetos que estão presentes na sala (Bogdan & Biklen, 1994). Saliente-se que a fotografia e o vídeo como registos, deverão estar devidamente datados.

Máximo-Esteves (2008) alega que os registos fotográficos também poderão servir de ilustração e de exibição daquilo que acontece ao longo do projeto desenvolvido em

contexto sala de aula. Os vídeos também são uma importante ferramenta de trabalho dado que, através de montagens, poderão ser exibidas na comunidade educativa, gerando assim, espaços de reflexão e discussão úteis para a melhoria de determinados problemas. O registo em vídeo implica também que o investigador não se esqueça “de que os planos, os ângulos e o foco das filmagens obedecem a uma selecção previamente efectuada, de acordo com as questões em estudo” (p. 91).

#### **4.1.1.8 Métodos de Análise de Dados**

Após a recolha de dados é necessário proceder ao seu tratamento, a fim de operacionalizar a análise e compreensão da informação captada. Assim sendo, tal como é referido por Bento (2011), este tratamento deverá ter por base outras investigações e é também oportuno “apresentar possíveis fragilidades na metodologia do estudo” (p. 30).

Máximo-Esteves (2008) defende que na atualidade existem múltiplas referências acerca dos “procedimentos vários para interpretar o significado e material em análise” (p.104).

Na ótica de Wolcott citado por Vale (2004) existem três fases alusivas à análise de dados. Num primeiro momento, ocorre a descrição que se caracteriza pela “escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador” (Martins, 2006, p. 80). A fase que se segue é a análise, que se refere à organização e triangulação dos dados recolhidos, onde se devem detetar quais os aspetos preponderantes e o reconhecimento dos fatores chave. Por fim, ocorre a interpretação de dados que abrange a “obtenção de significados e ilações a partir dos dados obtidos” (Martins, 2006, p. 80), ou seja, dá-nos o resultado do processo de observação e de experimentação, respondendo a questões e confirmando possíveis teorias.



# Parte II

---

## Intervenção Pedagógica



## Capítulo V

### Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 4).

Neste capítulo estarão ilustrados múltiplos momentos de aprendizagem concretizados no cerne da intervenção pedagógica, efetuada na Escola EB1/ Pré e Creche da Nazaré, na valência do Pré-Escolar, na sala das “Bolinhas de Sabão”. O processo de intervenção prática iniciou-se a 8 de outubro de 2018 e teve o seu término a 12 de dezembro do mesmo ano civil, com a durabilidade semanal de três dias (de segunda-feira a quarta-feira), com horário rotativo entre o período da manhã e da tarde.

Na qualidade de estagiária e com a devida orientação, proveniente tanto da minha orientadora científica como da educadora cooperante, beneficiei da oportunidade de colocar em prática um leque de atividades, recheadas de conhecimentos alcançados ao longo de toda a minha formação inicial, os quais considero imprescindíveis para o desenvolvimento de práticas de qualidade.

Este capítulo está patenteado com uma componente descritiva referente às características da Instituição e do seu meio envolvente. Ademais, é também dada ênfase à caracterização do ambiente educativo em que decorreu a prática pedagógica. Ulteriormente, numa perspetiva reflexiva, é possível conhecer um conjunto de estratégias pedagógicas/atividades fundamentadas e enquadradas na questão problema procedente do Projeto de Investigação-Ação. É também objeto deste capítulo ilustrar e refletir a respeito de alguns momentos de aprendizagem resultantes do contexto prático, na valência do Pré-Escolar, bem como expor um Projeto desenvolvido em colaboração com a comunidade educativa desta Instituição.

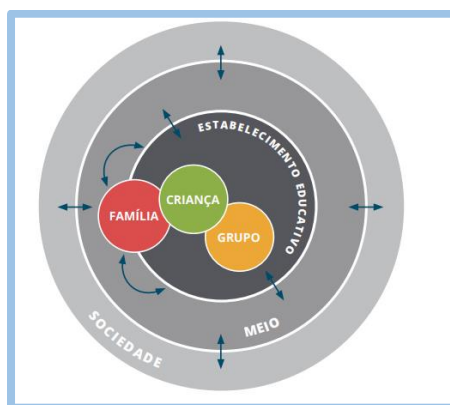
## 5.1 Organização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo relaciona-se com determinados contextos educativos, onde são exercidas funções estando a elas associados o espaço, o tempo e o vínculo existente entre os intervenientes da comunidade educativa.

O contexto educativo ostenta uma perspetiva ecológica e sistémica, sendo que “esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.21).

A abordagem sistémica e ecológica harmoniza-se a um meio de entendimento associado à realidade que procura adaptar a Instituição Educativa às necessidades e características dos educandos, dos seus encarregados de educação e dos restantes intervenientes no processo educativo. Esta abordagem constitui um meio de compreensão das características de cada criança, uma vez que permite conhecer o meio em que esta se insere, consentindo assim, ao educador respeitar as características culturais e pessoais desta, de modo a apoiar o seu relacionamento com o outro e com o meio envolvente (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Elucidando as OCEPE (2016), esta abordagem não só contribui para responder de forma adequada às interações existentes na ligação criança-adulto em contexto Pré-Escolar, como também favorece as interações existentes entre outros sistemas, como é o caso das relações com as famílias, com o meio e com a sociedade. Além disso, a abordagem sistémica e ecológica propicia a gestão dos recursos da Instituição Educativa com os existentes no meio em que a Instituição se insere, com o intento de que a criança seja construtora do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.



**Figura 10** - Relações entre sistemas

Fonte: OCEPE (2016)

Perspetivando Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o ambiente educativo caracteriza-se pelo seu dinamismo e peculiaridade uma vez que difunde mensagens e contribui para o enriquecimento do processo de desenvolvimento dos educandos. Por ser uma questão essencial ao desenvolvimento da criança, o ambiente educativo deve sempre procurar promover, apoiar e facilitar a participação da criança no decorrer do seu período de crescimento.

## 5.2 Organização do Estabelecimento Educativo

Uma Instituição Educativa deverá estruturar-se de modo a propiciar o desenvolvimento adequado de aprendizagens. Nesta circunstância, cabe-lhe proporcionar “oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (OCEPE, 2016, p. 23), uma vez que o trabalho que o educador desenvolve com as crianças, com os encarregados de educação e com a restante equipa educativa está estritamente relacionado com o estabelecimento educativo.

Cada estabelecimento educativo manifesta características e especificidades peculiares, que decorrem da sua categorização, a título de exemplo, se são instituições públicas ou privadas. Toda a dinâmica do estabelecimento educativo está patente no Projeto Educativo da Instituição que é considerado um “instrumento de orientação global da sua ação e melhoria, complementado pelo regulamento da Instituição, que prevê as funções e formas de relação com os diversos grupos que compõem a comunidade” (OCEPE, p. 23). Como instrumento indispensável a qualquer prática, tornou-se objeto primordial pesquisar, consultar e analisar o Projeto Educativo da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré intitulado “Escola em valores: saber mais, ser melhor e viver feliz”., constata-se que entrou em vigor no ano letivo 2016/2017 e prevê-se que esteja consolidado em 2020.

No que concerne à sua missão, esta Instituição menciona o quão crucial é o desenvolvimento da criança aliado à sua inserção na sociedade, de forma autónoma, livre e solidária. Nesta linha de pensamento, a Instituição pretende tornar-se num estabelecimento de referência pela qualidade que oferece nas suas práticas e no desenvolvimento de futuros cidadãos com o seu espírito crítico e criativo bem desenvolvido. Relativamente aos valores patentes no Projeto Educativo, tenciona-se que “a escola promova valores humanos, éticos e democráticos e que respeite a



Nesta freguesia existem outros estabelecimentos de ensino, designadamente: Infantário Primavera; Jardim-Escola João de Deus; Infantário O Canto dos Reguilas I e O Canto dos Reguilas II; Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho e a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda.

É fundamental mencionar que todas as informações anteriormente referidas provieram de uma análise ao Projeto Educativo da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré “Escola em valores: saber mais, ser melhor e viver feliz” (2016/2020).

#### 5.4 Caracterização da Instituição Educativa: Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Nazaré

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré enquadra-se no Regime de Escolas a Tempo Inteiro, sendo que a sua oferta formativa abrange três dimensões: a Creche (0 aos 3 anos), a Educação Pré-Escolar (3 aos 6 anos) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (a partir dos 6 anos). Importa referenciar que nas salas de Creche e Pré-Escolar, além do educador estão presentes dois/duas assistentes de apoio à ação educativa.

Considere-se pertinente espelhar a oferta formativa que cada edifício dispõe:

<u>Edifício Principal</u>		<u>Edifício Carrocel</u>		<u>Edifício Girassol</u>	
1 Sala de Pré-Escolar	<b>21 crianças</b>	4 Salas de Creche	<b>45 crianças</b>	4 Salas de Creche	<b>42 crianças</b>
<b>13</b> Turmas 1.º CEB	<b>232 alunos</b>	3 Salas de Pré-Escolar	<b>59 crianças</b>	4 Salas de Pré-Escolar	<b>80 crianças</b>

**Quadro 5** – Oferta formativa: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré

**Fonte:** PEE (2016/2020)

Responsabilizam-se pela gestão e administração da Escola o conselho Escolar, o diretor, a subdiretora e a coordenadora. A nível orçamental, a Escola conta com o apoio de algumas entidades: Secretaraia Regional de Educação (SRE), Câmara Municipal do Funchal (CMF), Junta de Freguesia de São Martinho, Clube Naval do Funchal, Centro de Saúde da Nazaré, Segurança Social de São Martinho, Clube Sport Marítimo (CSM),

Associação Serra e Mar e ainda o Clube Amigos do Basquetebol (CAB). A liga de Pais/ Associação de pais também integra a gestão orçamental desta Instituição (PEE, 2016/2020).



**Figura 12** - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré iniciou o seu funcionamento no ano letivo 1997/1998. De acordo com o que está descrito no Projeto Educativo da Escola, a construção do edifício principal retorna ao ano de 1985, com a construção do edifício em substituição da anterior Escola de 1.º Ciclo da localidade. Mais tarde, as infraestruturas integraram parte da Escola do 2.º Ciclo Dr. Horácio Bento de Gouveia. Porém, no ano letivo 1997/1998, a Escola Básica da Nazaré iniciou o seu funcionamento como Escola de 1.º Ciclo a Tempo Inteiro.

No ano letivo 2016/2017 ocorreu a fusão de dois Infantários (Infantário Girassol e Infantário Carrocel) com a Escola Básica do 1.º Ciclo / Pré-Escolar da Nazaré. Nesta circunstância, de acordo com a Portaria N.º 256/2016, de 5 de julho, a Instituição Educativa passou a denominar-se Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. Realço que a minha intervenção pedagógica ocorreu no edifício Girassol, antigo Infantário Girassol, localizado na Rua da África do Sul, na freguesia de São Martinho, Concelho do Funchal.

#### **5.4.1 Caraterização da Escola - Edifício Girassol**

Seguindo o Projeto Educativo da Instituição, no ano letivo 2016/2017 estavam a funcionar, neste edifício, quatro salas de valência Creche e quatro salas destinadas à valência do Pré-Escolar.

O edifício Girassol apresenta muito boas condições físicas, com uma área bem organizada e delimitada, recheada de espaços dinâmicos que asseguram as necessidades das crianças. Não obstante, considero que existem alguns locais no edifício com pouca luminosidade como é o caso do refeitório e do salão, o que se destaca como um aspeto que deveria ser melhorado atendendo ao tempo que as crianças passam nestes dois espaços.

No exterior, encontramos um espaço amplo, parte dele pavimentado em tartan, outra cimentada e, ainda, outra coberta com relva, o que se traduz numa enorme potencialidade de brincadeiras livres e orientadas ao ar livre. Sem dúvida, um espaço atrativo e dinâmico que zela pelo potencial desenvolvimento das crianças que ali se encontram.

Além do mais, o Girassol oferece também às crianças um pátio semicoberto, um parque infantil e dois jardins, o que uma vez mais enaltece a riqueza do espaço exterior que esta Instituição disponibiliza.



**Figura 13** - Edifício Girassol

#### **5.4.2 Organização do ambiente educativo da sala**

As aprendizagens correlacionam-se não só com as vivências provenientes do meio familiar em que cada criança se insere, como também com as interações em contexto educativo. Torna-se pertinente refletir acerca do processo educativo como algo que “realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24). Neste sentido, as secções que se

seguem (organização do grupo, do espaço e do tempo) constituem-se como fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Num determinado espaço integram-se diversas intencionalidades pedagógicas com o intento de que as crianças desenvolvam competências, possibilitando-lhes uma aprendizagem eficaz com recurso a múltiplas situações como “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Formosinho J., 2011). Note-se que o espaço deverá ser flexível aos interesses e necessidades das crianças integrantes do grupo (Formosinho et al., 2018).

Na organização do espaço pedagógico, os materiais e os espaços propriamente ditos apresentam grande relevância, na medida em que são promotores do desenvolvimento das aprendizagens pela criança. Por conseguinte, a forma como está organizada a sala é da responsabilidade do educador e, neste contexto, cabe-lhe refletir acerca da “função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26).

#### **5.4.3 A sala das “Bolinhas de Sabão”**

Ao longo das suas práticas, o educador assume a responsabilidade de “construir um contexto que promova a participação da criança, um contexto educativo que facilite e promova a (co)construção de conhecimento e a (co)laboração na aprendizagem” (Gonçalves, 2015, p. 49). Formosinho e outros (2018) sustentam a ideia de que cabe ao educador propiciar às crianças ambientes que enriqueçam a descoberta do mundo. O educador deve ser crítico face à criação de um cenário educativo, considerando algumas questões pedagógicas como: o espaço, os materiais e o tempo. Deste modo, e consoante o que foi acordado pelas duas educadoras responsáveis pela sala das “Bolinhas de Sabão”, decidiu-se que esta se organizaria, para receber as crianças, pelas seguintes áreas: a área do tapete, a área dos jogos, a área da casinha das bonecas, a área da garagem, a área dos trabalhos e a área das histórias. Saliente-se que a organização do espaço pedagógico por áreas enriquece o processo de aprendizagem dado que estas são impulsionadoras de atividades culturais e sociais representativas de intencionalidades pedagógicas, mediadas pelo adulto ali presente (Formosinho, et al., 2018).

De uma perspetiva geral, a sala das “Bolinhas de Sabão” caracteriza-se por ser acolhedora, bem organizada, ampla, arejada e com boa luminosidade. Os materiais presentes na sala apresentam boas condições de conservação e são de boa qualidade, úteis

para as crianças. A sala possui quatro armários, sendo que as crianças não têm acesso a três deles, por conterem materiais de potencial risco. O armário em que é permitido o acesso por parte das crianças, contém diversos jogos e integra a área dos jogos. Na sala das “Bolinhas de Sabão” estão também dois placards destinados aos trabalhos elaborados pelas crianças e, ainda, um quadro para as presenças.

No que se refere aos materiais, a seleção dos mesmos “deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26). Na sala das “Bolinhas de Sabão” encontramos, para além dos jogos, brinquedos, histórias e material de trabalho, uma aparelhagem e uma televisão. Os materiais que estão ao dispor das crianças estão em bom estado de conservação e não apresentam qualquer risco, dado que, tal como referido, os que apresentam perigo como é o caso de objetos cortantes, não estão ao seu alcance.

Sumariamente, a sala das “Bolinhas de Sabão” reúne condições favoráveis ao desenvolvimento adequado da criança, tanto na gestão e organização do espaço como em questões de conforto e segurança. O espaço pedagógico enquadrasse nas características de todas as crianças integrantes no grupo, o que sem sombra de dúvida se repercute na qualidade do processo de aprendizagem.



**Figura 14 - Sala das “Bolinhas de Sabão”**

#### 5.4.4 Organização e gestão do tempo pedagógico

Quando nos pronunciamos acerca do tempo pedagógico, referimo-nos àquilo que ocorre, com uma certa periodicidade, durante cada dia. Nesta circunstância, “a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

Na sala das “Bolinhas de Sabão”, o dia inicia-se às 08h da manhã com o acolhimento das crianças do grupo e termina às 18h 30 com a entrega das crianças aos seus encarregados de educação e/ou familiares. No quadro inframencionado está disposta a dinâmica de funcionamento rotineiro das crianças da sala das Bolinhas de Sabão, que de acordo com Formosinho e outros (2018), traduz-se no modo como está organizado o tempo pedagógico durante cada dia da semana.

<b>Rotina Diária – “Bolinhas de Sabão”</b>		
<b>Turno da manhã</b>	<b>8h – 9h</b>	Acolhimento e brincadeiras livres
	<b>9h 45m- 10h</b>	Preparação e higiene para o lanche
	<b>10h – 10h30m</b>	Lanche
	<b>10h30m – 11h</b>	Atividades livres no exterior – recreio
	<b>11h- 11h45m</b>	Atividades orientadas
	<b>11h45m- 12h</b>	Preparação e higiene para o lanche
<b>12h- 12h30m</b>		<b>Almoço</b>
<b>Turno da tarde</b>	<b>12h 30m- 12h45m</b>	Preparação e higiene para o repouso
	<b>12h 45m – 15h 30m</b>	Período de repouso
	<b>15h 45m – 16h</b>	Preparação e higiene para o lanche
	<b>16h – 16h 30m</b>	Lanche
	<b>16h30m – 17h</b>	Atividades livres no exterior – recreio
	<b>17h às 18h</b>	Atividades orientadas
		terça-feira – <b>Educação Física</b> (9h15m – 10h)
		quarta-feira- <b>Expressão e Educação Musical</b> (11h -12h)

**Quadro 6** - Rotina diária do grupo da sala das “Bolinhas de Sabão”

À luz do pensamento de Formosinho (2018) “é o tempo que constrói as experiências no espaço” (p. 63) e, por esse motivo, deve ser organizado tendo por base uma atitude reflexiva por parte educador que respeite as necessidades e os interesses das crianças.

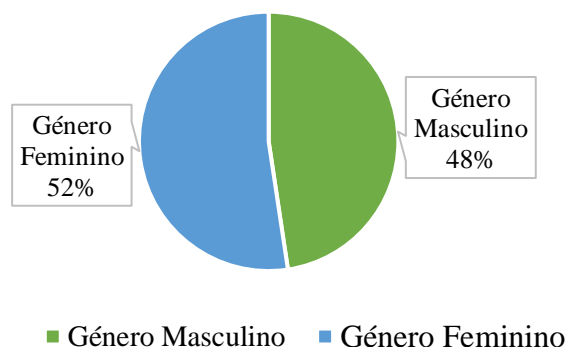
Com a análise ao quadro anteriormente apresentado, constata-se que a rotina diária “entendida como tempos pedagógicos para aprendizagens múltiplas no âmbito do ser relacional, da pertença participativa, das experiências significativas, da representação e narração” (Formosinho, 2011, p. 72) contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, dado que através de uma gestão e organização adequada, a criança toma consciência do tempo e potencializa o seu sentido de responsabilidade. Além disso, é também na rotina que está implícito o cumprimento de regras de conduta social, primordiais para a inserção do indivíduo na sociedade.

#### **5.4.5 Organização do grupo**

De acordo com as OCEPE (2016), o contexto de grupo enquadra-se na forte interação social, entre crianças e adultos, que se assume como suporte para todo o processo educativo. Existem algumas condicionantes no que alude ao funcionamento do grupo, especificamente, a quantidade de crianças, as idades e o género das mesmas. Neste contexto, a relação que o educador institui com cada criança repercutir-se-á na inclusão da mesma no contexto de grupo. É neste sentido que cabe ao educador promover a “criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (p. 24).

O grupo da sala das “Bolinhas de Sabão” é constituído por vinte e uma crianças, onze do género feminino e dez do género masculino, com idades compreendidas entre os trinta e seis e os quarenta e oito meses, todas nascidas no ano civil de 2015.

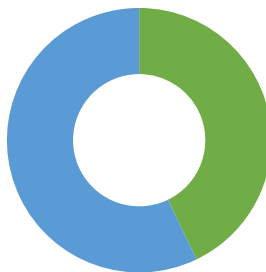
### Género do grupo de crianças da Sala das "Bolinhas de Sabão"



**Gráfico 1-** Género do Grupo de crianças da Sala das “Bolinhas de Sabão”

Nove das vinte e uma crianças integraram o grupo no ano letivo 2018/2019, sendo que seis já tinham frequentado outros estabelecimentos destinados à educação Pré-Escolar e três ingressaram nesta pela primeira vez. Daqui se depreende que houve durante o período de adaptação assistido alguma resistência à entrada da sala.

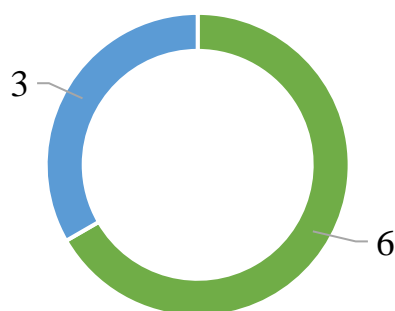
### Grupo de Crianças da Sala das "Bolinhas de Sabão"



- Integram pela primeira vez o grupo da Sala das Bolinhas de Sabão no ano letivo 2018/2019
- Integram o grupo da Sala das Bolinhas de Sabão desde anos letivos anteriores

**Gráfico 2 -** Grupo de Crianças da Sala das “Bolinhas de Sabão”

### Crianças que integram pela primeira vez o grupo da Sala das "Bolinhas de Sabão" no ano letivo 2018/2019



- Frequentavam outros estabelecimentos de ensino
- Ingressam pela primeira vez num estabelecimento de ensino

**Gráfico 3** - Crianças que integram pela primeira vez o grupo da Sala das “Bolinhas de Sabão” no ano letivo 2018/2019

#### 5.4.6 Caracterização do Grupo

O grupo é, de um modo geral, bastante receptivo às atividades propostas e revela curiosidade perante os temas abordados. As histórias, as canções e as lengalengas, estão entre as atividades preferidas do grupo e são sempre foco de grande atenção e entusiasmo. Além do mais, as atividades de expressão plástica e atividades motoras são encaradas com dinamismo e empenho pelo grupo.

Relativamente à autonomia, de uma forma geral, o grupo é bastante autónomo. A nível da alimentação, o grupo alimenta-se de forma autónoma, à exceção de três crianças que necessitam da colaboração e incentivo constante da parte do adulto para finalizarem a sua refeição.

No que respeita à higiene, as crianças utilizam de forma autónoma a casa de banho, com a supervisão do adulto. Contudo, uma criança pertencente ao grupo encontra-se sem o controle esfinteriano consolidado, uma vez que rejeita, de forma muito vincada, as idas à casa de banho. No grupo encontra-se integrada uma criança que necessita de fralda durante o período de repouso.

Algumas crianças apresentam, a nível da linguagem expressiva, um discurso pouco compreensível, que se traduz por dificuldades na articulação das palavras, dicção

e construção frásica. Importa referir que, na linguagem compreensiva, todo o grupo não apresenta qualquer dificuldade.

Em relação às Atividades de Enriquecimento Curricular, Expressão Musical e Dramática e Educação Física, o grupo demonstra muito interesse e é participativo, embora algumas crianças revelem, por vezes, alguma desconcentração e desmotivação.



Figura 15- Grupo da Sala das “Bolinhas de Sabão”

### 5.5 Momentos de Aprendizagem – Estratégias Pedagógicas

No decorrer da minha ação pedagógica com as crianças do grupo da sala das “Bolinhas de Sabão”, na durabilidade de onze semanas, desenvolveram-se diversas atividades de caráter dinâmico, ativo e significativo. Esboçaram-se vinte e sete planificações, inclusive, para a semana de observação, com o intento de efetivar um primeiro contacto com o grupo de crianças da sala envolvida. Nos planos desenvolvidos procurou-se incorporar as necessidades e interesses do grupo, incessantemente em conformidade com as OCEPE (2016), através de estratégias pedagógicas, a fim de auferir aprendizagens significativas. O decretado pela Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto, ilustra a responsabilidade do educador de infância em implementar atividades adequadas às características e necessidades de cada criança integrante do grupo, consoante os interesses manifestados, tanto explicitamente como implicitamente. Neste sentido, segue-se a exposição fundamentada de algumas estratégias pedagógicas de aprendizagem desenvolvidos com o grupo da sala das “Bolinhas de Sabão” que procuraram respeitar as suas necessidades e interesses: (1) atividades com sabor a outono – o Pão por Deus; (2) atividade – Com as mãos na massa; (3) atividade- Comer bem para viver melhor.

### 5.5.1 Atividades com sabor a outono – *A festividade O Pão por Deus*

Note-se o quão fundamental é preparar a criança para a sua inserção cultural. Nesta linha de pensamento Oliveira-Formosinho, Formosinho e outros (2013), evidenciam que as crianças não se encontram isoladas mas, pelo contrário, constituem-se como membros de uma família que, por conseguinte, pertence a uma comunidade. Sendo a comunidade parte integrante de uma sociedade, é evidente que os aspetos culturais a ela inerente causam impacto na criança desde a primeira infância. Desta forma, a cultura estabelece precocemente uma relação com a Educação de Infância ou segundo os normativos, a Educação Pré-Escolar. O artigo 10.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) reforça que é objeto desta valência “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade” (p. 671). Igualmente Oliveira-Formosinho, Formosinho e outros (2013) defendem que a cultura abraça as salas como procedência curricular, onde as histórias trabalhadas, canções, músicas, atividades e festividades ditam as manifestações culturais de uma determinada sociedade, o que “motiva e ajuda a criança a ir fazendo uma apropriação da cultura a que pertence” (p. 99).

Perante o referido, como costume desta comunidade educativa, comemorou-se o “Pão por Deus”. A princípio, questionou-se as crianças acerca do que era o “Pão por Deus” e o que era habitual fazer-se nesta festividade. Explicitou-se que o “Pão por Deus” consistia numa tradição de outono, em que é costume a partilha dos frutos caraterísticos desta época. Após isto, apresentou-se, ao grupo, algumas imagens dos frutos caraterísticos desta época (tamanho A3), onde ocorreu a análise e discussão de alguns aspetos inerentes às imagens dos frutos, como o tamanho e cor.

Num outro momento, presenteou-se o grupo com uma caixa mistério onde constavam alguns dos frutos apresentados nas imagens A3. Proporcionou-se assim um momento de exploração em redor da caixa mistério, gerando curiosidade e algum suspense. Deu-se oportunidade às crianças de retirarem o conteúdo mistério da caixa, e fez-se circular, pelo grupo, os frutos de outono. Conforme passavam os frutos pelas crianças, debateram-se aspetos particulares de cada fruto como: o seu cheiro, a sua cor, o seu formato.



**Figura 16** - Exploração de frutos

A exploração dos frutos de outono serviu de motivação para o início da decoração dos sacos do Pão por Deus. Após isto, apresentou-se ao grupo a base de trabalho para o saco do “Pão por Deus”, uma caixa do *McDonald's - happy meal*. As crianças ficariam responsáveis por decorar o seu saco com recurso a uma diversidade de materiais, uma vez que é fundamental que cada criança tenha oportunidade de decisão face à forma que quer dar ao seu trabalho.

De modo a disponibilizar a atenção necessária a cada criança, a decoração dos sacos do “Pão por Deus” fez-se em pequenos grupos. Assim sendo, num primeiro momento, solicitou-se a uma criança que viesse até à frente do grupo, atribuindo-lhe um crachá de identificação da zona de trabalhos. A criança em questão responsabilizou-se por seleccionar outras duas crianças, que receberam também o seu crachá de zona de trabalhos. Foram então estas quatro crianças que iniciaram a decoração do seu saco do “Pão por Deus”. As restantes, encontravam-se pelas diversas áreas da sala em momentos de brincadeira livre sob alçada da educadora cooperante e auxiliares de ação educativa. Como é evidente, sempre que uma criança terminava a decoração do saco entregava o seu crachá de identificação de zona de trabalhos a uma criança “livre” para que esta iniciasse o seu trabalho.

Nas mesas de trabalho, as crianças encontraram diversos materiais de fácil utilização como balões, espátulas, esfregão, sacos de bolhas de ar, esponja, rolas e pinceis, pois, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos que alarguem as suas experiências e consequentemente, desenvolvam a imaginação e a criatividade (OCEPE, 2016). Nesta mesma linha de

pensamento, o Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto, onde consta o perfil do educador de infância, refere que o agente educativo deve proporcionar ao grupo, no âmbito da expressão e comunicação, atividades de expressão plástica com recurso a objetos bidimensionais e tridimensionais, o que se constata na figura que se segue.



**Figura 17** - Materiais: decoração dos sacos do “Pão por Deus”

Denote-se que ao longo do processo de decoração dos sacos do “Pão por Deus” as crianças foram decisoras do seu modo e processo de trabalho, precisando onde, como e com o quê queriam decorar o seu saco. Neste sentido, desenvolveram-se competências inerentes ao sentido de responsabilidade e ainda à interação social.



**Figura 18** - Decoração dos sacos do “Pão por Deus”

Num outro dia de intervenção pedagógica, propôs-se a aprendizagem de uma canção, enquadrada na festividade até então abordada: Pão por Deus. A canção *Vem aí o Pão por Deus* foi a canção selecionada para apresentar ao grupo, acordada previamente com a educadora cooperante. Em primeiro lugar, informou-se o grupo que iria ocorrer a

aprendizagem de uma canção e, em gesto de adivinha, lançou-se o desafio de desvendar o tema da canção a apresentar. Facilmente as crianças manifestaram-se relativamente à temática, afirmando que consistia no “Pão por Deus”, decerto por consequência de todo o trabalho desenvolvido até ao momento. Por conseguinte, iniciou-se o trabalho da canção, primeiramente com a análise da letra verso a verso, o que, de facto, se traduz no desenvolvimento da linguagem da criança dado que se pretende que esta compreenda o sentido da letra e o que nela diz (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Após a aprendizagem da letra e melodia, propôs-se mimar a canção com os movimentos propostos pelas crianças, muito similares entre os intervenientes. De seguida, cantou-se e mimou-se a canção algumas vezes.

Mais tarde, introduziu-se a apresentação de diversas formas de frutos característicos de outono por colorir. Cada criança, beneficiou da seleção de três frutos diferentes para colorir e colocar no seu saco do “Pão por Deus”.



**Figura 19** - Pintura de frutos

Após a pintura de frutos, com recurso a cores de pau, para ornamentar o saco do “Pão por Deus”, deu-se oportunidade às crianças de colarem os seus frutos pintados no saco, num processo de colagem. Note-se que este processo decorreu de modo a que as crianças tivessem o papel mais autónomo possível, cabendo aos adultos, em alguns casos, auxiliar no processo de recorte e/ou colocação de cola. Todo o restante processo foi idealizado e concretizado pelas crianças.



**Figura 20** - Finalização da decoração dos sacos do Pão por Deus

### 5.5.2 Atividade - *Com as mãos na massa*

A precisão no modo como utilizamos os nossos dedos, mãos e braços está estritamente relacionada com a motricidade fina. A criança, aquando da manipulação de objetos, serve-se da sua motricidade para interagir com o meio envolvente (Luque & Serrano, 2016). É fundamental trabalhar a motricidade fina precocemente e, neste seguimento, surgiu a atividade *Com as mãos na massa*.

A motivação para a atividade fez-se com uma caixa surpresa, a caixa dos horrores, dada a proximidade com o dia de Halloween. No seu interior, constavam os ingredientes necessários para a realização de pasta modelar, inofensiva para as crianças. Após a exploração de cada ingrediente e por insistência das crianças deu-se o início da atividade.



**Figura 21** - Caixa dos horrores

Numa primeira fase o grupo, entusiasmado, colocou uma toalha sobre a mesa e um alguidar. Entretanto, optou-se pela leitura da receita e passo a passo e a verificação de todos os ingrediente que nela constavam. Após isto, as crianças com o auxílio do adulto, verteram os ingredientes no alguidar.



**Figura 22** - Preparação da pasta de modelar

Colocados os ingredientes no alguidar, efetivou-se o processo de mistura dos mesmos, contando com a colaboração de todas as crianças presentes.



**Figura 23** - Mistura de ingredientes

Em seguida, quando a massa já se encontrava bem consistente, espalhou-se farinha pela mesa de trabalho. Neste momento, as crianças beneficiaram de uma exploração livre de algo efetivado por elas próprias.

---

*Foi um momento de grande diversão, em que o empenho e interesse das crianças foi notório.*

(Diário de bordo, 31 de outubro de 2018).

---

Este género de atividades é, geralmente, encarado pelas crianças com grande entusiasmo e motivação, dado o seu carácter experiencial, ativo e dinâmico que difere daquilo que a rotina oferece em contexto educativo. Práticas diferenciadas, facilitadoras de aprendizagens significativas requerem, por parte dos educadores de infância, a planificação de atividades enriquecedoras para a criança, uma vez que são trabalhados componentes do desenvolvimento da criança, como por exemplo, a motricidade (Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto).



**Figura 24** - Exploração pasta de modelar

### **5.5.3 Atividade – Comer bem para viver melhor**

No âmbito da Formação Pessoal e Social é determinante que as crianças desenvolvam o seu sentido de autonomia face à tomada de consciência referente ao cuidar de si e assumir responsabilidades inerentes à sua segurança e bem-estar. Neste sentido, ocorre, “uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões (...) demonstrando progressivamente consciência dos

perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 36).

A alimentação influencia a vida da criança desde que foi gerada. A começar pela primeira infância, o processo de alimentação deve passar pela seleção de alimentos adequados que evidenciem qualidades nutricionais ricas e variadas. É então função do educador de infância consciencializar, de forma precoce, as crianças para que estas sejam adotantes de hábitos e estilos de vida saudáveis.

Com a finalidade de trabalhar esta questão com o grupo da sala das “Bolinhas de Sabão” implementou-se a atividade designada *Comer bem para viver melhor*. Em primeiro lugar, novamente com recurso à caixa surpresa, proporcionou-se a motivação para a atividade. Após o suspense, começou-se por retirar alguns fantoches que constavam dentro da caixa - alguns legumes e frutos animados. Entre alguma agitação e euforia, ouviu-se as rimas pelas díspares vozes dos fantoches (alta, baixa, forte, fraca). Cada rima encontrava-se enquadrada no contributo de cada legume/ fruto para uma alimentação saudável.

Note-se que os fantoches dinamizam a aprendizagem, uma vez que se caracterizam como um interessante instrumento de intervenção pedagógica que provoca na criança a significação de aprendizagens. Ademais, potencializam o desenvolvimento de diversas competências como: a observação, a concentração e a expressão (Pereira & Lopes, 2007).



**Figura 25** - Motivação atividade – *Comer bem para viver melhor*

Após serem proferidas as rimas, deu-se oportunidade de exploração dos legumes e frutos utilizados, constatando o quão importantes são para uma alimentação equilibrada e saudável. Este foi o mote para a atividade que viria de seguida. Procurou-se concentrar o grupo para as instruções necessárias à execução da atividade, nomeadamente, que os alimentos se encontravam prontos a ser “caçados” na área da casinha e que, a pares, teriam de os encontrar e afixar num dos dois cartazes que se encontravam junto à parede: destino saudável *Posso comer...e não saudável Não posso comer muito!*

Terminada a atividade, analisou-se não só os constituintes de cada cartaz como também o motivo da colocação dos alimentos na vertente saudável e não saudável. Note-se que o processo de reflexão é imprescindível após cada atividade, uma vez que são partilhadas mutuamente importantes considerações inerentes ao trabalho desenvolvido.



Figura 26 - Placard da alimentação

## 5.6 Projeto de Investigação-Ação

De acordo com o Despacho N.º 9180/2016 a Educação Pré-Escolar está destinada a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória. Entre os objetivos da Educação Pré-Escolar, expostos no artigo 10.º da Lei N.º 5/97, realce-se o que se enquadra no desenvolvimento processual deste Projeto de I-A: “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania-orientações curriculares” (p. 671).

Alicerçando o que está exposto no artigo 10º, da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar N.º 5/97 sobre o papel do educador, constata-se que cabe a este implementar práticas que tenham subjacentes os valores inerentes à formação pessoal e social do indivíduo como a partilha, a tolerância, a cooperação e o respeito pelo outro, dado que o educador é considerado modelo a seguir pela criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Durante o contexto da prática pedagógica, iniciada a 8 de outubro de 2018 na Escola EB1/ Pré e Creche da Nazaré, detetou-se uma problemática na valência do Pré-Escolar, precisamente no grupo de crianças na sala das “Bolinhas de Sabão”, fazendo então surgir este Projeto de I-A.

De acordo com Bento (2011) surge um problema de investigação quando o indivíduo deteta algo a ser investigado. Neste sentido, um problema de investigação em Educação corresponde a algo desajustado que prevalece sobre um determinado ambiente ou contexto. Seguindo esta linha de pensamento, o problema a ser investigado incide numa dificuldade que deverá ser colmatada em contexto de aprendizagem.

Através da observação participante, desde o momento inicial, constatei que as crianças da sala das “Bolinhas de Sabão”, essencialmente nos momentos de brincadeiras livres pelas diversas áreas da sala (casinha das bonecas, garagem, tapete, jogos, trabalhos), demonstravam uma grande dificuldade em partilhar objetos, brinquedos, jogos e materiais. Esta atitude manteve-se e foi observável em vários momentos da prática pedagógica, tornando-se assim primordial investigá-la. Sendo o “saber partilhar” um fator de grande relevo para a inserção de qualquer indivíduo na sociedade, torna-se fundamental introduzi-lo precocemente, procurando sensibilizar as crianças para esta questão. Assim sendo, decidi que a partilha seria um aspeto fundamental a trabalhar com as crianças da sala das “Bolinhas de Sabão”.

Importa também referir que todo o processo de desenvolvimento do estudo foi enriquecedor, na medida em que proporcionou oportunidades de compreensão dos pensamentos das crianças no que diz respeito às questões de interação social, permitindo obter uma visão ampla daquilo que pensa cada criança em relação a si e em relação ao outro.

### 5.6.1 Questão Investigação-Ação

Tal como auferiu Bento (2011), um problema ao ser investigado desencadeia um estudo. Nesta circunstância, a questão-problema deverá ser investigável, clara, pertinente e exequível (Quivy & Campenhoudt, 2005 citados por Bento, 2011).

Após a observação realizada e a averiguação da problemática a ser investigada, surgiu de imediato a procura por estratégias de intervenção e metodologias adequadas, capazes de dar resposta à seguinte questão:

*Como desenvolver competências associadas à partilha de objetos e materiais no grupo da Sala das “Bolinhas de Sabão”?*

### 5.6.2 Revisão Preliminar do Problema

#### 5.6.2.1 Educação para os valores

É no contexto social em que se insere a criança, nas relações e interações estabelecidas com o meio e com o outro que a criança inicia a tomada de consciência em relação a si e desenvolve o respeito pelo outro. Para além do referido, é também aqui que esta desenvolve a capacidade de compreensão de comportamentos adequados e inadequados. Através das interações sociais, a criança inicia a valorização de determinadas atitudes e comportamentos em relação a si e em relação ao outro, começando a reconhecer que existem valores e pontos de vista que diferem dos seus. Deste modo, a Educação Pré-Escolar assume um papel preponderante na educação para os valores, na medida em que proporciona ambientes de forte interação social e é no estabelecimento de relações que a criança interioriza e atribui determinados valores às suas atitudes e às dos que a rodeiam (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

De acordo com as OCEPE (2016), o educador assume um papel de extrema importância no que respeita à educação para os valores, isto porque é através das suas práticas diárias que serão subjacentes alguns dos valores fundamentais para a formação pessoal e social do indivíduo como a partilha, a tolerância, a cooperação e o respeito pelo outro. Observando as ações do educador, a criança apropriar-se-á e reconhecerá o quão

importantes são os valores. Catela e Pires (2007) reforçam a perspectiva anteriormente referida, afirmando que é função do educador auxiliar a criança a compreender os valores, fazendo com que esta os relacione com o seu modo de pensar e de agir.

Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996) afirmam que na valência do Pré-Escolar as crianças demonstram uma grande dificuldade na resolução de conflitos com os seus pares, dado que algumas crianças ainda não se encontram capazes de controlar os seus impulsos em contexto de interação social. Neste sentido, demonstram grandes dificuldades em aceitar determinadas atitudes e valores dos seus pares, apresentando assim alguma resistência a determinados valores como a partilha, a cooperação e, ainda, alguma resistência a determinadas atividades. Fino (1987) defende que as crianças para desenvolverem competências sociais e para poderem estabelecer relações com os seus pares deverão ser capazes de controlar os seus impulsos, a fim de não estabelecerem comportamentos agressivos avessos ao desenvolvimento adequado da conduta social (Pereira, 2014).

As competências sociais são apreendidas e desenvolvem-se precocemente e, tal como é referido por Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996), as habilidades de inserção social sejam elas positivas ou negativas, estão presentes essencialmente no saber dar e receber, decorrente das atividades propostas e dos momentos de brincadeira. Nas crianças pequenas estas competências desenvolvem-se de forma avincada, essencialmente em contexto de atividade orientada, visto que é através da interação com o adulto e da intencionalidade do seu discurso que a criança apreende determinadas competências de inserção social.

De acordo com Kindermann (1993) citado por Pereira (2014) é nas relações estabelecidas e no contacto direto entre pares que são desenvolvidos o afeto e a partilha. Seguindo o pensamento de Zabalza (2000), Pereira (2014), afirma que “a criança em idade pré-escolar (...) observa e imita os comportamentos que observa e constata a consequência desses comportamentos, verificando se os deve ou não adotar” (p. 13). Assim sendo, a criança desenvolve o seu sistema de valores através daquilo que observa, tanto nas suas interações com outras crianças como nas interações com o adulto.

A Escola, a família e a comunidade educativa são agentes importantíssimos no desenvolvimento de valores. O elo entre a família e a Escola deve estar bem coordenado, em que estes dois agentes possam caminhar para um fim comum, o desenvolvimento de

um indivíduo capaz de conviver e viver em sociedade. No que respeita à comunidade educativa, cabe-lhe assegurar um ambiente rico em positividade, investindo no bom relacionamento entre cada membro da comunidade (Catela e Pires, 2007).

### 5.6.2.2 Partilha e Cooperação

Pereira (2014) afirma que a criança desenvolve comportamentos adequados e competências sociais quando domina alguns valores como a cooperação, a partilha e a generosidade. As crianças que se encontram na Educação Pré-Escolar tendem a ser egocêntricas, o que se traduz numa grande dificuldade, quando falamos de entender a importância de partilhar. Neste contexto, o papel do educador torna-se fundamental, pois cabe-lhe incutir nas suas práticas pedagógicas hábitos que promovam o saber dar e o saber receber, a fim de que a criança comece a associar o hábito da partilha ao seu bem-estar e ao bem-estar dos seus pares. Com recurso à metodologia de aprendizagem cooperativa é exequível inibir a impulsividade e o egocentrismo, estimulando a curiosidade e a socialização (Lopes & Silva, 2008).

Corominas (2005) reconhece que cooperar implica saber ouvir, respeitar pontos de vista díspares, o afeto e preocupação com o outro, a partilha e a interajuda entre pares (Pereira, 2014). Nesta linha de pensamento, “a cooperação favorece a ligação entre os pares e visa o desenvolvimento social e pessoal das crianças, a formação da sua identidade, a sua valorização e do outro” (p. 14). O educador terá de implementar, nas suas práticas, atividades onde sejam trabalhadas, de forma intencional, a cooperação e a partilha.

Segundo a perspectiva de Spodek (2002), é na primeira infância que as crianças iniciam as relações de sociabilidade com os seus pares, sendo que por volta dos dois anos de idade as crianças já demonstram alguma preferência por parceiros, selecionando-os sobretudo para a partilha de objetos e materiais. Este facto acontece dado que a criança se identifica com as “caraterísticas e os interesses mais relevantes ou importantes” (p. 137) dos seus pares. Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996) denotam, baseando-se no pensamento de Lourenço (1994), que as crianças pequenas são menos desinteressadas. Contudo geram, de forma espontânea, conflitos interpessoais. É função do educador regular esses mesmos conflitos, reunindo as condições necessárias à implementação de

atividades promotoras da partilha e da cooperação, contribuindo para um clima de aprendizagem positivo.

No pensamento de Lopes e Silva (2008) a aprendizagem cooperativa possibilita à criança adquirir e desenvolver competências a nível social e cognitivo. Neste sentido, no que se refere à componente social, o educador é responsável por propor atividades em grupo, que potencializem as seguintes competências nas crianças: saber ouvir os outros, compartilhar materiais, encarar papéis sociais e, ainda ajudar os seus pares.

### **5.6.3 Estratégias pedagógicas adotadas para a promoção de valores**

---

*De todas as dimensões do processo educativo sobressai, como central, o próprio sujeito no qual todo o processo se desenvolve. Aí está a vida que deve crescer, a identidade que busca encontrar-se, a personalidade que procura formar-se.*

(Pires, 2007, p.133).

---

#### **5.6.3.1 Conto das histórias: *Como surgiu a bolsa do canguru? Como o pavão ficou tão colorido?***

Uma das primeiras estratégias pedagógicas empregues no grupo da sala das “Bolinhas de Sabão”, após a identificação da problemática, foi o conto de duas histórias intituladas “Como surgiu a bolsa do canguru?” e “Como o pavão ficou colorido?” integradas no livro, “Mas como?” da autoria Europrice. Ambas as histórias relatam episódios que levam à consciencialização da criança perante a valorização do outro como parte integrante da sociedade. Ademais é perceptível, no desenrolar da ação, que cada indivíduo assume uma função na sociedade, o que transparece a real importância de cada um para o desenvolvimento adequado de uma sociedade.

Inicialmente, a fim de introduzir a leitura das duas histórias ao grupo, procurou-se organizar a sala para o momento de leitura, solicitando que as crianças se sentassem na área do tapete. Segundo Garcia (2017) torna-se fundamental, sempre que queremos contar uma história, propiciar um ambiente apropriado à situação de leitura. O momento do conto requer tranquilidade e conforto. Nesta circunstância, informou-se o grupo que em breve iria ser surpreendido e, de modo a acalmá-lo e a captar a sua atenção, propôs-

se o canto de uma canção. Começou-se por cantar “a saquinha, das surpresas/ninguém sabe, o que ela tem /tão quietinha, tão calada /vamos ver o que lá vem...”. Revelada a história a contar, outrora escondida na bata, começou-se por explorar a capa da história, palpitando sobre possíveis personagens e acontecimentos.

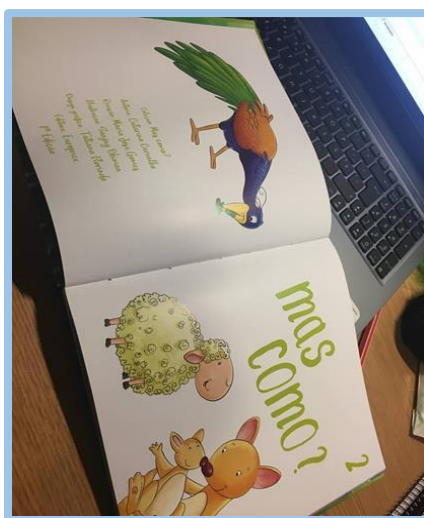
Garcia (2017) enfatiza a importância de possibilitar a participação das crianças no desencadeamento de acontecimentos. Assim sendo, no decorrer do conto das histórias, anteriormente mencionadas, ocorreram pausas destinadas à exploração de ilustrações, o que, decerto, se traduz no desenvolvimento do pensamento crítico das crianças. Após o conto das histórias, questionou-se as crianças acerca da moral da história, alertando-as e consciencializando-as para a valorização do outro na sociedade.

---

*“O ponto forte foi, de facto, as crianças terem rececionado a mensagem pretendida, nomeadamente, que devemos sempre valorizar e ajudar os outros”.*

(Diário de Bordo, 9 de outubro de 2018).

---

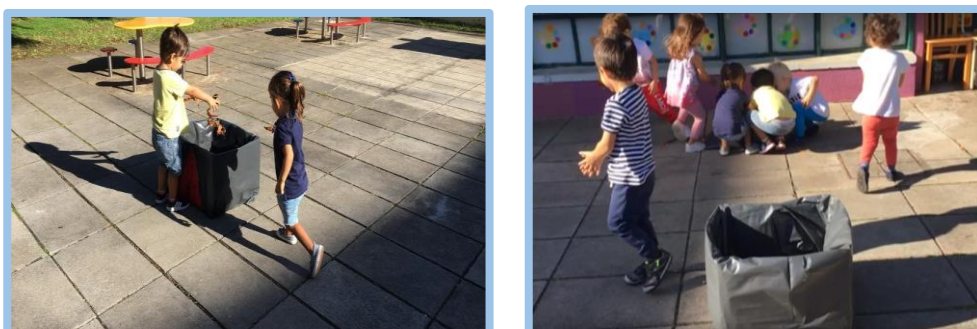


**Figura 27** - Livro de Histórias, *Mas como?* da Europrice

### **5.6.3.2 O jogo *Pinhas e Folhas***

O jogo intitulado “Pinhas e Folhas” surgiu em sequência da observação inicial efetuada na primeira semana de intervenção pedagógica. Detetou-se uma acentuada dificuldade, por parte das crianças, em aceitar a vez do outro participar. Por conseguinte, implementou-se esta atividade com o intento de trabalhar o respeito pela vez do outro e o

cumprimento de regras na sala das “Bolinhas de Sabão”. O jogo decorreu em duas fases distintas, sendo que o grande grupo foi dividido em dois núcleos, um acompanhado pela educadora cooperante e outro pela estagiária. Estando as crianças no exterior esclareceu-se que o jogo decorreria em duas fases: a pares e em grupos. Numa fase inicial, ao soar o apito, o primeiro par eleito corria em direção à meta (caixa do outono) onde deveria transportar o conteúdo do saco (pinhas e folhas), previamente colocado na meta, para a caixa. Os restantes pares aguardavam e só podiam avançar novamente com a chegada do anterior par e ao som do apito. O processo repetiu-se, por insistência das crianças, em dois grupos. Ulteriormente, fez-se uma exploração livre do conteúdo da caixa do outono, conhecendo diversos tipos e formas das folhas e, ainda, as pinhas. Na sala, refletiu-se em grupo sobre a importância de respeitar a vez do outro, enfatizando que se todos queremos participar é importante esperarmos pela nossa vez.



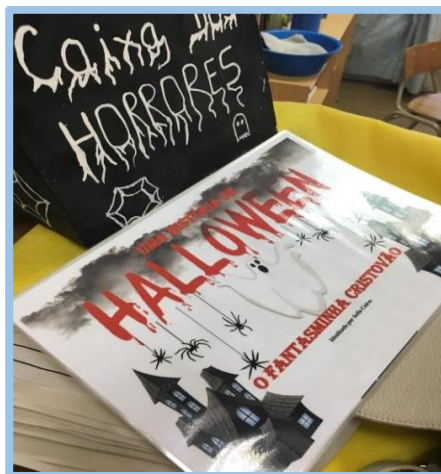
**Figura 28** - Jogo *Pinhas e folhas*

### **5.6.3.3 Uma história de Halloween - *O fantasma Cristovão***

Dado o fascínio deste grupo de crianças por histórias, pretendeu-se dar continuidade ao trabalho desenvolvido na sala, no âmbito da Formação Pessoal e Social, com uma história produzida por mim, na qualidade de estagiária.

Numa primeira instância, recorreu-se à caixa dos horrores (caixa surpresa), técnica utilizada variadas vezes pelo sentimento de curiosidade e atenção que este material desperta perante as crianças deste grupo. Após todo um momento de suspense em redor do conteúdo mistério da caixa surpresa, neste dia, a caixa dos horrores, iniciou-se a exploração da história “Uma história de Halloween – o fantasma Cristovão”, com a análise dos seus constituintes: capa, ilustrações e personagens. À posteriori, procedeu-se para o momento de conto e, após isto, para um momento de reflexão, discussão e de

partilha de conhecimentos incidentes na moral da história que consistia, sobretudo, no apelo ao respeito mútuo e à amizade.



**Figura 29** - Uma história de Halloween - *O fantasminha Cristovão*

#### **5.6.4 Estratégias pedagógicas adotadas para promover a partilha e a cooperação**

---

*Quando as crianças sentem a necessidade de trabalhar com os outros, começam a comportar-se de maneira interdependente. Gradualmente, começam a apreciar esta forme de interação e cooperam, mesmo quando a tarefa não o requer explicitamente.*

(Lopes & Silva, 2008, p.6).

---

##### **5.6.4.1 Atividade- *Com carinho ... para o meu amigo!***

A atividade *Com carinho ... para o meu amigo!* surgiu com o intento de enfatizar o “saber partilhar” no grupo da sala das “Bolinhas de Sabão”. Numa primeira instância, reuniu-se o grupo no tapete para informar e enquadrar a atividade que iria surgir. Após algum diálogo incidente na importância de partilhar com o outro, dividiu-se o grupo pelas áreas de trabalho, atribuindo-lhes um crachá de identificação da área da sala em questão.

A atividade iniciou-se com a distribuição de corações impressos pelas crianças, com a indicação de que dariam uso à sua imaginação, para a decoração do coração que receberam. No decorrer da atividade, as crianças exploraram, livremente, diversos materiais de desenho, sendo que coube aos adultos da sala orientar o desenvolvimento da

atividade. Consoante iam terminando, as crianças entregavam os seus corações e trocavam os seus crachás da área de trabalho pelos da área de brincadeira livre.

Terminada a decoração de todos os corações, reuniu-se o grupo no tapete e, à vez, cada criança ofereceu o seu coração a um amigo da sala, justificando a sua escolha, enfatizando o que estava no interior do seu coração. Todas as crianças da sala das “Bolinhas de Sabão” receberam um coração em gesto de amor, de agradecimento e de partilha, valores tão importantes para vivermos em sociedade.



**Figura 30-** Atividade *Com carinho ... para o meu amigo!*

#### **5.6.4.2 Atividade- *Partilha dos frutos de outono***

Na época festiva do Pão por Deus explorou-se, na sala das “Bolinhas de Sabão”, os frutos caraterísticos da época de outono. Neste sentido, reuniu-se o grupo no tapete para explorar alguns frutos desta época como: diospiro, castanhas, nozes, maçã, entre outros. O cheiro, a textura, o tamanho e forma foram alguns dos aspetos destacados pelo grupo que resultaram num precioso momento de discussão.

Ulteriormente, proporcionou-se um momento de convívio em que as crianças degustaram os principais frutos de outono. Com esta atividade, estimularam-se competências inerentes ao convívio e, também, partilha.



**Figura 31-** *Partilha dos frutos de outono*

#### **5.6.4.3 Atividade - *O meu brinquedo preferido***

Inicialmente, no tapete, debateu-se todo o trabalho desenvolvido até ao momento, em prol da importância da partilha e cooperação e, solicitou-se às crianças e, posteriormente, aos seus pais, um brinquedo favorito para uma atividade surpresa a decorrer no dia seguinte.

No dia seguinte, o entusiasmo fazia-se sentir na sala das “Bolinhas de Sabão” e, os momentos de partilha, começaram a pronunciar-se até mesmo no momento de acolhimento. Contudo, nem todas as crianças se sentiam à vontade para partilhar os seus brinquedos, o que seria algo espetável.

Reuniu-se o grupo com o intento de cada criança apresentar o seu brinquedo preferido e dialogar acerca da sua significação. Proporcionou-se, mais tarde, um momento de brincadeira ao som de uma canção e informou-se as crianças que, sempre que a música parasse, deveriam trocar de brinquedo com os seus pares.

Terminada a atividade, registou-se, no quadro da partilha, quem tinha partilhado e quem não o tinha feito, sendo que cada criança teve oportunidade de justificar o porquê de o não fazer (Figura 32).





**Figura 34** - A história *O sonho de Natal* de Patrícia Secco

#### 5.6.4.5 Atividade- *Da sala das Bolinhas de Sabão para a Sala da Magia*

Para que o grupo da sala das “Bolinhas de Sabão” desenvolva-se competências fundamentais à conduta social, surgiu esta atividade que consistia na oferta de algo à sala vizinha, a sala da Magia.

Começou-se por dialogar em grande grupo acerca da importância da partilha e propôs-se a criação de algo, com dedicação e amor para oferecer à sala vizinha. As próprias crianças decidiram que seriam desenhos e, assim sendo, distribuiu-se as crianças presentes pelas mesas de trabalho com o objeto de colocar mãos à obra. Após terminarem os desenhos, reuniu-se o grupo no tapete e cada criança apresentou o seu desenho ao grupo.

---

*“... a maioria das respostas assentava “é a minha mãe” “é o meu papa” ...”*

(Diário de bordo, 10 de dezembro de 2018).

---

Num outro momento, formou-se o comboio e entregou-se a compilação de desenhos à sala da magia, que os receberam com muito carinho, em tom de agradecimento pela ação desenvolvida.



**Figura 35-** Elaboração de desenhos

### 5.6.5 Fases do Projeto

Nesta secção será exposto um cronograma referente às diversas fases do Projeto, iniciado de acordo com a Prática Pedagógica I que ocorreu em contexto Pré-Escolar, com crianças de três anos, no período de 8 de outubro a 12 de dezembro. Importa ainda referir que a prática teve a duração semanal de três dias.

Fases	Procedimentos	Duração													
		Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro	
		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º
Planear	Observação e Recolha de dados														
	Identificação do Problema														
Agir	Operacionalização de estratégias														
Refletir	Recolha e análise de dados														
Avaliar	Avaliação final do processo														
Dialogar	Apresentação do Projeto														

**Figura 36 -** Fases do Projeto I-A

O período de intervenção pedagógica decorreu ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro. Numa primeira instância, na planificação, observou-se o comportamento do grupo com a finalidade de encontrar possíveis temáticas a investigar, identificou-se a problemática a colmatar e, ulteriormente, surge um período de pesquisa acerca da questão levantada, com o propósito de definir possíveis estratégias de

intervenção. Numa outra etapa, com o objeto de agir, pôs-se em prática um leque de estratégias previamente delineadas e ajustadas às crianças da sala das “Bolinhas de Sabão”. Numa outra fase, surge o período de reflexão com a recolha e análise de dados obtidos ao longo do processo. Finalmente, surge avaliação de todo o processo desenvolvido e, num outro momento, a apresentação do Projeto implementado com o grupo da Sala das “Bolinhas de Sabão”.

### **5.7 Relações entre os Diferentes Intervenientes – Comunidade Educativa**

Toda a comunidade educativa contribui de forma significativa para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e todas as relações existentes entre os diferentes intervenientes são cruciais para o desenvolvimento adequado do processo educativo. Assim sendo,

O ambiente educativo da sala de jardim de infância e do estabelecimento educativo proporcionam múltiplas formas de relações recíprocas, que se enumeram, dado o papel que o/a educador/a desempenha na promoção dessas relações e no aproveitamento das suas potencialidades, para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento profissional (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28).

Neste cenário, deverão existir, por parte de todos os intervenientes da comunidade educativa, atitudes cooperativas com o intuito de encontrar soluções adequadas às características das crianças.

Assim sendo, as estratégias pedagógicas desenvolvidas com o grupo contaram com a colaboração das auxiliares de ação educativa que sempre se revelaram disponíveis a ajudar, zelando sempre pelo bem-estar do grupo.

Relativamente aos encarregados de educação, estes estiveram, desde o início, recetivos à presença de uma estagiária na sala, o que foi sem sombra de dúvida, muito positivo. Durante a prática pedagógica, chegaram a existir ocasiões em que, na qualidade de estagiária, assegurei o acolhimento das crianças, na ausência da educadora cooperante, nunca existindo rejeição por parte dos pais e/ou encarregados de educação.

Para além do referido, constatou-se que a educadora estabelece uma relação estável, afetiva e muito positiva com os pais e/ou encarregados de educação das crianças,

pondo-os sempre ocorrentes das situações e/ou contratempos surgidos em contexto de grupo.

A educadora cooperante apresentou-se sempre disponível, a fim de colaborar em todo o processo de intervenção pedagógica. Semanalmente, estabeleceu-se contacto via correio eletrónico onde eram enviadas as planificações em formato *Word*. Procurou-se manter a educadora atualizada, contextualizando-a acerca das temáticas que iriam ser abordadas nas intervenções, bem como eram trocados alguns conselhos e perspetivas acerca da prática. Foi sempre incrível, desde o primeiro dia, compreendendo e apoiando a ação pedagógica sempre que necessário.

No que se refere à restante comunidade educativa, ao longo da prática observou-se que o ambiente entre os diversos intervenientes da comunidade era positivo, dado que existiu, desde o início da Prática I, uma boa comunicação e espírito de interajuda entre os funcionários, educadoras, auxiliares e diferentes grupos de crianças. Daqui se depreende que um ambiente em constante colaboração irá permitir que as aprendizagens das crianças sejam enriquecidas.

### **5.7.1 Projeto em Comunidade**

A ação educativa em comunidade teve como objeto primordial o trabalho de dois dos dezassete objetivos de desenvolvimento sustentável propostos pela UNICEF. Seguindo as informações disponibilizadas pelo site da organização, os objetivos de desenvolvimento sustentável simbolizam um Projeto Global para colmatar fome e pobreza, salvaguardar o planeta, propiciar uma educação igualitária e prosperar a paz em todas as sociedades até 2030 (UNICEF, 2015). “Saúde de Qualidade” e “Erradicação da Pobreza” foram os dois objetivos selecionados pelo grupo de estagiárias, em conformidade com os Projetos de Sala.

Numa fase inicial, a fim de planificar o Projeto, reuniu-se o grupo de estagiárias do núcleo Girassol. Determinou-se que o Projeto implementado deveria ser apresentado à comunidade educativa num convívio de Natal organizado pelo núcleo de estagiárias. Deste modo, cada sala ficou responsável por solicitar aos seus encarregados de educação um brinquedo em desuso para que, mais tarde, reuníssemos todos os brinquedos recolhidos e idealizássemos uma partilha dos mesmos pelas salas envolvidas no dia do

convívio. Ressalve-se que todos os encarregados de educação foram convidados a participar no convívio de Natal.



**Figura 37** - Convite para a Festa de Natal

Ademais, cada sala ficou responsável pelo trabalho de uma canção natalícia. A sala das “Bolinhas de Sabão” aprendeu e mimou a canção “Bolas de Cristal”. Neste sentido, em contexto de grupo, primeiramente explorou-se verso a verso a canção sem melodia e, mais tarde, introduziu-se a melodia da canção. Num outro momento, dando continuidade ao trabalho desenvolvido, solicitou-se ao grupo que escutasse e mimasse a canção.



**Figura 38** - Exploração livre ao som de *Bolas de Cristal*

No dia cinco de dezembro de 2018, o grupo de estagiárias, pela manhã, deu as boas vindas a todas as crianças presentes e respectivos encarregados de educação. O grupo da “sala dos ursinhos” e da “sala das corujinhas” abriu o convívio com o canto da canção “Brilha, brilha lá no céu” e, de seguida, com a colaboração das suas educadoras cooperantes, as estagiárias iniciaram a representação de uma peça de teatro, da sua autoria, “Um Natal diferente” (Apêndice 10) fundamentada na educação para saúde, a fim de consciencializar a comunidade educativa para uma boa educação alimentar.



**Figura 39 - Um Natal diferente**

No término da peça de teatro, as crianças da sala da Magia, dos Exploradores e das “Bolinhas de Sabão” cataram e mimaram a canção “Bolas de Cristal”, com muita recetividade por parte do público. Entretanto, colocou-se a música “A todos um bom Natal” e distribuíram-se os sacos com os brinquedos recolhidos pelas salas. Ressalte-se que nos dias anteriores, reuniu-se todos os brinquedos recolhidos pelas salas e fez-se uma distribuição equilibrada e adequada a cada sala e respetiva faixa etária.

Entretanto, encaminhou-se toda a comunidade para um convívio alimentar em seguimento da peça de teatro apresentada, com alimentos saudáveis, respeitante ao conteúdo da peça de teatro apresentada.

Após o convívio, nas respetivas salas, fez-se uma análise ao conteúdo da peça apresentada e, por entusiasmo das crianças, abriram-se os presentes que, por decisão de todas as crianças, ficaram na sala para que todos tivessem oportunidade de brincar.

---

*“Durante o recreio questionavam-me imenso “Tiraste o fato Sofia? Onde está o doutor xarope?”*

(Diário de Bordo, 5 de dezembro de 2018).

---

Com base nas indagações referidas pelas crianças, percebeu-se que estiveram com muita atenção na peça de teatro apresentada à comunidade.

### **5.8 Reflexão Crítica alusiva à Prática Pedagógica na Sala das “Bolinhas de Sabão”**

Note-se como aspeto primordial a análise e reflexão assente no processo interventivo com as crianças da sala das “Bolinhas de Sabão”. Neste sentido, destaco a importância de refletir acerca de alguns aspetos inerentes à Prática Pedagógica: aspetos positivos, a relação com as crianças e com a educadora cooperante e, ainda, aspetos a melhorar em futuras práticas, como por exemplo gestão do tempo pedagógico.

Ao longo das nove semanas de estágio fui fortalecendo uma relação afetiva com as crianças do grupo da sala das “Bolinhas de Sabão”, que desde o primeiro dia demonstraram uma grande receptividade à minha presença na sala. É neste sentido que ressalto como é tão bom sentirmo-nos acarinhados num local a que não pertencemos, mas que no fundo nos fazem sentir como parte integrante da comunidade.

Numa fase inicial, de acordo com as minhas observações e com os registos provenientes das mesmas, apercebi-me da importância que as histórias representam para este grupo. Dada a prática recorrente do conto de histórias por parte da educadora cooperante, decidi recorrer também às histórias como instrumento pedagógico e de aprendizagem ao longo das intervenções. Tal como é possível perceber através da afirmação de Sobrino (2000, p. 31) citado por Pimentel (2017) “O hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p. 12). Deste modo, dada a sua potencialidade e a fim de responder ao elevado interesse das crianças por este instrumento pedagógico, decidi apresentar frequentemente, ao grupo, histórias contextualizadas nas temáticas a serem trabalhadas no decorrer das intervenções. Em prol do referido, considero que atendi

aos interesses das crianças, escutando e valorizando as suas preferências, o que se traduz num aspeto bastante positivo a ressaltar nesta Prática Pedagógica.

Falando de situações desafiantes, considero que das que me defrontei nesta prática, a mais desafiante foi o contacto, no tempo dedicado à higiene, com uma criança sem o controle esfíncteriano consolidado. Sempre que ocorriam os momentos de higiene, a criança entrava em pânico, era como se tratasse de uma ameaça, chorava imenso, o que me deixou muitas vezes sem saber o que fazer. Através de diálogos informais, e também através da observação direta, denotei que o controle não era trabalhado em casa, dado que à segunda-feira a criança demonstrava maior resistência em ir à sanita e à sexta-feira já o fazia sem grande revolta. Passado o fim de semana, a criança regressava à Escola e rejeitava, de novo, a sanita. Neste sentido, evidencio que não é só função da Escola consolidar o controle esfíncteriano, é também importante que o façam em casa e, assim, enfatizo a importância de um trabalho colaborativo entre a Escola e a família com o intento de zelar pelos interesses das crianças. As OCEPE (2016) também enfatizam a importância da relação Escola-família, referenciando que “os pais/famílias e o estabelecimento de Educação Pré-Escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28).

Relativamente às minhas intervenções pedagógicas, tentei desde o início, ir ao encontro da filosofia do ilustre John Dewey, uma vez que antes de qualquer atividade procurei questionar as crianças, de modo a recordar determinados pensamentos e conhecimentos previamente adquiridos. Por conseguinte, trabalhei para que todas as crianças do grupo da sala das “Bolinhas de Sabão” se envolvessem no seu processo de aprendizagem, valorizando sempre a voz de todas as crianças, dado que considero que a participação no processo de aprendizagem é, de facto, um aspeto chave para que as mensagens proferidas pelo educador sejam efetivamente consolidadas. Tudo isto, enquadra-se na filosofia de John Dewey, defensor da aprendizagem pela experiência (1900).

De acordo com a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar N.º 5/97, cabe a esta valência “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (p. 671). Nas minhas intervenções procurei desenvolver competências associadas à formação pessoal e social do indivíduo dado que, constatei desde a observação inicial, que as crianças deste grupo apresentavam uma enorme dificuldade em partilhar e respeitar a vez

do outro. Neste cenário, procurei adotar práticas de conduta social, trabalhando esta questão de forma afunilada, com o intuito de sensibilizar as crianças para as questões fundamentais de inserção do indivíduo na sociedade.

“Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei N.º 5/97, p. 671) e “Despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (Lei N.º 5/97, p. 672) foram também prioridade nas minhas intervenções. Na minha perspetiva é crucial ver até onde a criança chega. Assim sendo, nunca antecipei respostas, deixei sempre que fossem as crianças a alcançar ao fim pretendido. Deste modo, estimei o grupo através de momentos de discussão e debate, em que as crianças partilhavam os seus conhecimentos de acordo com as temáticas propostas, desenvolvendo o seu pensamento crítico. Neste sentido, as OCEPE (2016) evidenciam a importância de a criança tomar consciência de si como aprendente, em que para tal é necessário que o educador apoie e facilite a cooperação entre as crianças através da criação de momento de debate e explanação de ideias.

Outra prioridade nas minhas intervenções, foi o facto de dar sempre oportunidade às crianças de decidirem como e com que materiais queria idealizar os seus trabalhos. Considero, dando uma vez mais ênfase à perspetiva do ilustre pedagogo John Dewey que tudo se torna produtivo quando é a criança que constrói, que molda, pois é fazendo que esta aprende (Dewey, 1900).

Sucintamente, reforço que a Prática Pedagógica correspondeu às minhas expectativas. Foi notório o interesse e o empenho das crianças no desenrolar das atividades, bem como a ausência de grandes contratempos inalteráveis durante as intervenções. Cada criança apresenta características específicas e, como tal, adequiei estratégias pedagógicas a todo o grupo, tendo em consideração as suas necessidades. Constatei que as crianças demonstravam maior empatia com atividades associadas à Expressão Plástica e com o conto de histórias, e por esse motivo, procurei que estas estivessem presentes na maioria das minhas intervenções. No meu ponto de vista, estimei as crianças menos participativas, tentando que as suas intervenções orais fossem sempre escutadas pelo restante grupo. Neste sentido, durante as práticas decorridas redobrei o auxílio sobre as crianças que apresentavam maiores dificuldades de socialização.

No que concerne às minhas maiores dificuldades nesta prática considero, para além do desafio anteriormente descrito relativo ao controle esfinteriano, a gestão do tempo, dado que por vezes não conseguia terminar as atividades planificadas no dia

previsto. Para além disso, verifiquei que no turno da tarde é muito difícil cumprir com as atividades delineadas dado que o grupo vai quase todo para casa após o lanche.

Considero como aspeto menos positivo da minha intervenção, o facto ter de recorrer algumas vezes ao período de acolhimento para a realização de atividades, dado que as crianças tinham mais tarde as atividades de enriquecimento curricular, o que me impossibilitava de trabalhar com elas. Assim sendo, por vezes senti que, de certo modo, estava a “roubar-lhes” tempo de brincadeira, o que não é correto dado que “Ao brincar, a criança desenvolve-se, expressa-se, experimenta, testa os brinquedos, testa-se, (...) descobrindo-se, percebendo o outro, explorando o objeto, partilhando, competindo e fazendo escolhas” (Gonçalves, 2015, p. 57).

Relativamente à relação com a educadora cooperante, reforço que esta apresentou-se sempre disponível para colaborar em todo o processo de intervenção pedagógica. Durante a semana estabelecíamos contacto via correio eletrónico, onde eram enviadas as planificações. Mantive sempre a educadora atualizada, informando-a acerca das temáticas e atividades que iriam ser abordadas. Recebi também alguns conselhos que vieram enriquecer a Prática Pedagógica. Ressalvo que foi sempre um ser humano incrível comigo, compreendendo e apoiando as minhas intervenções sempre que necessário.

Entre planificações, atividades, aulas e tudo mais, sinto que todo o esforço e dedicação foi reconhecido. Saliento que esta foi uma experiência de grande importância para o enriquecimento do meu percurso profissional. Cresci, aprendi e continuarei a aprender. Só tenho a agradecer, por todos os momentos vivenciados, em contacto com seres humanos tão pequenos, mas tão maravilhosos.

## Capítulo VI

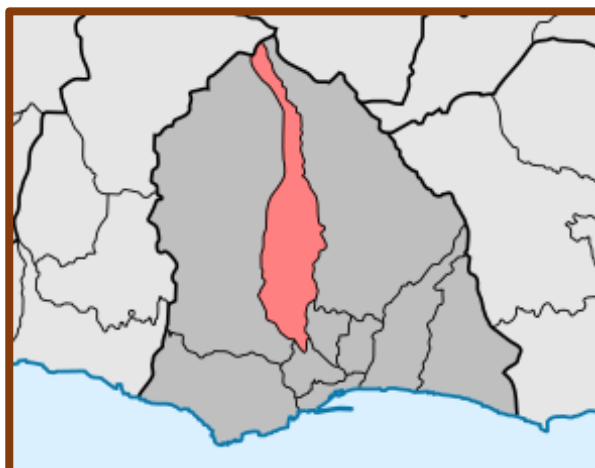
### Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Escola deve (...) ambicionar contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos, para que estes estejam preparados para elaborar pensamentos autónomos e críticos, de modo a poderem decidir por si mesmos ou no contexto de um grupo. Este desenvolvimento reafirma o conceito de educação ao longo da vida no seu sentido mais amplo: o de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento humano, tanto no aspeto pessoal como profissional (Cardoso, 2019, p. 26)

Ao longo deste capítulo serão ilustrados diversos aspetos inerentes à prática pedagógica realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta circunstância, é objeto deste capítulo expor o processo de intervenção pedagógica decorrido na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de S. Roque, que se iniciou a 11 de março de 2019 e terminou a 28 de maio do respetivo ano civil.

#### 6.1 Caraterização do Meio Envolve: Freguesia de S. Roque

A Escola Básica do 1º Ciclo de S. Roque está localizada na cidade do Funchal, precisamente na freguesia de S. Roque. A referida freguesia fez parte, em outros tempos da “primitiva freguesia da Sé e depois, durante um curto período, da de São Pedro, vindo a ser desmembrada desta e da de São Martinho, por alvará do cardeal infante D. Henrique, datado de 3 de março de 1579” (Projeto Educativo de Escola, 2018, p.37). A nomenclatura desta freguesia surgiu através da capela devota ao santo S. Roque, conhecido como protetor da peste negra.



**Figura 40** - Freguesia de S. Roque

**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Roque\\_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Roque_(Funchal))

Atualmente, nesta freguesia residem 9385 pessoas, prevalecendo a população em idade ativa, ou seja, entre os 25 e os 64 anos. Na referida área geográfica, próximo à Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar de S. Roque, encontram-se algumas instituições como a Igreja de S. Roque e a Capela da Alegria e ainda alguns serviços públicos como é o caso da Junta de Freguesia, estabelecimentos comerciais de diversas proveniências, capazes de dar resposta às necessidades da população residente. A freguesia de S. Roque oferece igualmente um Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência e, em questões culturais, dispõe do Clube Desportivo de S. Roque, do Recreio Musical União da Mocidade de São Roque e da Associação de Escuteiros de S. Roque (Projeto Educativo de Escola, 2018).

## **6.2 Caracterização da Instituição Educativa: Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar de S. Roque- Edifício do Galeão**

### **6.2.1 O Estabelecimento Educativo**

Seguindo o que está decretado pela Lei N.º 49/2005, o sistema educativo caracteriza-se por consagrar um agrupamento de meios que procuram garantir a equidade no que se refere ao acesso à Educação em prol do desenvolvimento integral dos indivíduos que integram sociedade. Note-se, tal como é referido por Cristo (2013), que a sociedade se encontra em constante modificação e é então função da Escola adequar-se a

tais transformações, procurando responder eficazmente às necessidades da população. Neste sentido, a Escola Básica do 1º Ciclo de S. Roque sofreu recentemente uma fusão, passando a estar constituída, fisicamente, por dois edifícios. O propósito desta agregação incidiu em dar uma melhor resposta educativa às necessidades da sociedade. A fusão da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar Lombo Segundo com a Escola Básica do 1º Ciclo do Galeão vigorou-se a partir do dia 1 de setembro de 2018 e está reconhecida por lei na Portaria N.º 207/2018 da Secretaria Regional de Educação de 2 de julho (Projeto Educativo de Escola, 2018).

Ressalte-se que todas as Escolas se apresentam como uma rede de serviços de enorme responsabilidade no que concerne a questões de socialização, estimulação e ensino de educandos, colocando em prática a política nacional educativa decretada num determinado local (Formosinho & Machado, 2016).

Em termos físicos, o edifício do Galeão, onde foi realizada a intervenção pedagógica com o 4.º ano de escolaridade, caracteriza-se por ser um espaço acolhedor, não só pela excelente qualidade de infraestruturas, mas também pelos excelentes recursos humanos que dispõe, possibilitando assim a existência de um ambiente educativo harmonioso, quase que familiar. De acordo com o que está descrito no Projeto Educativo da Instituição, o edifício foi inaugurado a 10 de outubro de 2002 e é constituído por quatro pisos. De um modo geral, as salas de aula são adequadas às necessidades dos alunos, os espaços sanitários apresentam condições de qualidade e os pátios adequados a momentos de brincadeira, com parque infantil inclusive e um campo de futebol destinado à prática desportiva. A Escola dispõe de alguns gabinetes administrativos, uma sala de professores, uma cozinha bem equipada, salas destinadas às aulas de TIC, de Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Plástica, devidamente preparadas para o efeito.



**Figura 41** - Edifício do Galeão- EB1/PE de S. Roque

**Fonte:** JM-Madeira

O Decreto-Lei N.º 137/2012, que procede à segunda alteração do Decreto-Lei N.º 75/2008, refere que o Projeto Educativo de Escola consiste num documento pragmático e sucinto que visa expor a missão e objetivos de uma determinada Escola, tendo por base a autonomia que dispõe, a nível da sua cultura, do currículo, da administração e do seu património. Consiste num documento que pretende exhibir a diretriz educativa de uma só Escola ou de um agrupamento de Escolas, concretizado e autenticado pelos órgãos administrativos do Estabelecimento de Ensino. O Projeto Educativo de Escola estende-se por um período de três anos e contempla os valores, os princípios, as estratégias e metas a que a Escola ou agrupamento de Escolas se propõe a cumprir.

O Projeto Educativo da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de S. Roque intitula-se “À descoberta da felicidade” e está em vigor desde o ano letivo 2018/2019, sendo que se prevê consolidado em 2022. Ao longo destes quatro anos, a missão do Estabelecimento Educativo abrange a luta por uma Escola de excelência, capaz de garantir o acesso e sucesso educativo de todos os seus alunos. Deste modo, a referida Instituição ambiciona preparar os seus alunos para a inserção na sociedade, tendo em consideração os valores fulcrais para a cidadania, nomeadamente, a responsabilidade, o respeito pela diversidade, a aceitação, a autonomia e a negociação. Para além do referido, pretende-se garantir o sucesso escolar dos educandos, promover a qualidade na organização escolar, fortalecer a relação existente entre a comunidade e a Escola e melhorar os seus recursos físicos, humanos e materiais.

### **6.2.2 Caraterização da sala de aula**

O espaço onde decorre a aprendizagem, independentemente da metodologia utilizada pelo docente, deve caraterizar-se por ser um meio benéfico e seguro para a aprendizagem, em que os alunos possam sentir conforto no decorrer dos momentos de aprendizagem. Nesta circunstância, o espaço educativo deve estar bem estruturado, respeitando as características e necessidades dos alunos (Cardoso, 2019). Torna-se importante referenciar que a sala de aula corresponde ao espaço onde prevalece a cooperação e interação em que, no que se refere à busca por novas aprendizagens, alunos e professores estão no mesmo patamar (Guinote, 2014).

A sala do 4.º B enquadra-se numa organização visivelmente tradicionalista em que as mesas destinadas ao trabalho dos alunos encontram-se agrupadas em duplas, o tradicional posicionamento em fila de autocarro. Em contrapartida, a sala do 4.º B é ampla e dispõe de diversos armários, onde se colocam os materiais dos alunos bem como outros recursos como o quadro de giz, placards de cortiça e um computador unicamente utilizado por um dos alunos da sala com Necessidades Educativas Especiais. Note-se que os quadros de cortiça foram, ao longo da prática pedagógica desenvolvida nesta sala, utilizados para a exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Ressalte-se que no fundo da sala estava disposta uma mesa circular destinada ao acompanhamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, orientados por uma docente especializada que se encontrava permanentemente na sala a acompanhar essencialmente um dos cinco alunos diagnosticados com Necessidades Educativas Especiais.

No que se refere a questões de arejamento e luminosidade, a sala do 4.º B apresenta um excelente arejamento acompanhado de muita luz solar, proveniente das cinco janelas que o espaço dispõe, o que por vezes prejudica a visibilidade do quadro de ardósia.



**Figura 42** - Organização do espaço - sala de aula 4.º B

### 6.2.3 Horário Semanal

O Decreto-Lei N.º 55/2018 veio decretar maior autonomia às Escolas no que compete à organização curricular, a fim de que se possam adequar estratégias para facilitar a inclusão e gerar aprendizagens efetivamente significativas. Neste sentido, pretende-se que os conselhos de turma planifiquem, tendo em consideração que o tempo pedagógico deve adaptar-se às características dos educandos, procurando uma integração entre conteúdos curriculares para que os objetivos inerentes ao Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e das próprias Aprendizagens Essenciais possam ser concretizados (Costa, 2019).

Nesse mesmo pensamento, o Decreto-Lei N.º 176/2014, decretado a 12 de dezembro, alega que a carga horária semanal deve ser cumprida e, sempre que possível, articulada de modo interdisciplinar, a fim de garantir o sucesso do processo de aprendizagem.

No que compete à organização do tempo pedagógico, a turma do 4.º B enquadrava-se, no que se refere à componente curricular, no período da manhã, iniciando a ação pedagógica às 8h 15 e terminando às 13h 15, respeitando a matriz exposta no quadro 7. O período da tarde estava destinado às atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente: Biblioteca, Expressão e Educação Físico-Motora, Tecnologias da Informação e Comunicação, Estudo, Expressão e Educação Plástica, Inglês, Educação Físico-Motora (natação), Modalidade Artística, Ocupação dos Tempos Livres e Clube de Ciências.

Ainda no período da manhã, os alunos do 4.º B contavam com algumas atividades de enriquecimento curricular como a Expressão e Educação Musical e Dramática, Tecnologias da Informação e Comunicação, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Físico-Motora. Note-se que todas as atividades de enriquecimento curricular encontravam-se a ser lecionadas por docentes destacados para o efeito.

Contudo, e de modo a seguir o estabelecido pelo Decreto-Lei N.º 176/2014, procurou-se no decorrer da Prática Pedagógica flexibilizar o horário da turma, recorrendo à articulação de conteúdos curriculares.

Sala A	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
08:15_09:15	Português		Português	Matemática	Português
09:15_10:15	Português/Apoio ao Estudo	Matemática/Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo/ Tecnologias da Informação e Comunicação	Inglês	Matemática
10:15_10:45	Intervalo				
10:45_11:45	Matemática	Expressão Musical e Dramática	Matemática (até 12h 15)	Português (até 12h 15)	Inglês
11:45_12:45	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressão Físico-Motora
12:45_13:15	Expressão Plástica				Expressão Plástica
13:15_14:15	Almoço				
14:15_15:15	Biblioteca	Expressão Físico-Motora	Tecnologias da Informação e Comunicação	Expressão Plástica	Inglês
15:15_16:15	Expressão Físico- Motora	Estudo	Biblioteca	Modalidade Artística	Natação
16:15_16:45	Intervalo				
16:45_17:45	Clube	Tecnologias da Informação e Comunicação	Modalidade Artística	Estudo	Clube de Ciências
17:45_18:15	Ocupação dos Tempos Livres	Ocupação dos Tempos Livres	Ocupação dos Tempos Livres	Ocupação dos Tempos Livres	Ocupação dos Tempos Livres

Quadro 7 - Horário semanal 4.º B

#### 6.2.4 Caracterização da Turma

De acordo com Formosinho e Machado (2016) o desígnio “turma” corresponde a um conjunto educativo de alunos que se alicerça como suporte à organização escolar. A turma centraliza-se na logística curricular e na tomada de decisões finais acerca da transição dos educandos no decorrer do seu percurso educativo. Em Portugal, na sua generalidade, os grupos educativos mantêm-se intactos desde o início do ano letivo até ao seu termo, porém, tal como é mencionado por Cabral e Alves (2018) cada educando apresenta características específicas, com a sua própria motivação, ritmo e desempenho e, como tal, esta manutenção das turmas ao longo de todo o ano letivo, não só empobrece o contexto de aprendizagem como limita o significado das aprendizagens para os educandos.

A turma do 4.º B é constituída por treze alunos com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. No que se refere a questões de género, a turma patenteia-se com a predominância do género feminino.

#### Género na turma do 4.º B

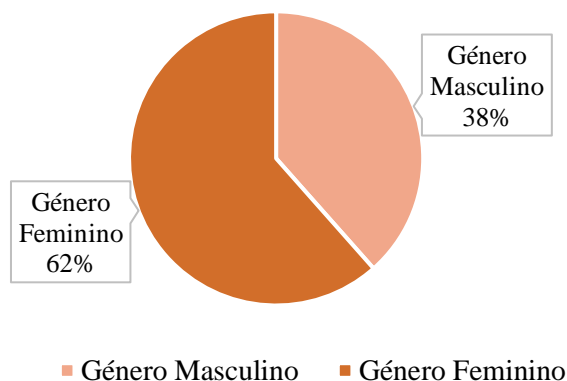


Gráfico 4 - Género na turma do 4.º B

A grande parte dos alunos que constituem a turma do 4.º B residem na freguesia de S. Roque, sendo que alguns deles habitam junto à Escola, no conjunto habitacional do Galeão. Na sua generalidade, os pais e/ou encarregados de educação apresentam níveis de escolaridade médio e baixo, o que se reflete na dificuldade em prestar auxílio aos educandos ou até em mesmo na resposta às propostas idealizadas pelo Estabelecimento de Ensino (Projeto Educativo de Escola, 2018).

Note-se que a maioria dos alunos desta turma atravessam carências emocionais e psicológicas, provenientes de conflitos familiares bem como de problemas associados a dificuldades económicas. Nesta circunstância, todas estas questões influenciam o processo de aprendizagem dos alunos do 4.º B.

De um modo geral, com a observação efetuada inicialmente e ao longo do processo de intervenção pedagógica, denotou-se que a turma demonstrava interesse e vontade em desenvolver atividades, sobretudo de carácter prático. No que respeita a questões de comportamento, por ser um grupo com poucos membros, o comportamento da turma adequava-se aos contextos de aprendizagem, sendo que, na sua maioria, os alunos mostravam-se participativos e interessados em opinar sobre os conteúdos trabalhados.

Na turma do 4.º B estavam diagnosticados cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais, três alunos com Dificuldades no Processo de Ensino Aprendizagem, um aluno diagnosticado com Mutismo Seletivo e um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo, no grau severo. Esta era é uma questão que acentuava a disparidade entre níveis e ritmos de aprendizagem, onde o aluno com Perturbação do Espectro do Autismo não acompanhava a turma nas atividades letivas, estando presente na sala, mas em outros trabalhos, permanentemente com a docente destacada para o apoio aos alunos com NEE da turma. Os três alunos com Dificuldades de Aprendizagem e a aluna com Mutismo Seletivo, recebiam algum apoio nas diferentes áreas curriculares fornecido pela docente titular de turma e pela docente de Educação Especial presente na sala. Ressalte-se que o Decreto-Lei N.º 54/2018 salienta que os educandos devem receber o apoio pedagógico necessário ao alcance de capacidades de aprendizagem e desenvolvimento. Neste seguimento, todas as crianças necessitam de oportunidades em que a participação nos contextos pedagógicos se concretize de forma plena e efetiva.

A permanência de uma estagiária na sala gerou entusiasmo na turma do 4.º B, onde durante as ações pedagógicas os alunos demonstraram interesse e motivação pelas atividades propostas. De facto, o maior desafio decorreu na preparação de atividades específicas destinadas ao aluno com Perturbação do Espectro do Autismo que apresentava grandes lacunas na interação e comunicação. Apesar das dificuldades e especificidades da turma, os alunos procuraram alcançar os objetivos delineados para cada atividade, demonstrando uma enorme satisfação sempre que os alcançavam. Neste sentido, evidencia-se que a prática pedagógica se tornou num meio promotor de competências no que concerne a superar dificuldades, acreditar e valorizar as suas capacidades.

Além do mais, a turma mantinha-se unida e recetiva a diferentes modos de trabalho, respeitando os colegas e as suas opiniões, evidenciando um espírito de entreajuda e cooperação. Através das atividades que foram surgindo no decorrer da prática pedagógica, evidenciou-se a preferência e especial interesse por atividades em grupo, bem como aquelas que decorriam fora da sala de aula. Denotou-se igualmente a preferência dos alunos pela área curricular do Estudo do Meio, em que quando articulado com outras áreas curriculares veio suscitar maior empenho e motivação nos trabalhos desenvolvidos, sobretudo nas áreas curriculares do Português e da Matemática.

Note-se que os alunos do 4.º B demonstravam uma boa capacidade crítica e estética sobretudo no que concerne à apresentação de trabalhos desenvolvidos por colegas, debatendo e criticando construtivamente os trabalhos dos mesmos.

### **6.3 Momentos de Aprendizagem- Estratégias Pedagógicas**

No decorrer do contexto de interação pedagógica, desenvolvido com os alunos do 4.º B, planejaram-se diversas atividades de cariz dinâmico, enquadradas nos interesses da turma. Cardoso (2013) reconhece que compete ao docente planificar a aula incluindo no seu plano, os objetivos, as estratégias e as metodologias a recorrer, com a intenção de alcançar aprendizagens significativas. Mais tarde, deve aplicar o seu plano e após isso verificar a qualidade dos resultados obtidos. Note-se que numa fase ulterior é importante que o docente reflita sobre todo o processo desenvolvido, analisando possíveis aspetos a melhorar em futuras intervenções.

Nesta circunstância, optou-se por exibir nesta secção três momentos de aprendizagem desenvolvidos com o 4.º B, planejados com o objeto de alcançar aprendizagens significativas. Acrescente-se que junto à descrição das atividades desenvolvidas consta integralmente, pequenas reflexões enveredadas na avaliação e reflexão efetuada às mesmas.

#### **6.3.1 Atividade Experimental – *Os diferentes Estados da Água***

A aprendizagem pela experiência, é uma teoria defendida por vários especialistas da área da pedagogia, inclusive John Dewey que, no século XX, defendera que “a busca da verdade envolve a experimentação” (2002, p. 90). Nesta circunstância ressalta-se a importância da aprendizagem pela experiência, dado que esta é um veículo para a obtenção de aprendizagens significativas e para despontar novos conhecimentos (Alves & Roldão, 2018).

A Ciência está cada vez mais presente no nosso quotidiano, o que se reflete na necessidade de encará-la como aliada, sobretudo em termos educacionais. Ademais, Sá (2000) reforça que a Ciência é responsável por incrementar o desenvolvimento integral

do indivíduo, onde através de experimentações lúdicas são proporcionadas aprendizagens significativas.

O momento de aprendizagem que se segue, iniciou-se com um debate acerca dos hábitos de higiene que os alunos do 4.º B possuem no seu dia a dia. Seguindo o pensamento de Cardoso (2019), os debates propiciam a dinamização do contexto de aprendizagem dando-lhe um certo ritmo. O processo de debate deve ser orientado pelo docente, de modo a enquadrar o discurso dos educandos nos conteúdos pretendidos. Assim sendo, entre a troca de impressões, lançou-se uma questão “Quase todos os hábitos referidos como tomar banho e escovar os dentes envolvem utilizarmos um recurso imprescindível à vida humana. Qual?” Facilmente os alunos chegaram à conclusão de que se tratara da água. Este foi o ponto de partida para uma discussão conjunta que levou à partilha de considerações acerca da importância da água para a vida humana. De seguida, indagou-se novamente a turma “Será que a água existente no nosso planeta permanece intacta nos mesmos locais?” e, novamente, os educandos perceberam que a água está em constante movimento, referindo que esta faz parte de um ciclo, o ciclo da água.

---

*Após algumas especulações, os alunos facilmente perceberam que se tratava do ciclo da água.*

(Diário de Bordo, 1 de abril de 2019).

---

Para uma melhor compreensão desta temática decidiu-se projetar dois vídeos educativos enquadrados no conteúdo abordado, um deles efetuado para a componente avaliativa da Unidade Curricular Tecnologia Inovação e Educação, no período de Licenciatura em Educação Básica e outro retirado do aplicativo YouTube (Figura 43 e 44). Note-se que a tecnologia se patenteia como meio de enriquecimento dos contextos de aprendizagem, proporcionando aprendizagens significativas (Cohen & Fradique, 2018).



**Figura 43** - Paxi *O Ciclo da Água*

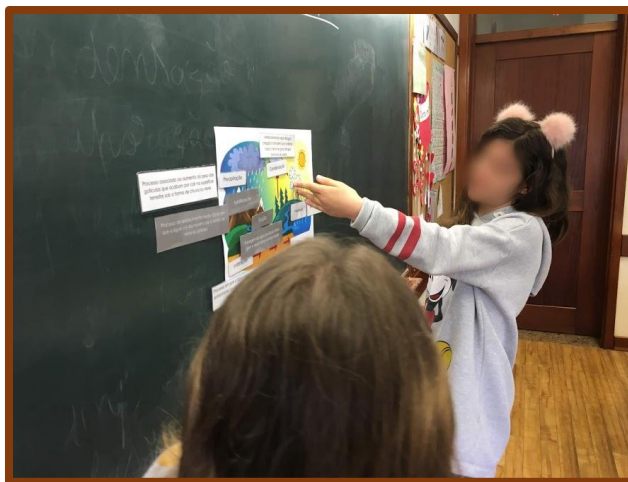
**Fonte:** YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=WVhObQXBJxM&t=2s>)



**Figura 44** - *O Ciclo da água*

**Fonte:** Componente avaliativa UC Tecnologia Inovação e Educação, autoria de Élia Caires, Fabiana Fernandes e Susana Mendonça

Após a projeção e discussão do conteúdo dos vídeos educativos, afixou-se um cartaz em formato A3 referente ao ciclo da água e numa caixa colocaram-se os nomes dos alunos da turma. Consoante a retirada do nome da caixa, os educandos selecionados deslocavam-se até ao quadro, efetuavam a leitura dos cartões para a restante turma e, com a colaboração dos colegas, associavam cada fenómeno do ciclo da água ao local correto na ilustração. Note-se que mais tarde, repetiu-se o mesmo processo para a relação entre cada fenómeno e a sua definição, em que os colegas que estavam sentados assumiam a função de verificar se os conceitos e respetivas definições estavam nos locais corretos.



**Figura 45** - Jogo o Ciclo da água

Em seguimento do trabalho desenvolvido com o ciclo da água, considerou-se pertinente, após a pausa letiva referente à Páscoa, desenvolver uma atividade experimental que não só recordasse o conteúdo inerente aos fenómenos ocorridos no ciclo da água, como também propiciasse um contacto direto dos alunos com estes fenómenos.

O Programa e Metas curriculares de Estudo do Meio destinado ao 1.º CEB apresenta como objetivo a realização de experiências que representem os fenómenos de condensação, solidificação e evaporação. Note-se que as atividades de carácter experimental estimulam no educando a sua capacidade de ouvir, procurar, analisar e levantar questões acerca de diversas temáticas. No campo organizacional, estas tipologias de atividades contribuem para o domínio de competências envolvidas na análise e interpretação de resultados, estimulando o pensamento crítico dos alunos (Leslie Trowbridge e Rodger Bybee, 1990, citados por Valadares, 2006).

Assim sendo, inicialmente, refletiu-se com a turma acerca conceitos inerentes ao ciclo da água e introduziu-se a atividade experimental com recurso a uma ficha retirada da plataforma da Escola Virtual que englobava quatro experiências envolvidas nos seguintes conceitos: fusão, ebulição, evaporação, precipitação e solidificação. Após a distribuição das fichas pelos alunos, apelou-se ao sentido de responsabilidade dos mesmos para com as fichas distribuídas, dado que esta atividade teria a duração de dois dias. Inicialmente, efetuou-se o preenchimento do primeiro passo de cada ficha referente a cada experiência, em que os alunos assinalaram o seu pensamento face ao que iria acontecer em cada experiência, as designadas hipóteses.

**O que acontece quando a água líquida é aquecida?**

**Hipóteses**

Eu penso que:

- a água desaparece.
- a água evapora.
- não acontece nada.

**Figura 46** - Exemplo da formulação de hipóteses de uma das experiências

Terminado o discurso, encaminhou-se a turma para a cantina, na qual foi concretizada a atividade experimental. Num primeiro momento, pediu-se a um aluno que lesse a introdução da atividade experimental e a respectiva lista de materiais. Após os alunos verificarem a presença de todos os recursos materiais necessários à execução da atividade experimental, procedeu-se à leitura do procedimento e passo a passo os educandos, à vez, foram lendo e realizando o que lhes era pedido. Numa primeira fase, os alunos encheram a cafeteira com água e com o auxílio de um adulto colocaram a cafeteira ao lume, aguardando alguns minutos. Após a espera, facilmente os alunos concluíram que se tratava do processo de evaporação, que se inicia quando a água atinge o seu ponto ebulição, aos 100°.

Após a observação e discussão dos resultados relativos à primeira experiência, seguiu-se para outra com a leitura do procedimento da mesma. Conforme as indicações, um aluno colocou uma superfície fria, um espelho, sobre a água aquecida onde se formaram gotículas de água. Dado que a cozinheira da Escola estava a preparar o almoço, foi possível observar, por sugestão de um aluno, o mesmo processo na panela da comida. Facilmente a maioria dos alunos associou o resultado observado à condensação e precipitação.

---

*Os alunos fizeram a associação às nuvens e, por sua vez, à precipitação.*

(Diário de Bordo, 23 de abril de 2019).

---

Ressalte-se que o caráter experimental e manipulativo de variados materiais e a responsabilidade pelos mesmos são outros benefícios das atividades de caráter experimental (Trowbridge & Bybee, 1990, citados por Valadares, 2006).

De modo a iniciar a terceira experiência, solicitou-se a um aluno que lesse o procedimento desta atividade, que estava dividida em duas partes, dado que só seria possível observar resultados no dia seguinte. Assim sendo, um aluno encheu uma cuvette com água, outro colocou-a no frigorífico e dirigimo-nos até à sala de aula.

Na sala de aula, procedeu-se ao preenchimento da ficha de registo em grande grupo, onde foram discutidos os materiais, o procedimento e as conclusões das experiências efetuadas até ao momento (Figura 47). De acordo com Trowbridge e Bybee (1990) a comunicação apresenta-se como um aspeto crucial a qualquer trabalho experimental, uma vez que possibilita que o aluno discuta, explique, escreva e construa um raciocínio (Valadares, 2006).



**Figura 47** - Atividade Experimental - *Os diferentes Estados da Água* e respetivo registo de observações e conclusões

No dia seguinte, de modo a terminar o trabalho experimental reviu-se todo o processo efetuado no dia anterior, relembrando novamente os fenómenos que envolvem o ciclo da água. Os alunos demonstraram-se muito empolgados para verificar os resultados da água colocada na cuvette e insistiram rapidamente para irmos até à cantina.

Na cantina, um aluno retirou a cuvette do congelador e dirigimo-nos até ao exterior, onde foram discutidos os resultados da experiência. Os alunos relataram que se tratara do

fenómeno da condensação. Entretanto, com a temperatura ambiente os alunos tiveram oportunidade de ver um outro fenómeno, a fusão dos cubos de gelo.



**Figura 48** - Continuação da Atividade Experimental - *Os diferentes Estados da Água*

No regresso à sala de aula procurou-se discutir os resultados das últimas duas experiências, terminando o preenchimento da ficha de registo. Os alunos tiveram oportunidade de expressar livremente o seu pensamento acerca do método utilizado no trabalho deste conteúdo programático, deixando um parecer muito positivo face a este tipo de estratégias pedagógicas. De modo a consolidar o conteúdo inerente a esta atividade experimental foi também realizada, em grande grupo, uma ficha de registo e consolidação dos conteúdos trabalhados.

Nome: _____		Data: ___/___/___	
<b>8</b> Completa com os estados da água, as temperaturas e os nomes dos processos de transformação da água.			
AT (alteração da temperatura): arrefecimento / aquecimento		Processos: fusão      evaporação solidificação      condensação	
Painela de água ao lume Estado _____ AT: _____		Formam-se gotas de água na tampa Estado _____ Processo _____	
Painela de água ao lume Estado _____ AT: _____		Vapor sai da panela Estado _____ Processo _____	
Cubo de gelo Estado _____ AT: _____		Gelo derrete-se Estado _____ Processo _____	

**Figura 49** - Consolidação – *Os diferentes Estados da Água*

Ressalte-se que a concretização de atividades de carácter experimental no 1.º CEB torna-se crucial para que efetivamente se alcancem aprendizagens significativas, dado que estas atividades caracterizam-se por serem meios facilitadores da compreensão de diversos conceitos direccionados com a Natureza e com a Ciência, o que se reflete no desenvolvimento intelectual dos educandos (Lunetta, 1991).

### 6.3.2 Atividade – *Medições no exterior e construção do m<sup>2</sup>*

Para trabalhar as unidades de medida com a turma do 4.º B considerou-se pertinente apresentar aos alunos um vídeo educativo para rever o conteúdo, com recurso ao projetor e à plataforma Escola Virtual (Figura 50). Os vídeos educativos evidenciam a junção de duas tecnologias, nomeadamente, o vídeo e a informática, devendo adequar-se aos objetivos de ensino. A teoria tem vindo a demonstrar que os vídeos educativos patenteiam a ilustração da temática, o que se traduz numa enorme vantagem para o processo de aprendizagem, servindo-se de complemento ao conteúdo a aprender (Lopes & Silva, 2010).



**Figura 50** - Vídeo "Unidades de medida de comprimento e conversões"

**Fonte:** Plataforma Escola Virtual<sup>1</sup>

Através de uma observação face às revisões de unidades de medida, após o vídeo apresentado, denotou-se que a turma, na sua maioria, demonstrava grandes dificuldades em compreender quais e o que são unidades de medida de comprimento e, de imediato, tomou-se como prioridade encontrar estratégias de modo a que os alunos compreendessem a temática. As Aprendizagens Essenciais (2018) afirmam que os

<sup>1</sup> <https://lmsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/4003196/E?se=&seType=&coId=&area=search>

educandos ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem desenvolver experiências e conhecimentos matemáticos de modo a aplicá-los em diversos contextos, o que inclui o estudo de grandezas como é o caso das medidas de comprimento.

Assim, de modo a rever o estudo das unidades de medida de comprimento, já introduzidas no ano letivo anterior, recorreu-se ao quadro de ardósia e a um metro articulado de modo a que os alunos percecionassem a relação entre metro e decímetro. Note-se que os recursos didáticos, tal como refere Cardoso (2019), devem ser utilizados com vista a obter a compreensão do conteúdo/matéria, sendo o quadro de ardósia um recurso benéfico neste aspeto. Posteriormente, optou-se por relacionar o metro com o centímetro e somente mais tarde, explorar a relação entre metro e milímetro, respeitando sempre o ritmo de trabalho da turma. Num outro momento, enveredou-se pela exploração de alguns materiais de medida como a fita métrica, o metro articulado e a régua pois a manipulação de materiais, segundo Roldão e Alonso (2005), contribui de forma positiva para o desempenho e resultados dos educandos.

De seguida, optou-se por organizar a turma em pequenos grupos e sugerir que os mesmos se dirigissem ao exterior, com uma ficha de registo previamente distribuída em sala de aula, para não só explorar a questão da unidade base de medida, o metro, como também ulteriormente efetuar conversões de medida com os registos efetuados (Figura 51).

Note-se que os educandos foram informados que poderiam utilizar como instrumentos de medida o metro articulado, a fita métrica e a régua. Por ser uma vantagem para os educandos, decidiu-se estrategicamente formar grupos de trabalho cooperativo, envoltos num propósito comum que só se torna alcançável quando todos trabalham para esse fim, neste caso a obtenção de medições corretas, o que igualmente se repercute nas aprendizagens dos educandos (Dourado, 2018).



**Figura 51** - Medições no exterior e respetiva ficha de registo

O facto de ser uma atividade realizada no exterior cativou de imediato os alunos e, assim sendo, denotou-se que este seria sem sombra de dúvida um recurso a utilizar com maior frequência com a turma. Note-se que uma Escola ativa é aquela que aproveita as potencialidades do exterior para fortalecer as competências dos educandos (Cardoso, 2019).

---

*Fomos até ao campo efetuar algumas medições a fim de explorar a questão da unidade base de medida, o metro. Os alunos adoraram esta atividade pelo facto de ser uma atividade realizada no exterior.*

(Diário de Bordo, 29 de abril de 2019).

---

Num outro momento, em contexto sala de aula, foram analisadas as fichas de registo e partilhados os resultados das medições de cada grupo. Contudo, considerou-se importante analisar os múltiplos do metro, considerando como ponto de partida uma questão “E se eu tivesse que medir o comprimento de 30 campos de futebol juntos será

que seria fácil efetuar a medição recorrendo à unidade de medida metro?”. Cardoso (2013) afirma que interrogar os educandos é um meio de os fazer progredir no que concerne à aquisição de conhecimentos, como também uma forma de os motivar para o processo de aprendizagem. De facto, rapidamente os alunos manifestaram-se afirmando que precisavam de medidas superiores ao metro para medir 30 campos de futebol e daí partiu-se para a exploração dos múltiplos do metro e a sua relação com a unidade base de medida, em semelhança ao que foi realizado com os submúltiplos do metro.

Mais tarde e considerando que os alunos ainda não estavam preparados para as conversões de medida, decidiu-se passo a passo explicitar a relação do metro com os seus múltiplos e submúltiplos com o auxílio de uma ficha informativa disponível no apêndice 15. A ficha informativa foi analisada passo a passo, respeitando o ritmo da turma, para que os alunos pudessem partilhar as suas dúvidas e em simultâneo poder verificar-se a aprendizagem do conteúdo. Assim, e de acordo com Dewey (2002), devemos explorar o conteúdo com os educandos até que estes alcancem a capacidade de o utilizar de forma independente. Após duas aulas dedicadas a esta temática foram esclarecidas todas as dúvidas face às unidades de medida e avançou-se, com recurso à mesma ficha informativa (apêndice 15), para as conversões de medida através da concretização de conversões aleatórias, no quadro de ardósia.

Estando os alunos confortáveis com as conversões de medida, voltou-se às fichas de registo das medições que cada grupo efetuou no exterior (Figura 52) e em grande grupo decidiu-se efetuar conversões de medida, com recurso à ficha informativa anteriormente analisada.

**Conversões**

Para representares o mesmo comprimento em unidades de medida diferentes, é importante teres presente o quadro com as medidas de comprimento.

Quando queres realizar a transformação para as unidades de medida à **DIREITA** acrescentas zeros ou deslocas a vírgula à direita, de acordo com a posição da unidade de medida desejada.

---

Imagina por exemplo que tens 45 hm (hectómetro) e queres passar para a unidade de medida (m) como farias?

Antes de mais, deves colocar o número das unidades na medida correspondente. Neste caso, 45 hm, o 5 é o número das unidades e a sua unidade de medida é o hm.

km	hm
4	5

De seguida, acrescentas zeros até chegares à unidade de medida que desejas, neste caso, o metro (m).

km	Hm	=	km	hm	dam	m
4	5		4	5	0	0

Ou seja: 45 hm = 4500 m

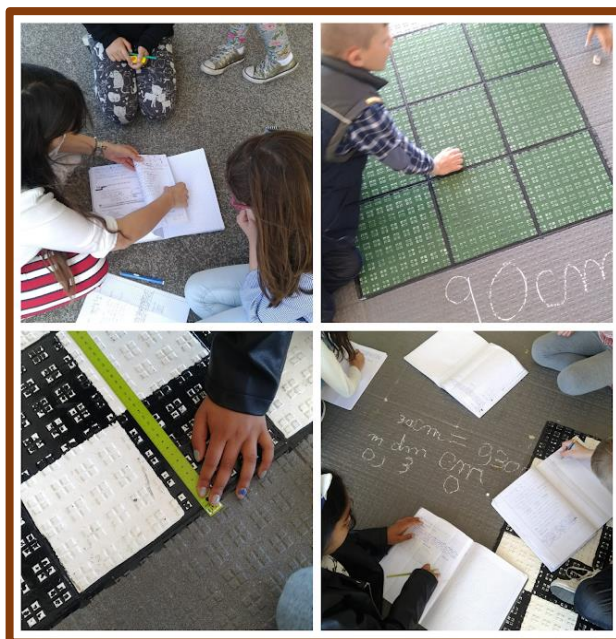
**Figura 52** - Exemplo de conversão disponibilizado na ficha informativa referentes às unidades de medida de comprimento

Para consolidar as conversões de medida, enveredou-se por um jogo, dado que o jogo estimula o interesse dos educandos (Dewey, 2002). Neste sentido, propôs-se à turma o jogo das conversões, destinado a ser jogado em duplas em que ambos os constituintes tinham de efetuar a conversão de medida proposta no cartão (Figura 53). Disponibilizou-se algum tempo para a realização da conversão proposta no cartão e, posteriormente, fez-se uma correção no quadro de ardósia em que cada par teve oportunidade de realizar a sua conversão no quadro e a restante da turma tinha como função analisar a conversão e verificar se a mesma estava efetuada corretamente. Para a concretização do jogo decidiu-se recorrer ao trabalho a pares, especificamente à tutoria de pares, de modo a que através desta estratégia os alunos tutores pudessem auxiliar os colegas com mais dificuldades na realização da atividade, como é característico da tutoria de pares (Lopes & Silva, 2010).

36 <b>dm</b> corresponde a _____ <b>dam</b>
126 <b>hm</b> corresponde a _____ <b>mm</b>

**Figura 53** - Cartões para conversões

Na semana seguinte, por sugestão da professora titular de turma, antes de avançar para o conteúdo das medidas de área, decidiu-se rever alguns conceitos como o perímetro e a área. Assim sendo e dado que os alunos demonstraram interesse pela atividade de medição, realizada no exterior, decidiu-se investir novamente numa atividade fora da sala de aula. Neste sentido, solicitou-se o registo no caderno diário de um guia para que os alunos pudessem, no exterior, perceber o que tinham de fazer no decorrer da atividade. A proposta assentava na observação de pavimentos, no exterior, em que os educandos, em pequenos grupos deveriam procurar polígonos, assinalar com giz os seus vértices e efetuar a medição do comprimento e largura dos azulejos para conseguir calcular o seu perímetro. Note-se que cada grupo estava acompanhado por um adulto, o que em caso de dúvidas veio facilitar o decorrer da atividade (Figura 54). Na chegada à sala fez-se, com recurso a um debate, a partilha das figuras selecionadas, das suas medidas e do seu perímetro. Os debates, de acordo com Cardoso (2019), dinamizam o clima de aprendizagem e permitem ao docente direcionar o educando para um objetivo previamente definido pelo mesmo.



**Figura 54** - Atividade de cálculo de perímetros

Durante a atividade os alunos desempenharam um papel ativo, sendo que foram construtores das aprendizagens. Note-se, aludindo à perspetiva de Jean Piaget que a

experiência está diretamente relacionada com o desenvolvimento da inteligência (Munari, 2010).

Ressalte-se que através dos pavimentos selecionados pelos alunos, lançaram-se algumas questões pertinentes, nomeadamente relativas ao interior da figura selecionada para que os educandos o associassem à área da mesma. Esta questão foi também debatida, em contexto sala de aula, após o registo de algumas figuras e do seu perímetro no quadro de ardósia. Assim, através das figuras desenhadas pelos alunos no quadro de ardósia reviu-se o conceito de área.

Na semana seguinte, a professora cooperante pediu que o trabalho se debruçasse sobre as medidas de área. Inicialmente, desenhou-se um quadrado no quadro de ardósia com 1 cm de lado. Pediu-se que os alunos dissessem qual o seu perímetro e, posteriormente, como poderiam calcular a sua área. De imediato, alguns alunos afirmaram que seria apenas multiplicar um lado pelo outro e que o resultado teria de ser  $1 \text{ cm}^2$ . Nesta circunstância, distribuiu-se papel quadriculado com 1 cm de lado por quadrícula pelos alunos e lançou-se a proposta da construção de  $1 \text{ cm}^2$  com o seu desenho e respetivo recorte. Mais tarde, efetuou-se a discussão relativa a esta construção e estimulou-se o raciocínio dos educandos de modo a descobrirem como construir  $1 \text{ dm}^2$ . Nesse momento, procurou-se debater a relação entre dm e cm, onde os alunos facilmente perceberam que o dm é dez vezes maior que o cm e logo para construírem  $1 \text{ dm}^2$  cada lado teria de ter 10 cm ou seja, o seu interior teria de conter 100 quadrículas de 1 cm de lado. Após o desenho e recorte de  $1 \text{ dm}^2$  debateu-se a relação deste com  $1 \text{ cm}^2$  de modo a que, com o material, estabelecessem uma relação entre estas duas medidas de área. Os alunos, com algum auxílio, perceberam que o  $1 \text{ dm}^2$  é 100 vezes maior que  $1 \text{ cm}^2$ , dado que precisaram de  $100 \text{ cm}^2$  para construir  $1 \text{ dm}^2$ . Posto isto, facilmente os educandos perceberam que para construir  $1 \text{ m}^2$  teriam de ter  $100 \text{ dm}^2$ , surgindo assim uma outra proposta de atividade, a construção do  $\text{m}^2$  do 4.º B.

Na sequência desta proposta, distribuiu-se pelos alunos  $100 \text{ dm}^2$  de papel, pedindo-lhes que os decorassem para posteriormente os transformar em  $1 \text{ m}^2$ . Nesse momento articulou-se a Expressão Plástica com a Matemática, o que tal como é mencionado por Cohen e Fradique (2018), gera aprendizagens com maior significado. Ademais, note-se o quão importante foi o processo de montagem do  $\text{m}^2$  para que os alunos efetivamente percebessem a relação entre as unidades de área. Para a compreensão do conteúdo referente às unidades de medida prepararam-se diversas atividades dinâmicas

que evidenciam o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, o que se traduz num dos desafios que a sociedade do conhecimento lança à Escola (Dourado, 2018).

---

*O facto de os alunos terem decorado os 100 dm<sup>2</sup> para formarem 1 m<sup>2</sup> foi muito positivo uma vez, que se entusiasmaram com a montagem do mesmo e conseguiram perceber a relação entre as unidades de área.*

(Diário de Bordo, 14 de maio de 2019).

---



**Figura 55** - Montagem e exposição do m<sup>2</sup> construído pelo 4.º B

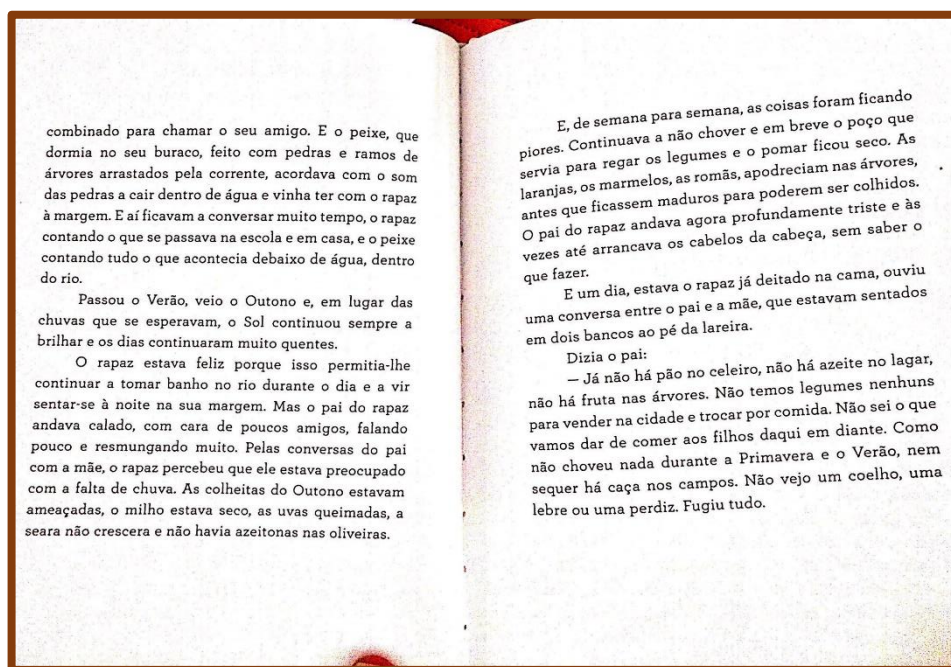
### 6.3.3 Atividade – *Escrita Criativa*

Para trabalhar a obra de Miguel Sousa Tavares, “O Segredo do Rio” optou-se por dividir a obra em excertos com intento de facilitar a compreensão do conteúdo e possibilitar a realização de diversas atividades que mais tarde serão referenciadas no Projeto de Investigação-Ação desenvolvido com a turma do 4.º B. Contudo, considerou-se pertinente abordar, nesta secção, uma atividade desenvolvida na área curricular de

Português que teve como intento potenciar não só as competências de escrita da turma, como também questões inerentes ao trabalho de grupo e respetiva apresentação.

A Educação Literária, por sua vez, apresenta como objeto primordial dotar o leitor de capacidades face a géneros literários, autores e temáticas inerentes que englobem questões sociais e culturais presentes na sociedade. A leitura de textos literários estimula no leitor, competências de análise ao mundo, tornando-o crítico face ao que acontece à sua volta (Azevedo & Balça, 2016).

Neste alinhamento, e dando continuidade ao trabalho da obra “O Segredo do Rio” de Miguel Sousa Tavares, foi proposta a análise de um excerto da obra.



**Figura 56** - Excerto da obra "O Segredo do Rio" de Miguel Sousa Tavares

Primeiramente, solicitou-se a leitura silenciosa do excerto e mais tarde a leitura expressiva do mesmo, dividindo a turma em dois grandes grupos que seguindo indicações iam com tom de voz baixo e depois, com tom de voz alto. Seguindo o Programa e Metas Curriculares de Português, destinadas ao 4.º ano de escolaridade, os alunos devem ser capazes de ler textos literários, com recurso à leitura expressiva após a preparação da mesma, como foi devidamente efetuado. Além do mais, pretende-se que os educandos compreendam o sentido do texto e identifiquem os diversos momentos da ação. A fim de perceberem se os alunos compreenderam o conteúdo da obra até ao momento, discutiu-

se, em grande grupo, o desenvolvimento da ação da obra. De facto, os educandos perceberam que o excerto terminava com uma certa indecisão face ao desfecho da obra, o que se tornou numa excelente motivação para o desenrolar de uma atividade de escrita criativa.

No âmbito da escrita, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018), os educandos no 4.º ano de escolaridade devem ser capazes de “antecipar ações narrativas a partir de sequências de descrição e de narração” (p. 9). Nesta circunstância optou-se por dividir a turma em grupos de trabalho e, por sua vez, propor aos grupos formados a planificação e escrita de um texto de escrita criativa que desse continuidade ao excerto e um desfecho à história.



**Figura 57 - Atividade de Escrita Criativa**

No decorrer do processo de escrita, os alunos contaram com a ajuda dos adultos presentes na sala, nomeadamente na colocação e estruturação das suas ideias na componente textual, bem como em questões de ortografia. Seguindo o pensamento de Dias (2006) as atividades de escrita criativa levam o aluno a identificar contextos diferentes de escrita, estimulando a criatividade e originalidade. Além do mais, estas atividades potencializam o prazer da leitura dado que a componente de construção textual requer leitura para a organização do pensamento.

Num outro momento, dedicou-se algum tempo para que os alunos pudessem decidir como apresentar o texto. Note-se que esta é uma questão muito importante, ou seja, a apresentação do trabalho desenvolvido e respetivo treino. Ressalve-se que o modo de apresentação do texto ficou ao critério dos grupos, sendo que um grupo optou por

representar o texto construído. Procurou-se alertar para questões como a postura, projeção de voz e modo de apresentação, o que se enquadra nas Aprendizagens Essenciais (2018) aquando do desenvolvimento da seguinte competência inserta na oralidade: “assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar)” (p.7).



**Figura 58** - Apresentações atividade de escrita criativa

Após a apresentação de cada trabalho, foi solicitada uma apreciação crítica aos ouvintes, onde foram trocadas perspetivas acerca da postura do grupo e do trabalho apresentado. Esta é uma questão muito pertinente e defendida no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2016) ao referir que se pretende que os educandos se transformem em seres críticos, com a facilidade de estabelecer critérios face a determinados processos, argumentando e tomando posição para com os mesmos.

---

*O entusiasmo por esta atividade foi notório, sendo que os alunos é que criaram e orientaram o processo de aprendizagem. Assim, mantiveram uma postura ativa ao longo de toda a atividade. Foi muito positivo.*

(Diário de Bordo, 15 de maio de 2019).

---

Tendo por base a afirmação retirada do Diário de Bordo constate-se o quão fundamental são estas atividades para o enriquecimento do processo de aprendizagem, onde o docente dá oportunidade aos educandos de adquirir valores inerentes à cidadania,

nomeadamente: a autonomia, a responsabilidade, o pensamento crítico, o respeito e a consciência social (Cardoso, 2019).

## **6.4 Projeto de Investigação- Ação**

### **6.4.1 Enquadramento do Problema**

A prática pedagógica com o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico iniciou-se a 11 de março de 2019 e terminou no dia 28 de maio do respetivo ano civil. Em plena era do conhecimento, os docentes necessitam de assumir um papel reflexivo onde, tal como refere Alarcão (2003), estes possam pensar sobre determinadas situações inerentes à prática e, por sua vez, transformá-las em vantagens para melhorar contextos de aprendizagem. Assim sendo, inicialmente, com a observação efetuada à turma do 4.º B constatei que os alunos, frequentemente, demonstravam pouco interesse pelas atividades propostas pela docente titular em contexto sala de aula, sobretudo aquelas que provinham do manual.

---

*Mais tarde, pediu que os alunos abrissem o manual para consultar as definições de retas perpendiculares e concorrentes e que copiassem as mesmas para o caderno diário, o que gerou algum desânimo nos alunos.*

(Diário de Bordo, 11 de março de 2019).

---

Nesta circunstância evidenciou-se que esta era uma barreira à eficácia do processo de aprendizagem dos educandos, o que de imediato serviu de incremento ao desenvolvimento de um projeto de Investigação-Ação. O objeto primordial seria despertar maior interesse e motivação na turma pelo processo de aprendizagem, a fim de alcançar aprendizagens significativas.

Neste sentido, rapidamente efetuou-se uma investigação com base na literacia científica disponível em torno da problemática detetada, com a intenção de encontrar estratégias capazes de possibilitar a criação e ajuste de um percurso ténue que a turma

envolvida pudesse beneficiar. Nesta concepção, inicialmente efetivou-se a recolha de pareceres junto dos alunos acerca de possíveis atividades que gostassem de realizar a fim de que os cenários de aprendizagem a ser construídos integrassem os interesses e motivações de toda a turma.

#### **6.4.2 Questão Investigação-Ação**

A Questão de Investigação-Ação está diretamente articulada com um propósito, antevendo um percurso a alcançar. Neste sentido, ao formar uma questão inicial para um Projeto de Investigação torna-se imprescindível perceber os meios e o contexto a investigar (Máximo-Esteves, 2008).

Através da observação concretizada, procurou-se encontrar estratégias capazes de colmatar a problemática detetada, na turma com recurso à metodologia de Investigação-Ação. Como mote para o processo de investigação formulou-se a seguinte questão:

*Como aumentar os níveis de interesse pela aprendizagem na turma do 4º B?*

#### **6.4.3 Revisão Preliminar do Problema**

À luz de Vosniadou (2001) existe uma forte relação entre a aprendizagem e a motivação que, conseqüentemente, compreende o aprendiz e a sua vontade de aprender. Assim, a atitude do professor impacta na motivação do aluno no decorrer do processo de aprendizagem. Tendo por base a perspectiva do autor, o professor deverá procurar ajudar o aluno de modo a que este se sinta realizado, dando reforço positivo às suas intervenções. Para conseguir motivar o aprendiz, o docente deverá estabelecer uma relação de confiança com o aluno, impulsionando a valorização da autoestima do mesmo. Deste modo, o encorajamento e o feedback devem ser a base para o trabalho da questão do interesse e motivação do aluno. A estratégia a adotar por parte do docente deverá assentar em propostas de trabalho que estimulem o pensamento e curiosidade dos alunos, lúdicas e interessantes em que os educandos as possam encarar como desafios.

Cardoso (2013) afirma que a motivação reforça a concentração e atenção do educando, o que se reflete no sucesso das aprendizagens. Na mesma linha de pensamento, Bertram e Pascal (2009) reforçam que a motivação se assume como particularidade face

ao envolvimento. Isto é, um educando quando está envolvido num contexto é integrado na atividade, denotando que o tempo passa rápido e demonstrando prazer na sua execução.

A articulação dos saberes, através da interdisciplinaridade, representa a interligação entre disciplinas, mantendo as suas características específicas. Neste seguimento, denota-se a conexão de conteúdos, onde são trocadas impressões interativas e recíprocas entre disciplinas. Assim, através desta articulação, as aprendizagens tornam-se mais significativas para o educando, dado que se sente mais motivado (Cohen & Fradique, 2018).

Vaideanu (2006) referenciado por Oliveira (2017) fundamenta que a interdisciplinaridade é fulcral para o encadeamento de conhecimentos, não só para a criação de momentos de aprendizagem, como também para a organização dos mesmos. Contudo, o conceito de interdisciplinaridade apresenta-se sob constante evolução e para tal, importa referenciar a perspetiva de Piaget na definição deste conceito, onde a refere como a troca e inclusão mútua de disciplinas, o que resulta na melhoria recíproca das mesmas (Pombo, 1993, cit por Oliveira, 2017). Sumariamente, a interdisciplinaridade “inicia-se com uma visão de cooperação entre as disciplinas, passando por uma integração recíproca de disciplinas e terminando numa integração capaz de criar uma única disciplina que incorpore todas as outras” (Oliveira, 2017, p. 6).

A aprendizagem cooperativa, assume-se igualmente como potencializadora de uma participação ativa dos educandos nos díspares contextos de aprendizagem, facilitando a reestruturação cognitiva dos alunos no decorrer da aprendizagem de novos conceitos. Neste sentido, esta metodologia centra o aluno no processo de aprendizagem, uma vez que demonstra que os alunos, em grupos ou a pares, através dos seus pontos de vista são capazes de fomentar aprendizagens entre si (Silva, Lopes, & Moreira, 2018). A então referida participação social, característica da aprendizagem cooperativa, é multiplamente benéfica para o decorrer da aprendizagem, uma vez que os alunos desenvolvem o poder de análise, discussão e argumentação dentro do próprio trabalho cooperativo, o que garante o envolvimento ativo dos alunos no seu próprio modelo de aprendizagem (Vosniadou, 2001).

Em conformidade com o pensamento anteriormente referido, para que o aluno se interesse e se envolva no processo de aprendizagem o docente deverá dar oportunidade

de intervenção ao aluno, promovendo uma aprendizagem de caráter ativo. Assim, os momentos expositivos devem ser evitados, priorizando o envolvimento ativo dos alunos e promovendo também o seu pensamento crítico. Além disso, quando a aprendizagem é ativa, o aluno surge como o construtor do percurso de aprendizagem. As atividades de cariz prático deverão ser o principal trunfo do docente perante o contexto de aprendizagem, o poder de decisão por parte dos educandos e o encorajamento à participação dos mesmos são a chave para uma aprendizagem de excelência. A aprendizagem baseada nos interesses dos alunos plasmará a vontade do aprendiz a aprender. Deste modo, o docente deverá assumir o papel de orientador e mediador no decorrer da sua ação pedagógica, recorrendo a atividades que demonstrem sentido para o aluno, pois caso contrário este não irá aprender. Nesta perspetiva, o docente deverá propor atividades devidamente contextualizadas em que os alunos sejam capazes de entender o porquê da mesma e a importância que tem para o seu percurso. Nesta questão, prevalece o interesse dos alunos, uma vez que as atividades serão bem-sucedidas se o docente considerar as características e necessidades dos mesmos.

#### **6.4.4 Estratégias adotadas**

Precocemente tomou-se conhecimento que seria necessário trabalhar uma obra literária integrada no Plano Nacional de Leitura com a turma do 4.º B. Em seguimento do que está descrito no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico em referência à Educação Literária neste ciclo de escolaridade, alega-se que é um meio de desenvolvimento da própria língua em articulação com a formação social e cultural do indivíduo (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Nesta circunstância considerou-se de imediato que esta questão poderia ser um ponto de partida para construir um cenário de aprendizagem envolto em diversas atividades capazes de integrar o objeto do Projeto de Investigação-Ação a desenvolver com a referida turma. Assim sendo, segue-se um conjunto de atividades interdisciplinares que, estrategicamente, serviram para despertar o interesse e a motivação dos alunos da turma, respondendo assim à questão problema formulada após a descoberta da problemática a estudar.

Note-se que todo o trabalho desenvolvido com este projeto se alicerçou na obra “O Segredo do Rio” de Miguel Sousa Tavares em Português, com a interligação de

conteúdos nas áreas curriculares do Estudo do Meio e Matemática, refletindo-se na interdisciplinaridade de todo o processo de aprendizagem.

A obra literária “O Segredo do Rio” de Miguel Sousa Tavares apresenta-se como um excelente recurso pedagógico face à interligação de diversos conteúdos curriculares. Assim sendo, inicialmente optou-se por introduzir a história “O Segredo do Rio” de Miguel Sousa Tavares com a ilustração da capa do livro sem título, a fim de questionar a turma acerca de um possível desenrolar da ação desta história promovendo assim, a imaginação dos alunos.



**Figura 59** - Sugestões dos alunos face a possíveis acontecimentos tendo por base a capa da obra em estudo

Neste contexto, surgiram respostas muito interessantes, umas distantes do que é realmente a história, mas outras muito próximas ao enredo. Ao serem escutados, os alunos sentiram-se protagonistas do processo de aprendizagem sendo o seu interesse despertado, o que se enquadra no pensamento de Freire (2002) quando expõe que escutar “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (p. 45).

De um modo geral, esta atividade enquadra-se no que é proposto pelas Aprendizagens Essenciais (2018), onde os alunos devem ser capazes de “imaginar desenvolvimentos narrativos a partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências” (p. 9).

Ainda numa fase de primeiro contacto com a obra literária, foi apresentada à turma uma atividade de escrita, totalmente diferente das atividades a que os alunos usualmente estavam expostos, precisamente através de cartões de escrita estimuladores da criatividade e imaginação (Figura 60), na qual os alunos teriam de especular acerca do espaço, tempo e ação da história. Esta atividade, tal como muitas outras, realizou-se a pares, o que resultou em respostas interessantes, algumas até bem próximas do conteúdo real da obra literária. Segundo Dean (2000) citado por Morgado (2003), se houver trabalho conjunto entre alunos numa determinada tarefa, gerar-se-á uma discussão conjunta, que por sua vez, levará a uma melhoria nos níveis de cooperação, sendo esta uma competência também patente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória em que, no âmbito do relacionamento interpessoal, os educandos devem “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” (p. 25). O uso do trabalho cooperativo pode ainda ser benéfico na medida em que este proporciona aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, uma espécie de auxílio, que resultará num maior sucesso escolar por parte daqueles que apresentam maiores dificuldades: “Os bons alunos trabalham bem em qualquer modelo, mas é particularmente importante o seu papel em grupos heterógenos pois são capazes de apoiar os colegas com menor sucesso, com conhecimentos, sugestões ou explicações” (Morgado, 2003, p. 93).

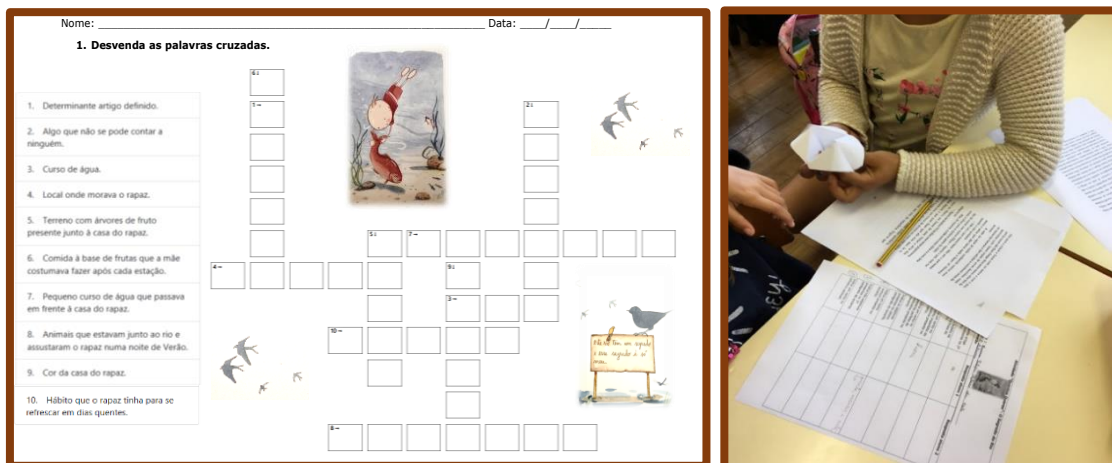


**Figura 60** - Cartões de escrita criativa

Dado o fascínio da turma pelas atividades lúdicas e diferenciadas, para a descoberta do título da obra literária foi realizado o “jogo da forca” em contexto de grande grupo, jogo este, utilizado em diversas ocasiões ao longo da prática pedagógica, pelo que se tornava num meio para captar a atenção de toda a turma, motivando-a para o processo de aprendizagem. No que concerne à relação entre o lúdico e o processo de aprendizagem, Groos (1902) citado por Negrine (1994) afirma que o jogo corresponde a uma forma de promoção do pensamento, sendo este uma fonte indispensável ao processo de maturação.

Note-se que a obra apresentada à turma, o “O Segredo do Rio” de Miguel Sousa Tavares consiste numa narrativa em que a ação se centra num rapaz que vive no campo, na sua casa branca. Junto à casa, existe um ribeiro que é o braço de um rio que passa lá longe. O rapaz gostava muito de ir a banhos no ribeiro e acabou por fazer amizade com uma carpa que falava a língua dos humanos. A ação desenrola-se sobretudo na relação destas duas personagens perante diversas situações. Por uma questão de organização e para que os educandos fossem capazes de desenvolver corretamente as competências necessárias ao trabalho de uma obra literária, optou-se por dividir a obra por alguns excertos de modo a serem trabalhados numa sequência didática durante alguns dias.

A leitura dos excertos, em contexto sala de aula, foi efetuada por todos os alunos independentemente das suas condições de aprendizagem, respeitando os seus ritmos de leitura. As Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) referem que os alunos, no domínio da Educação Literária, deverão ser capazes de ler integralmente narrativas, dominar a leitura silenciosa e realizar uma leitura textual segura e fluente. Ao longo do trabalho da obra literária em estudo, os modos de leitura utilizados para os excertos foram sobretudo a leitura silenciosa, modelo, pipoca e expressiva, uma vez mais com métodos inovadores capazes de captar o interesse da turma pela leitura. Com o decorrer das intervenções, denotou-se que a turma demonstrou preferência e, por sua vez, maior interesse pela leitura pipoca e expressiva. No que concerne à interpretação dos excertos, procurou-se diferenciar o método de intervenção, na medida em que tanto a interpretação oral como a escrita foram trabalhadas de diversas formas, como consta na figura que se segue.

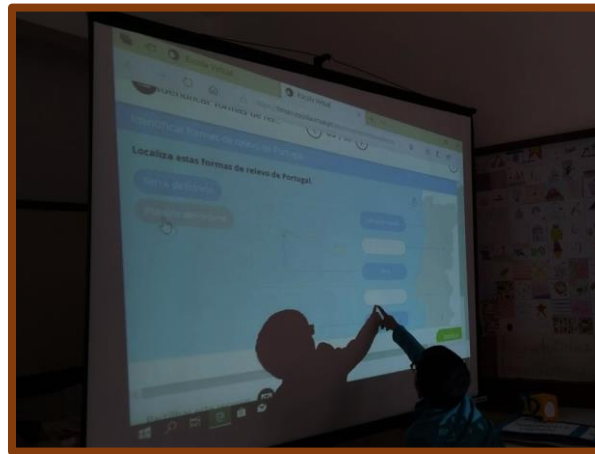


**Figura 61-** Diferentes formas de interpretação - excertos da obra *O Segredo do Rio* de Miguel Sousa Tavares

Tal como mencionado anteriormente, a interdisciplinaridade deve estar bem presente na prática docente. Deste modo, a obra literária em estudo foi alvo de interligação de conteúdos. A título de exemplo, o rapaz da história vivia junto a um ribeiro, que era um braço do rio, o que se tornou num de partida para a temática: os rios de Portugal. Assim sendo, começou-se por esclarecer que o “braço do rio”, presente no excerto da obra em estudo, em termos do Estudo do Meio, refere-se ao conceito de afluente de um rio. Neste contexto, foi possível, através de uma apresentação em PowerPoint, explorar os conceitos de: nascente, foz, afluente, margens e leito.

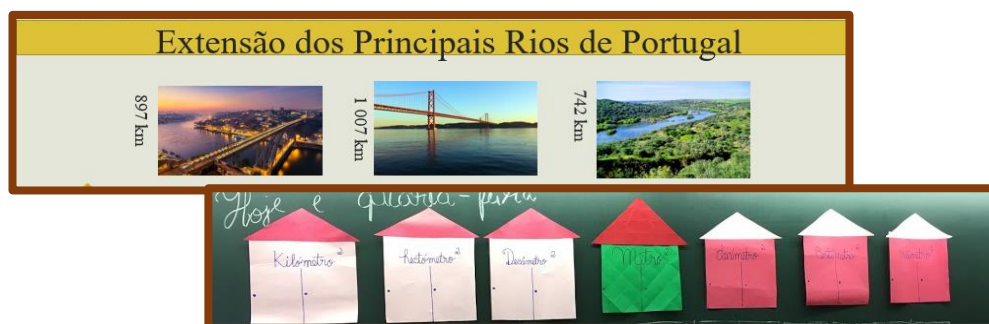
Para além do referido em sequência dos conteúdos programáticos, foi pertinente apresentar os principais rios de Portugal aos alunos, fazendo a distinção entre os principais rios internacionais (rio Tejo, rio Douro e rio Guadiana) e nacionais (rio Vouga, rio Mondego e rio Sado). O recurso a ferramentas multimédia, como é o caso do PowerPoint, foi um aspeto muito positivo, não só nos rios de Portugal como em outras atividades, como foi o caso das principais elevações de Portugal, uma vez que os alunos ao longo da apresentação demonstram interesse por ser um meio diferente de trabalhar o conteúdo. No pensamento de Ferreira (2010) “as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) devem ser utilizadas na prática pedagógica do dia-a-dia na generalidade das disciplinas” (p. 21), uma vez que, pelo seu carácter dinâmico e atrativo, enriquecem o processo de aprendizagem. Ao longo da apresentação em PowerPoint alusiva aos rios de Portugal e também na exploração de algumas questões propostas pela Escola Virtual, os alunos assumiram um papel ativo, dado que o recurso dispunha de

diversas questões enquadradas na temática, para que a apresentação não assumisse um caráter expositivo, mas sim, ativo e diligente. Assim sendo, durante a atividade os alunos foram escutados e as suas intervenções valorizadas.




**Figura 62** - Exploração do PowerPoint alusivo aos rios de Portugal

De acordo com o que está estipulado nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), o Estudo do Meio está associado “a dinâmicas interdisciplinares pela natureza dos temas e conteúdos abrangidos, pelo que a articulação destes saberes com outros, de outras componentes do currículo, potencia a construção de novas aprendizagens” (p. 3). Deste modo, partindo da temática: os rios de Portugal, foi também possível abordar conteúdos matemáticos, através da apresentação da extensão dos principais rios de Portugal na unidade de comprimento: o quilómetro (km). Esta atividade resultou na revisão das unidades de medida de comprimento assim como, na realização equivalências entre medidas, apoiadas em material didático construído para facilitar e superar as dificuldades surgidas pela turma.



**Figura 63** - Trabalho unidades de medida com recurso aos principais rios de Portugal

Uma outra atividade alicerçada na obra literária em estudo com o intento de superar as dificuldades dos alunos no conteúdo das unidades de medida foi a atividade denominada de “Imagina que ...”. Em seguimento de um excerto da obra referente à frágil situação económica da família da personagem principal da obra, propôs-se que a turma imaginasse que o rapaz tivera encontrado um campo fértil perfeito para o cultivo de vegetais. Na problemática exposta informou-se os alunos que o campo encontrado apresentava as mesmas dimensões que o campo da sua Escola, e como tal, estes deveriam calcular a sua área para solucionar o problema proposto.

Nome: _____	Data: __/__/__
<p>Imagina que és o rapaz da obra que andas a estudar e, para ajudares a tua família, decidiste iniciar a plantação de vegetais num campo fértil próximo ao rio. Supõe que o teu novo terreno tem o mesmo comprimento e largura do que o campo de futebol da tua escola. Qual será a área do novo terreno do rapaz?</p>	
	
R: _____	

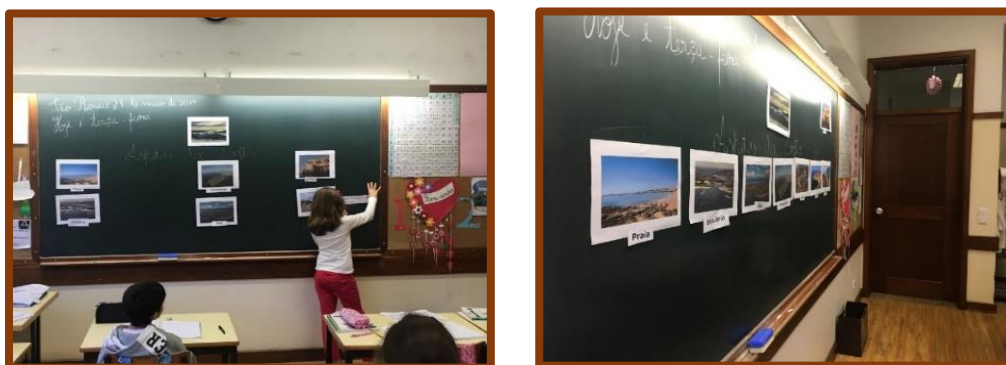
**Figura 64** - Problema “Imagina que...”

Nesta atividade, os alunos deslocaram-se para o exterior, com o intuito de efetuar medições, juntamente com uma ficha de registo destinada à colocação das medidas, o que só enriqueceu o processo de aprendizagem. Deste modo, e por associação a um dos grandes impulsionadores da educação por experimentação, John Dewey, apercebemo-nos que a criança deve aprender não pelo método tradicional de decorar conteúdo, mas sim pela experiência, pois tal como este afirma, a criança aprende fazendo (1900). Para além do mais, o contacto com objetos de medida reais, fez com os alunos tomassem consciência física das unidades de medida de comprimento, assim como desenvolveram as competências necessárias para as aplicar em contexto real. Este processo enquadra-se na perspetiva de Vosniadou (2001), quando afirma que cabe ao docente disponibilizar aos alunos uma diversidade de materiais e atividades de aprendizagem alusivas à matemática, com o intuito de reconhecer os pontos fortes dos alunos, concedendo peculiar atenção à persistência, interesse e determinação de cada um nas relações com o contexto real.



**Figura 65** - Medições atividade "Imagina que..."

Os aspetos da costa foram também outro conteúdo, cujo a aprendizagem do mesmo, partiu da obra “O Segredo do Rio” de Miguel Sousa Tavares. Este conteúdo programático partiu da relação entre o rio, a foz, o mar e costa. A presente temática foi trabalhada em contexto sala de aula, através de um recurso lúdico que consistia em retirar da caixa da sorte nomes dos alunos que teriam de associar os aspetos da costa às imagens referentes aos mesmos.



**Figura 66** - Jogo correspondência aspetos da costa

Esta temática deu também origem a uma atividade de trabalho colaborativo em pequenos grupos, onde cada grupo ficou responsável por criar um cartaz temático acerca de um dos aspetos da costa madeirense previamente apresentados à turma, sendo que o trabalho passava não só pelas questões estéticas do cartaz, como também pela análise e tratamento da informação fornecida (Figura 67). O resultado desta atividade foi muito positivo, assim como nas outras propostas didáticas, cuja aprendizagem cooperativa foi impulsionadora do enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, dado que esta demonstra “que o professor não é o único que “ensina”, mas que, quando se trata de aprender, os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de “ensinar-se”

mutuamente e, desta forma, potenciar os benefícios que são atribuídos à interação entre pares na aprendizagem” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p.16).



**Figura 67** - Trabalho cooperativo acerca da temática “aspetos da costa”

Sumariamente, todas as atividades propostas nesta sequência didática demonstram o quão importante é motivar e captar a atenção do aluno para o processo de aprendizagem. Para tal, como afirma Roldão (2009), o papel do professor terá de passar por planificar e incluir no seu plano materiais didáticos e uma determinada orientação para que seja possível, numa fase final, averiguar resultados, verificando se as aprendizagens foram significativas. Note-se que ao longo de toda a sequência didática recorreu-se aos cartões semáforo que na ótica de Lopes e Silva (2012), representam “as cores dos sinais dos semáforos: vermelho, amarelo e verde (e) são utilizadas para representar os níveis de compreensão do aluno” (p. 144) sendo o verde associado a uma boa compreensão, o amarelo à necessidade de receber algum auxílio e o vermelho à necessidade total de auxílio. Assim sendo, procurou-se compreender o nível de aprendizagem em que se encontrava cada aluno, auxiliando os que apresentavam maiores dificuldades no decorrer de todo o processo.

### 6.4.5 Fases do Projeto

O cronograma que se segue espelha as fases do projeto desenvolvido com a turma do 4.º B, integrado na Prática Pedagógica II, desenvolvida num período semanal de três dias.

Fases	Procedimentos	Duração												
		março				abril				maio				
		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	
Planear	Observação e Recolha de dados		■	■										
	Identificação do Problema			■										
Agir	Operacionalização de estratégias					■	■	■	■	■	■	■		
Refletir	Recolha e análise de dados		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Avaliar	Avaliação do processo					■	■	■	■	■	■	■	■	

Figura 68 - Fases do Projeto I-A

### 6.5 Participação e colaboração nas atividades da Instituição Educativa

A comunidade educativa apresenta-se como alicerce fundamental ao processo de educação de crianças e jovens. Neste sentido, dada a importância da comunidade educativa, o núcleo de orientadores científicos responsáveis pela Prática Pedagógica II, decidiu colocar um item de avaliação relativo à participação e colaboração das estagiárias nas atividades da Instituição Educativa. Desta forma, seguem-se algumas atividades integrantes da Instituição Educativa, onde decorreu a prática pedagógica, em que na qualidade de estagiária, colaborei.

No decorrer do estágio pedagógico foram desenvolvidas diversas saídas de campo, nas quais procurou-se auxiliar e acompanhar a turma do 4.º B, o que decerto espelha a realidade profissional e se traduz no enriquecimento do sentido de responsabilidade e profissionalismo da estagiária. Cardoso (2019) alega que o mundo terá de invadir o contexto educativo e, com esta difusão, o educando deverá tornar-se o centro de todo o processo de aprendizagem, facultando-lhe diversas oportunidades para a construção de um autoconhecimento. As saídas de campo são meios que aproximam a Escola da comunidade, o que é reforçado pelo Despacho N.º 6147/2019 quando relata que as visitas de estudo se constituem como estratégias enquadradas nos conteúdos do

currículo, que se revertem no desenvolvimento integral do educando, dado que estimulam o conhecimento e a formação social e pessoal, recorrendo à ligação entre a Escola e o meio envolvente. Assim, o docente no decorrer das visitas de estudo não só assume um papel primordial no que respeita a questões de organização como idas à casa de banho, lanches, contagens e demais necessidades, como também desenvolve competências face ao seu sentido de responsabilidade. Ademais, através das informações proferidas pelos responsáveis pelos locais a visitar e pelas observações efetuadas pelos próprios educandos, o docente poderá usufruir desse conteúdo para aprofundar/rever conhecimentos com os educandos, enriquecendo o seu processo de aprendizagem. Assim sendo, as visitas de estudo efetuadas pelo 4.º B de algum modo contribuíram para o enriquecimento do processo de aprendizagem, sendo que os comentários nelas proferidos incrementaram, mais tarde, atividades em contexto sala de aula.

De um modo geral as saídas de campo categorizam-se como estratégia e também como atividade, isto é, numa estratégia dado que o docente seleciona a visita para privilegiar e potencializar determinadas aprendizagens e numa atividade dado que corresponde a uma vivência a que o educando tem acesso (Rato, 2016).

- **Visita ao Parque Ecológico do Funchal**

Na primeira semana de prática pedagógica, ainda em fase de observação participante, decorreu uma visita de estudo ao parque ecológico do Funchal, onde se assistiu a uma conferência acerca do propósito do parque e das espécies protegidas. Note-se que, tal como é referenciado no Despacho N.º 6147/2019, as visitas de estudo potencializam o enriquecimento cultural e curricular dos educandos envolvidos. Após o momento de exposição e sensibilização para com a utilidade do parque ecológico do Funchal, ocorreu a observação de insetos embalsamados, analisou-se o número de anos de degradação do lixo da floresta e foram discutidas algumas espécies invasoras da *Laurissilva*. Após o lanche, fornecido pela Escola, efetuou-se uma caminhada pedestre para visitar alguns animais, onde os educandos tiveram oportunidade de lhes dar de comer, terminando assim a saída de campo.



Figura 69 - Visita ao Parque Ecológico do Funchal

- **Percurso pedestre pelo centro do Funchal**

Agendado para a primeira semana de intervenção pedagógica, o percurso pedestre pelo Funchal, presente na calendarização das atividades da turma, teve como ponto de encontro inicial, a igreja de S. Pedro, no centro do Funchal. No local encontrava-se uma funcionária da Câmara Municipal do Funchal que acolheu as turmas de 4.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de S. Roque. Inicialmente, foram discutidas algumas considerações acerca do edifício da igreja de S. Pedro e foram distribuídas fichas de atividades que os alunos teriam de preencher ao longo do percurso pedestre. Segundo Rato (2016) é crucial que os alunos possuam, no decorrer da visita de estudo, um guião que inclua indicações, atividades e locais a visitar de modo que, através da esquematização do percurso, os alunos tenham um papel ativo e desenvolvam as competências pretendidas.

A guia responsável pelo grupo orientou, com auxílio dos restantes adultos, inclusive as estagiárias, os educandos pela rua das Pretas, onde foi feita uma pequena paragem ao lado da antiga casa de Câmara Pestana. Após isso, seguiu-se caminho onde foram detetadas algumas árvores, em que os alunos tiveram de realizar uma ficha de atividades acerca da nomenclatura das mesmas. A paragem seguinte decorreu junto à igreja de S. João Evangelista, onde foram também dadas algumas informações pela guia aos educandos.

Com a chegada à Câmara Municipal do Funchal foi dada oportunidade aos alunos de lanchar, avançando após isso para a igreja da Sé do Funchal, realizando novamente

uma ficha de atividade. Posto isto, desceu-se até à antiga Alfândega, atual Assembleia Legislativa Regional e atravessou-se a rua encontrando a Fortaleza de S. Lourenço, terminando a visita na estátua de João Gonçalves Zarco. Note-se que em todos os locais visitados a guia proferiu algumas considerações históricas de grande relevância e os educandos realizaram as suas fichas de atividade relativas a cada local.



**Figura 70** - Percurso Pedestre pelo Funchal

- **Ida ao Polo de Leitura da Penteadá**

Para introduzir a ida ao Polo de Leitura da Penteadá, agendada no calendário de atividades da turma, decidiu-se propor aos educandos, o jogo da força com a palavra “biblioteca”. Neste contexto procurou-se rever o conceito de campo lexical e, mais tarde, a família de palavras, partindo da palavra mãe - “livro”.

---

*Entretanto os alunos foram dando sugestões de possíveis palavras, algumas corretas outras incorretas “livro” “folhas” “poesia” “histórias”.*

(Diário de Bordo, 8 de maio de 2019).

---

Após isso, os alunos partilharam os seus livros e histórias favoritos o que serviu de motivação ao que iria decorrer mais tarde no Polo de Leitura da Penteadá. No local, a turma assistiu à apresentação do livro “O Firmino e as bolas de Berlim” de Nuno Barros. O autor estava presente, assim como algumas personagens que encenaram uma entrevista

relativa ao conteúdo do livro. Após a apresentação da obra, decorreu um intervalo com direito a um doce, mais concretamente a “bolas de berlim”. Na segunda parte da sessão, foi proposta uma atividade de escrita criativa em que os alunos, distribuídos por grupos, procuraram dar um final à história apresentada, o que reforça o pensamento de Rato (2016) quando afirma que a aprendizagem não tem de decorrer somente dentro da sala de aula.



**Figura 71** - Ida ao Polo de Leitura da Penteadá

- **Ida ao Porto Santo**

Na reta final do ano letivo 2018/2019 foi proposto às estagiárias de 4.º ano acompanhar as suas turmas ao Porto Santo, com ida e volta no mesmo dia, sendo esta a viagem de finalistas agendada no Plano Anual da Escola. Já fora do período de estágio, decidiu-se aceitar a proposta de acompanhar as turmas até à ilha vizinha. Seguindo o descrito no Despacho n.º 6147/2019 os passeios escolares caracterizam-se como atividades lúdicas e formativas que são planeadas pela Escola em parceria com outras entidades pertencentes à mesma comunidade, que contribuem para que os educandos desenvolvam aptidões no cerne das atitudes e valores. O ponto de encontro para o início da saída da ilha da Madeira foi o porto do Funchal, onde procurou-se receber os educandos e alguns familiares para que estes se dirigissem, logo que possível para o barco. No decorrer da viagem registaram-se alguns momentos fotográficos e prestou-se auxílio aos alunos em idas à casa de banho e àqueles que se sentiam com indisposição devido à viagem. No Porto Santo, os educandos foram para a praia e os adultos assumiram a função de vigias, auxiliando os alunos sempre que necessário. Esta é também uma questão reforçada no

Despacho anteriormente mencionado, onde está referenciado que os passeios escolares devem contar com “a participação de acompanhantes idóneos e em número adequado às atividades a desenvolver, de modo a garantir a segurança e a integridade física e moral das crianças e alunos” (Artigo 11.º).

O almoço, oferecido pela Junta de Freguesia de S. Roque, decorreu num hotel local e após a refeição, fez-se uma pequena excursão pelas principais atrações turísticas do Porto Santo. No fim do dia, procurou-se encaminhar os alunos para o barco que iria viajar para o Funchal. Na chegada ao Funchal encaminhou-se os educandos para os seus encarregados de educação que já os aguardavam.



**Figura 72** - Ida ao Porto Santo

#### **6.6 Reflexão Crítica alusiva à Prática Pedagógica com o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Um bom professor é aquele procura refletir em torno das suas práticas, procurando sempre aperfeiçoar o seu modo de trabalho dia após dia, para que efetivamente consiga tornar-se num profissional de excelência. Para tal é fundamental que a sua atuação pedagógica tenha em consideração quatro fases distintas: a planificação, a aplicação do plano, a verificação de resultados e, por fim a análise do processo. Através deste ciclo, o docente conseguirá detetar fragilidades que, conseqüentemente, levam à necessidade de reformular a prática em benefício do rendimento dos educandos (Cardoso, 2013). Neste seguimento, no decorrer desta prática pedagógica, pretendi melhorar dia após dia, planificando, aplicando e analisando os resultados com recurso à avaliação formativa. Assim, procurou-se verificar se as atividades propostas eram de qualidade e adequadas

aos educandos, tendo sempre em consideração, no plano, os interesses e necessidades da turma.

Nesta prática pedagógica, deparei-me com um enorme desafio, a presença de um aluno na sala, diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo no grau Severo, que não acompanhava a componente curricular da restante turma. Fonseca (2017) enfatiza que a Perturbação do Espectro do Autismo manifesta-se na primeira infância, quando a criança inicia o seu processo de socialização. A referida Perturbação enquadra-se nas Perturbações Globais de Desenvolvimento onde a criança apresenta lacunas no que compete à aquisição de desenvolvimento da linguagem e, simultaneamente, dificuldades na interação social. Como é característico desta problemática, a aproximação ao aluno não foi fácil e, apesar de estar constantemente acompanhado por uma docente de Educação Especial, sentia que tinha a missão de fazer mais por aquele aluno que estava na sala, mas não estava, de todo, integrado no grupo do 4.º B. Assim, de imediato procurei encontrar estratégias que aproximassem o trabalho da turma com o do aluno em questão, de modo a que, nem que minimamente, ele interagisse na atividade com a turma. Neste seguimento e à luz do Decreto-Lei 54/2018 todos somos capazes de aprender, sendo necessário priorizar a equidade e garantir que todos acedem à aprendizagem. Para que tal aconteça, é necessária a flexibilização curricular de modo a transformar e a reajustar tempos e espaços às características individuais de todos. Partindo desta premissa e com o intuito de que o aluno trabalhasse e estivesse mais próximo da turma, delineei, semanalmente, um plano de atividades específico que consagrava atividades que respeitassem as características do aluno em questão, trabalhando sempre um conteúdo similar ao que a restante turma trabalhava, de modo a que num contexto adaptado toda a turma pudesse comunicar com o aluno e o aluno com a turma, o que decerto gerou uma aproximação ligeira do educando para comigo e com a restante turma. Esta barreira tornou-se num desafio aliciante que veio mais tarde recompensar todo o esforço, quando recebi um pequeno abraço do aluno em questão, o que se tornou num grande gesto de recompensa face ao trabalho desenvolvido.

Desde o início da prática pedagógica pesquisou-se uma metodologia de trabalho que visasse os interesses e necessidades dos educandos do 4.º B, tendo por base a afirmação de Cosme (2018), em que, “os métodos pedagógicos só adquirem sentido em função do modo como os utilizamos” (p.20). Neste alinhamento, e de forma preventiva, neste contexto de estágio investiu-se num método pedagógico alicerçado em atividades

práticas. Destaque-se que desde a primeira semana de observação pedagógica percebeu-se que este seria um meio facilitador de aprendizagem da turma, vindo a aliar-se à questão problemática formulada no Projeto de Investigação-Ação, desenvolvido com a turma do 4.ºB.

Segundo Gadotti (2010), muitos educandos continuam sem compreender o sentido das suas aprendizagens. Por conseguinte, cabe ao docente investigar díspares meios para conseguir encaminhar pedagogicamente os seus educandos, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2014, p. 47). Neste sentido, procurou-se encaminhar os educandos do 4.º B no seu percurso de aprendizagem, escutando as suas interações e analisando os seus interesses, refletindo em torno do propósito, do meio, do momento e do local e a que se destinava cada aprendizagem.

Evidências provenientes de estudos atuais, refletem que o educando tem de conhecer o propósito da aprendizagem e, sobretudo, aprender a aprender. Inevitavelmente, estas premissas requerem que seja estabelecida uma conexão de estrita confiança entre os intervenientes (Cardoso, 2013). Assim, a comunicação com a turma sempre foi um aspeto muito presente para que se conseguisse escutar e perceber as necessidades e os pareceres dos educandos e, por sua vez, melhorar o processo de ação pedagógica.

Ressalve-se uma outra questão fundamental a qualquer prática, a cooperação entre os docentes. Na opinião de Roldão (2007) o trabalho cooperativo é um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto que objetiva enriquecer a interação dinâmica de diversos saberes específicos e de processos cognitivos. Contudo, esta cooperação só será exequível se os agentes educativos mantiverem a sua mente aberta face a uma análise crítica e reflexiva que englobe o seu próprio percurso profissional.

Neste seguimento, toda a prática desenvolvida foi edificada sobre o trabalho cooperativo com a colega de curso que estava com a outra turma de 4.º ano, na mesma Escola. Deste modo, foram debatidas estratégias e atividades, não apenas entre as estagiárias, como também, com as docentes titulares de turma, numa reunião semanal que veio contribuir, de forma positiva, para todo o processo de ação pedagógica.

De um modo geral, considero que o meu desempenho nesta prática pedagógica foi positivo, porque cada obstáculo, dificuldade e erro possibilitaram novas aprendizagens. Nesta prática, em particular, aprendi que não devemos ter medo de sair da nossa zona de conforto e arriscar em novas práticas pedagógicas, recorrendo a metodologias ativas e

inovadoras pois, tal como defende Fino (2007), “a inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade, sentido crítico e autocrítico.” (p. 2)

Concluo afirmando que todo o trabalho desenvolvido, a interação, o diálogo com os alunos, colegas, futuros colegas profissionais e restante comunidade educativa, a reflexão crítica e autoavaliação contribuíram significativamente para a construção da minha identidade profissional.

## Capítulo VII

### Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

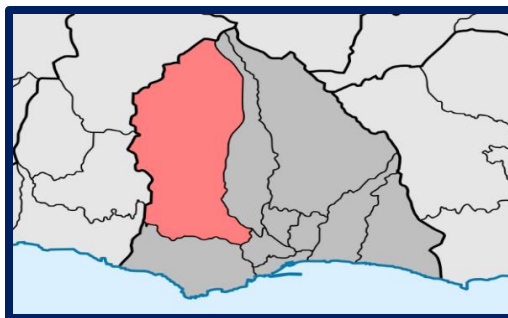
“Os bons professores ensinam os seus alunos a explorar o mundo em que estão, do imenso espaço ao pequeno átomo. Os professores fascinantes ensinam os alunos a explorar o mundo que são, o seu próprio ser” (Cury, 2012).

O presente capítulo tem como objeto explicar distintas questões referentes à prática pedagógica concretizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o 2.º ano de escolaridade, no Colégio do Marítimo. Será descrito e analisado, na íntegra, todo o processo de ação pedagógica ocorrido no período de 14 de outubro a 14 de dezembro do ano civil de 2019.

#### 7.1 Caracterização do Meio Envolvente: Freguesia de Santo António

O Colégio do Marítimo localiza-se no concelho do Funchal, precisamente no Complexo Desportivo do Marítimo, pertencente à freguesia de Santo António. Em termos populacionais, esta freguesia caracteriza-se por ser multiforme na medida em que nela estão presentes discrepâncias económicas, sociais e culturais, prevalecendo neste contexto social um nível económico médio-baixo. Ressalte-se que a freguesia de Santo António contempla um rico investimento no setor primário e terciário (Projeto Educativo de Escola, 2016).

A freguesia de Santo António localiza-se a Norte/Noroeste do centro do Funchal, estando circundada pelas seguintes freguesias: São Pedro, São Martinho, S. Roque, Curral das Freiras e Estreito de Câmara de Lobos.



**Figura 73-** Freguesia de Santo António

**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo\\_Ant%C3%B3nio\\_\(Funchal\)#/media/Ficheiro:FNC\\_-\\_Santo\\_Ant%C3%B3nio.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_(Funchal)#/media/Ficheiro:FNC_-_Santo_Ant%C3%B3nio.svg)

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (2016), a freguesia testemunha uma certa ambiguidade em termos geográficos dado que a Norte da Igreja Matriz se encontra num espaço com características rurais, e a Sul um espaço geográfico com aspeto urbano. Em termos de orografia, a freguesia contempla regiões montanhosas, ribeiras e vales. A nível patrimonial, a referida freguesia oferece diversos locais de interesse como se verifica no quadro que se segue.

#### **Património da freguesia de Santo António – Funchal**

##### **Religioso**

- Igreja Paroquial de Santo António
- Capela de Santo Amaro
- Capela de S. Filipe
- Capela de Santa Maria Madalena
- Capela de Nossa Senhora do Amparo
- Capela de Nossa Senhora do Pópulo
- Capela de Nossa Senhora das Preces
- Capela de S. João de Deus
- Mosteiro das Irmãs Clarissas
- Igreja de Nossa Senhora da Visitação
- Igreja de Nossa Senhora da Graça
- Igreja de São Baptista

##### **Cultural e Paisagístico**

- Centro Cultural de Santo António
- Antigo Cineteatro
- Estação Rádio da Madeira (RTP)

- Clubes de campismo, escutismo e desporto
- Clubes de bandolins, flauta, coral e de ritmos modernos
- Casa do povo
- Pavilhão dos Trabalhadores
- Descanso do Pão
- Quinta de Santo António
- Moinho de água
- Quinta dos Cedros
- Quinta Josefina
- Solar da Água de Mel
- Miradouro do Pico dos Barcelos

**Quadro 8** - Património da freguesia de Santo António (baseado no Projeto Educativo de Escola do Colégio do Marítimo, 2016).

## **7.2 Caracterização da Instituição Educativa: Colégio do Marítimo**

### **7.2.1 O Estabelecimento Educativo**

Na atualidade, a Escola defronta-se com um enorme desafio em antecipar os dilemas que o futuro reserva aos seus educandos (Cristo, 2013). Neste seguimento, Pacheco (2019) evidencia a necessidade de emergir projetos inovadores e sustentáveis que integrem a Escola na comunidade, interligando questões financeiras, administrativas e sobretudo pedagógicas.

O Estabelecimento de Ensino onde decorreu a ação pedagógica, o Colégio do Marítimo, surgiu de uma visita a um Clube Desportivo Turquês, onde o Presidente do Clube Sport Marítimo, Carlos Pereira, quis adaptar a iniciativa ao clube verde rubro. Em seguimento do projeto ambicionado pelo Presidente do Clube Sport Marítimo, edificou-se uma infraestrutura inaugurada em abril de 2006, recheada de espaços exteriores e interiores amplos capazes de dar resposta às necessidades das crianças a frequentar o Colégio em regime de Escola a Tempo Inteiro (Projeto Educativo de Escola, 2016).



**Figura 74** - Colégio do Marítimo

**Fonte:** <https://ecoescolas.abae.pt/escola/colégio-do-marítimo/>

O Colégio do Marítimo assume-se como primitivo face ao restante país, no que compete à abrangência das valências de Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo sincronizadas com a prática desportiva. A atividade física e desportiva assume um papel fundamental no desenvolvimento de crianças e jovens e, por esse motivo, torna-se fulcral que esta se integre na Escola de modo a que os educandos, com recurso à prática desportiva, possam desenvolver determinadas competências e conhecimentos (Barros, 2011).

Em seguimento do mencionado, a visão desta Instituição passa por tornar-se uma referência para a comunidade através da sua diversificada oferta desportiva. Assim, a inovação desportiva e o trabalho para os valores são características ambicionadas pelo Colégio do Marítimo, a fim de responder às características e necessidades dos alunos.

Roldão (1999) argumenta que a missão de um Projeto Educativo de Escola enquadra-se no ajuste entre a situação da Instituição e a aquilo que se ambiciona para a mesma. No caso do Colégio do Marítimo, a sua missão passa pelo compromisso de enfrentar um projeto inovador *Academic and Athletic Excellence* com o principal objeto de formar jovens talentosos a nível desportivo, académico e social (Projeto Educativo de Escola, 2016). Esta ambição do Colégio do Marítimo, centrada na aliança entre a vida académica e o desporto, espelha o que já muitos estudos evidenciam, um deles apresentado pela Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa, em que os alunos que praticam modalidades desportivas ou outras práticas de atividade física obtêm melhores resultados académicos (Cardoso, 2013).

### 7.2.2 Caracterização da sala de aula

A gestão e organização do espaço de sala de aula repercute-se no processo de aprendizagem dos educandos. Para tal, é importante adequar o espaço, materiais e recursos às necessidades dos alunos e certificar-se que toda a gestão idealizada em torno destas três componentes garanta a qualidade do ambiente de aprendizagem (Morgado, 2003). Em termos de organização, as mesas da sala de aula do 2.º A estão dispostas em filas triplas e duplas com visibilidade direcionada para o quadro magnético e para a secretária do docente, enriquecendo de certo modo o processo de comunicação entre os alunos.



**Figura 75** - Organização da sala do 2.º A

No que compete à organização dos materiais, a sala do 2.º A dispõe de três armários distribuídos pelos espaços vagos da sala, onde são guardados os manuais e demais materiais pertencentes aos educandos. As paredes da sala e respetivos placards estão patenteados com cartazes e alguns trabalhos dos alunos, organizados por área curricular, desenvolvidos tanto na componente curricular como na componente extracurricular.



**Figura 76-** Exposição dos trabalhos da turma do 2.º A

No fundo da sala existe um janelão entre duas portas de saída para o exterior, uma delas em desuso. Note-se que no corredor, junto à entrada da sala está exposto um pequeno placard de cortiça onde são colocados alguns dos trabalhos dos educandos, essencialmente os que se enquadram nas atividades calendarizadas pela Instituição.



**Figura 77 -** Missão Pijama 2019 – 2.º A

No que se refere a questões de arejamento, a sala do 2.º A é muito bem presenteadada. Já relativamente à luminosidade, a sala é um pouco carecida dada a impossibilidade de trabalhar apenas com a luz natural devido à película protetora da luz solar presente no janelão.

### 7.2.3 Horário Semanal

De acordo com Morgado (2003) a gestão do tempo pedagógico requer um planeamento cuidado em conformidade com a gestão espacial, de modo a garantir a realização de diversas tarefas. Esta é também uma premissa defendida por Cardoso (2019), quando menciona que para a abertura da Escola ao mundo é necessário flexibilizar o tempo pedagógico respeitando as necessidades da turma.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h 30 – 10h 30	Natação 8h 30 – 9h 30	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular
10h 30-11h 00	<i>Lanche</i>				
11h 00 – 12h 30	Curricular	Expressão e Educação Musical 11h 00 – 12h 00	Curricular	Curricular	Curricular
12h 30 - 13h 30	<i>Almoço</i>				
13h 30 – 14h 30	Curricular	Curricular	Curricular	Inglês 13h 30 – 14h 30	Curricular
14h 30 – 15h 30	Biblioteca	Tecnologias da Informação e Comunicação	Estudo	Educação Física	Estudo
15h 20 – 16h 00	<i>Lanche</i>				
16h 00 – 17h 00	Inglês	Estudo	Núcleo Desportivo	Expressão e Educação Musical	Núcleo Desportivo
17h 00 – 18 h 00	Estudo	Expressão e Educação Plástica		Tecnologias da Informação e Comunicação	
18h 00 – 18h 30	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres

**Quadro 9** - Horário Semanal 2.º A

Conforme constata-se no quadro acima, a turma do 2.º A integrava-se na componente curricular, num regime repartido que se inicia no período da manhã, pelas 8h 30 e prolonga-se pela tarde, precisamente até às 14h 30, contando com dois intervalos,

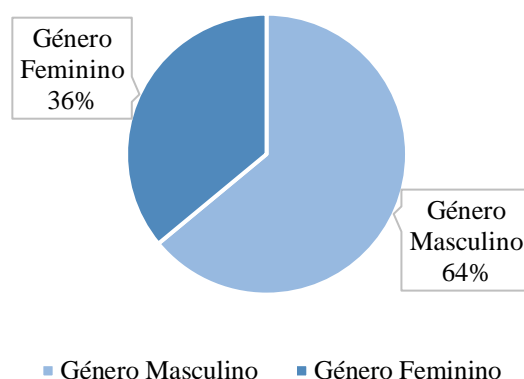
um para o lanche e outro para o almoço. A partir das 14h 30, os educandos iniciam as atividades de enriquecimento extracurricular, algumas delas concretizadas dentro da própria sala de aula de aula.

Ainda no período curricular, os alunos do 2.º A dispunham de aulas de enriquecimento com a duração de 1 hora semanal: Natação, Inglês e Expressão e Educação Musical, lecionadas por docentes destacados para o efeito.

#### 7.2.4 Caraterização da Turma

A turma do 2.º ano A é constituída por vinte e cinco alunos com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. No que compete a questões de género, a turma é constituída por dezasseis rapazes e nove raparigas.

**Género na turma do 2.º A**



**Gráfico 5 - Género na turma do 2.º A**

A maioria dos alunos que constituem a turma do 2.º A praticam pelo menos uma modalidade desportiva, algumas delas incorporadas no Clube Sport Marítimo. Tal como é evidente no Projeto Educativo de Escola (2016), pretende-se que com recurso à prática desportiva seja promovida a educação para a cidadania, dado que o desporto se veicula como meio de formar indivíduos civilizados, com consciência das suas responsabilidades e direitos. Note-se que este é pressuposto defendido por Rodrigues (2016) quando refere que os jovens e crianças ao praticarem desporto desenvolvem atitudes, conhecimentos, habilidades e hábitos que se repercutirão na vida adulta.

Inicialmente, através da observação participante realizada em contexto sala de aula, verificou-se que a turma, na sua generalidade, demonstrava grandes dificuldades de concentração e algum desinteresse pelas atividades propostas. Note-se que por ser uma turma com grande número de alunos, a capacidade de resposta a cada aluno e respetivas necessidades fica condicionada, o que atenua o desinteresse e desconcentração dos educandos. Aliada a esta questão, surgem os desajustes comportamentais, sobretudo quando os adultos acompanham e esclarecem dúvidas de modo individual.

Durante a observação inicial e ao longo de todo o processo de ação pedagógica verificou-se que o 2.º A revela muitas capacidades intelectuais, porém, quase toda a turma necessita de uma motivação constante, por parte dos adultos, para a concretização das atividades propostas.

Nos primeiros contactos com a turma e respetiva docente cooperante, tomou-se conhecimento da existência de três educandos com apoio da Educação Especial, precisamente um aluno com Perturbações Intelectuais, Perturbação do Espectro do Autismo, no grau ligeiro e Dificuldades no Processo de Aprendizagem. O acompanhamento destes educandos efetua-se por uma docente destacada para o efeito que recebe os educandos semanalmente, realizando algumas atividades fora da sala de aula.

A presença de uma estagiária na turma do 2.º A gerou alguma apreensão na turma, que se foi dissolvendo dia após dia. Através da apresentação de atividades dinâmicas e diversificadas os alunos foram desenvolvendo interesse pelo contexto de aprendizagem, o que se espelhou igualmente nos níveis de concentração dos educandos. Note-se que com a dinâmica de trabalho apresentada pela estagiária, os alunos demonstraram maior interesse pelos conteúdos de aprendizagem. À semelhança da Prática Pedagógica II, com o 4.º ano de escolaridade, a turma do 2.º ano A demonstrava maior interesse pela área do Estudo do Meio. A sua articulação com outras áreas do currículo veio enriquecer todo o contexto de aprendizagem.

### **7.3 Momentos de Aprendizagem- Estratégias Pedagógicas**

Ao longo do processo de ação pedagógica com a turma do 2.º A foram planificadas e realizadas diversas atividades capazes de suscitar o interesse da turma pelo processo de

ensino-aprendizagem. Neste sentido, decidiu-se expor três momentos integrados no processo de intervenção pedagógica que vieram contribuir para o enriquecimento de todo o processo de aprendizagem desenvolvido com os alunos do 2.º A. Note-se, e como profere Cardoso (2019), que é fundamental colocar os educandos no centro do processo de aprendizagem e para tal, constate-se a necessidade de formular laços afetivos com os alunos.

A articulação curricular é um aspeto muito importante uma vez que se apresenta como um fator decisivo face ao desempenho de todo o processo de aprendizagem. O trabalho articulado entre as diversas áreas do saber potencializa o conhecimento integrado e global, gerando aprendizagens mais significativas (Morgado & Silva, 2019). As atividades que se seguem evidenciam um trabalho interdisciplinar desenvolvido com a intencionalidade de fomentar o interesse dos educandos pelo processo de aprendizagem.

### 7.3.1 A história do Pedrito Coelho de Beatrix Potter – Articulação Curricular

Numa fase inicial, e de modo a introduzir a atividade planificada, afixou-se uma ilustração relativa à “história do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter no quadro e solicitou-se a observação minuciosa da mesma pela turma a fim de detetar possíveis desenvolvimentos para a ação daquela história.



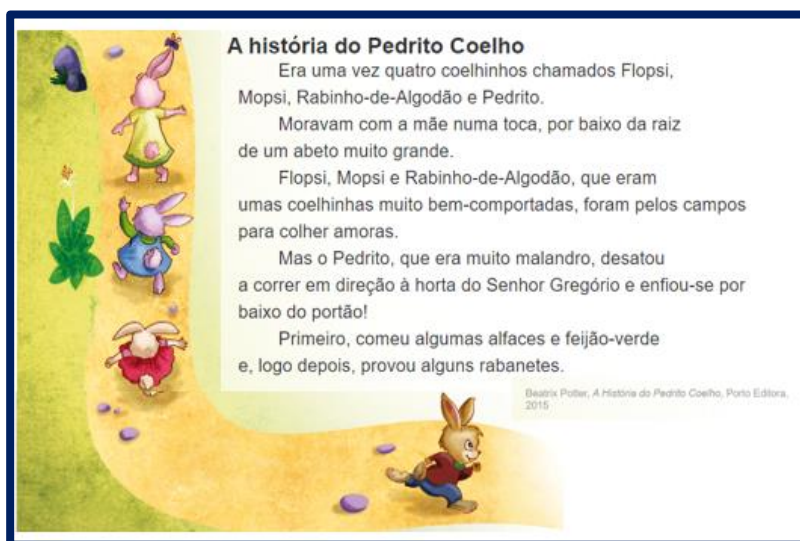
Figura 78 - Ilustração “A história do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter

Neste seguimento, foram disponibilizados alguns minutos para a observação da mesma e logo de seguida, foi efetuado um *brainstorming* no quadro da sala com alguns dos possíveis enredos mencionados pelos educandos. De acordo com Cardoso (2013),

para além de serem fortes estimuladores da criatividade, os *brainstormings* são também um meio de aperfeiçoamento do clima social pedagógico, através do enriquecimento das relações interpessoais. Note-se que ao serem escutados, os alunos sentiram-se protagonistas do processo de aprendizagem e o seu interesse foi também despertado. De um modo geral, esta atividade foi ao encontro do que está proposto nas Aprendizagens Essenciais (2018) para este nível de escolaridade, onde os alunos devem ser capazes de “imaginar desenvolvimentos narrativos a partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências” (p. 9).

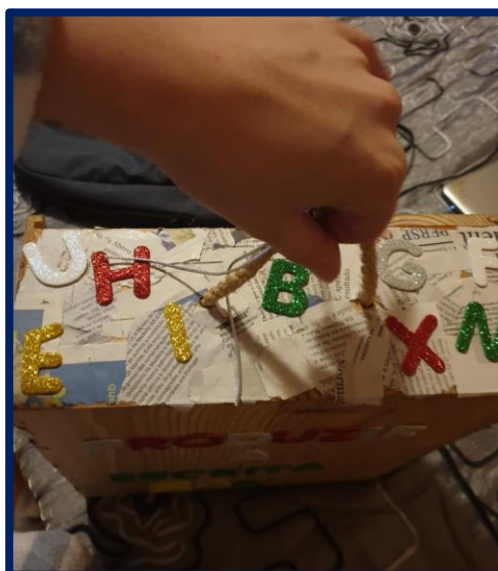
Com recurso à ilustração afixada, efetuou-se um pequeno jogo de revisão do conteúdo matemático “multiplicação por adição repetida” através das patas dos coelhos presentes na ilustração. De modo a suscitar o interesse pela história a trabalhar, decidiu-se propor a descoberta de mais pormenores envolvidos na narrativa em questão. Através de um debate, direcionou-se o pensamento dos educandos para a verificação do facto que aquela ilustração destaca um elemento, um coelho e, nesta circunstância, efetivou-se o “jogo da força” para a descoberta do nome do coelho destacado na ilustração, que na voz dos educandos seria a personagem principal.

Num outro momento, dado que os alunos ansiavam por saber o que decorreria naquela pequena história, distribuiu-se pela turma o texto “A história do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter (Figura 79) e sugeriu-se, em primeiro lugar, a sua leitura silenciosa. Após isso, efetuou-se pela estagiária a leitura modelo e mais tarde, autónoma com recurso à caixa da sorte, sorteando os nomes dos alunos a ler. Note-se que as Aprendizagens Essenciais (2018) referenciam que, no 2.º ano de escolaridade, os alunos devem ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos, o que se verificou na maioria dos educandos. Terminada a leitura, efetuou-se uma discussão conjunta em torno do conteúdo do texto, em que facilmente os alunos perceberam que aquele texto não apresentava um final concreto para a narrativa.



**Figura 79** - A história do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter

De seguida, propôs-se a realização da interpretação do texto (Apêndice 24) e após isso apresentou-se à turma uma caixa surpresa, destinada à produção de textos onde seriam depositados os textos produzidos pela turma do 2.º A até ao final do ano letivo.



**Figura 80** - Caixa produção de textos 2.º A

De modo a dar um final ao texto trabalhado decidiu-se, com recurso a uma planificação textual, efetuar um texto coletivo que englobasse os pareceres de todos os

educandos. Neste ano de escolaridade, os alunos devem ser capazes de redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização (Aprendizagens Essenciais, 2018).



**VOU ESCREVER!**

Como reparaste ainda não sabemos o que aconteceu ao coelho Pedrito. Escreve um texto de acordo com as indicações do plano.



**Introdução**

- **Quando?** No Verão
- **Onde?** Na horta do Senhor Gregório
- **Quem?** O coelho Pedrito

**Desenvolvimento**

Acontecimentos:

- 1º Foi apanhado pelo Senhor Gregório
- 2º Regressou a casa

**Conclusão**

- Castigado pela mãe

**VOU ILUSTRAR!**

**Figura 81** - Planificação para o final da história

A fim de trabalhar o conteúdo programático de Estudo do Meio “Como podes cuidar da tua alimentação saudável?” decidiu-se, através da história do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter lançar o seguinte desafio à turma do 2.º A:

*O Pedrito Coelho desejava mostrar às suas irmãs coelhinhas como é bom ter uma alimentação variada e rica em nutrientes. Com tantos alimentos saudáveis, decidiu criar uma pirâmide alimentar!*

Após uma pequena discussão/diálogo acerca da importância de uma alimentação equilibrada e saudável, revendo também a pirâmide alimentar e a roda dos alimentos,

apresentou-se um vídeo relativo à alimentação saudável recorrendo à plataforma da Escola Virtual.



**Figura 82** - Alimentação saudável - Escola Virtual

**Fonte:** Escola Virtual<sup>2</sup>

Posto isto, discutiu-se o conteúdo do vídeo e apresentou-se à turma variados alimentos por colorir juntamente com uma pirâmide alimentar completamente vazia. A tarefa proposta aos alunos assentava em colorir e recortar os alimentos distribuídos para que num outro momento ocorresse a montagem da pirâmide alimentar do Pedrito Coelho.



**Figura 83** - Processo de cor e recorte das imagens para a pirâmide alimentar

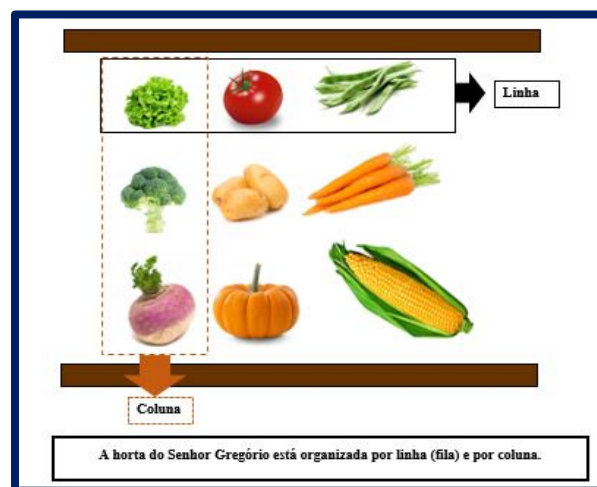
<sup>2</sup>[https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/3184199/E?se=&seType=&coId=&area=search?\\_url=/lms/playerteacher/resource/3184199/E&se=&seType=&coId=&area=search](https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/3184199/E?se=&seType=&coId=&area=search?_url=/lms/playerteacher/resource/3184199/E&se=&seType=&coId=&area=search)

O processo de montagem da pirâmide alimentar do Pedrito Coelho decorreu com recurso à caixa da sorte, em que o aluno sorteado vinha até ao quadro e colocava o seu alimento colorido no respetivo grupo alimentar.



**Figura 84** - Processo de montagem da pirâmide alimentar do Pedrito Coelho

Mais tarde, os educandos dialogaram acerca da dimensão de cada grupo alimentar, associando o tamanho de cada grupo à quantidade ideal de consumo de alimentos. No âmbito da Matemática, a fim de rever o conteúdo matemático “localização e orientação no espaço” decidiu-se recorrer ao texto da história do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter para trabalhar o conteúdo, apresentando a imagem da horta do senhor Gregório, referida no texto trabalhado.



**Figura 85** - A horta do Senhor Gregório - Localização e Orientação no espaço

Após uma análise dos produtos alimentares presentes na horta do senhor Gregório, fez-se um pequeno jogo, em grande grupo, que consistia em mencionar o alimento que estivesse em determinada posição de acordo com as indicações fornecidas: esquerda, direita, coluna e linha.

---

*Regressámos ao texto “A história do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter com o intuito de articular a horta do senhor Gregório com a localização no espaço. Entretanto, ouvi um comentário “Professora isto não devia ser colado no caderno de Estudo do Meio?” o que me leva a concluir que a interdisciplinaridade foi mesmo muito bem conseguida.*

(Diário de Bordo, 20 de novembro de 2019).

---

Num outro momento, a fim de trabalhar a multiplicação, o dobro e preparar os educandos para a ficha de avaliação de Matemática, enveredou-se pela adaptação de um jogo tradicional, “a macaca”, ao texto trabalhado anteriormente “A história do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter. Em articulação com a Expressão Físico-Motora foram revistos conteúdos matemáticos, em que através do processo de jogada, resposta à operação sorteada e correção efetuada pelos próprios educandos, foram desenvolvidas aprendizagens significativas.



**Figura 86** - Jogo da Macaca - horta do Senhor Gregório

De acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018) cabe ao aluno desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, impulsionar a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem. Ademais, o educando deve desenvolver interesse pela Matemática e exprimir ideias matemáticas, explicando raciocínios, procedimentos e conclusões. Deste modo, através destas atividades, onde estão inerentes conhecimentos matemáticos, os alunos foram desenvolvendo o seu raciocínio e comunicação matemática.

---

*Considero que foi uma atividade muito bem-sucedida, onde foi possível verificar o entusiasmo e euforia dos alunos pelo jogo. Considero que o jogo foi adequado, uma vez que os alunos compreenderam o desafio e responderam corretamente às multiplicações representadas na horta do Senhor Gregório, desenvolvendo habilidades motoras. Fiquei muito satisfeita.*

(Diário de Bordo, 25 de novembro de 2019).

---

### **7.3.2 O meu corpo - Atividades desenvolvidas no âmbito da higiene oral e corporal**

Num momento inicial, a fim de trabalhar o conteúdo programático destinado ao 2.º ano de escolaridade “O seu corpo”, inerente à disciplina de Estudo do Meio, expôs-se à turma dois cartazes A3 alusivos aos dois tipos de dentição humana e algumas imagens relativas aos diferentes tipos de dentes (Figura 87). Após alguns minutos de observação debateu-se, em grande grupo, as semelhanças e diferenças entre as dentições expostas e também as funções de cada dente.

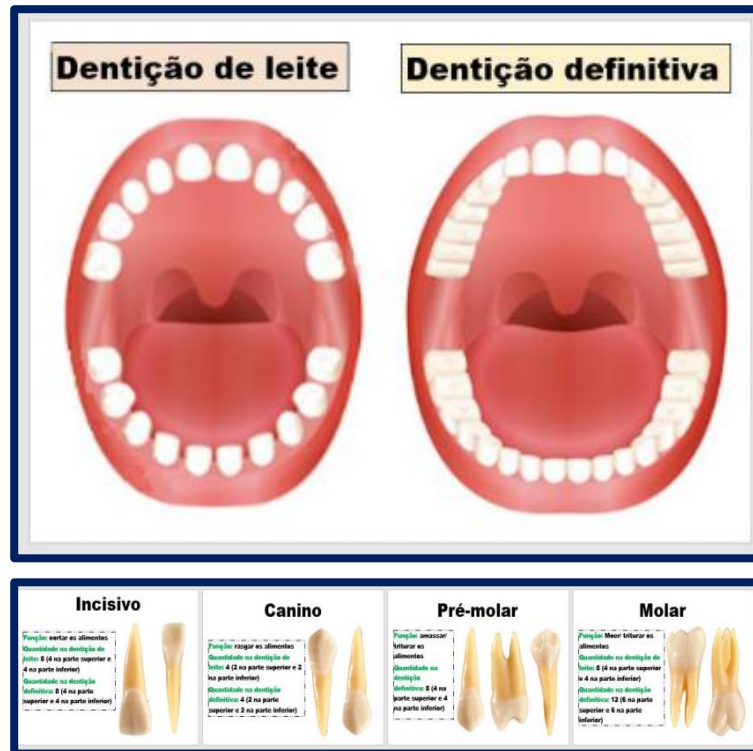


Figura 87 - Dentições imagens A3

Em seguimento da observação efetuada, propôs-se à turma um trabalho de grupo que consistia em preencher uma boca vazia com feijões de acordo com a dentição fornecida a cada grupo (definitiva ou de leite) (Figura 88). Serrano e Luque (2015) defendem que é no decorrer de toda a infância que a criança desenvolve as preensões. Neste sentido, torna-se crucial promover atividades que direta ou indiretamente estejam a estimular a motricidade fina dos educandos, dado que esta se apresenta como primordial para o desenvolvimento do indivíduo.



**Figura 88** - Dentição definitiva e dentição de leite - trabalho de grupo

De modo a dar continuidade ao trabalho da temática “O seu corpo” apostou-se igualmente na exploração de um poema associado à higiene oral (Figura 89). Note-se que neste nível de escolaridade, os alunos devem ser capazes de clarificar o conteúdo de um poema lido ou escutado (Aprendizagens Essenciais, 2018).



**Figura 89** - Poema Higiene Oral - Plim 2.º ano

Numa primeira instância, sugeriu-se aos alunos a leitura silenciosa do poema passando mais tarde para a leitura em voz alta, de forma individual. Posto isto, debateu-se o conteúdo do poema e solicitou-se que os alunos circundassem a acentuação gráfica presente no mesmo. A fim de consolidar a interpretação do poema, decidiu-se propor aos alunos que legendassem algumas imagens associadas à higiene oral de acordo com os versos do poema trabalhado.

Num outro momento, apresentou-se à turma um ficheiro áudio acerca dos cuidados a ter com os dentes, disponibilizado pela plataforma Escola Virtual<sup>3</sup>. Após a escuta do recurso áudio, debateu-se, em grande grupo, acerca dos principais cuidados a

<sup>3</sup> <https://lmsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/2716274/E?se=&seType=&coId=&area=search>

ter com os dentes. Registe-se que as TIC podem apresentar-se como fortes aliadas face à motivação dos educandos para com o processo de aprendizagem (Cardoso, 2013).

A fim de verificar a compreensão do conteúdo do áudio apresentado, enveredou-se por um jogo de consolidação de conhecimentos “Dente saudável vs Dente não saudável”. O jogo, à luz de Leite e Rodrigues (2001), compreende-se como um meio de articulação entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento sociocultural do indivíduo. Neste seguimento, de modo a estimular hábitos de educação alimentar e saúde oral, recorreu-se ao jogo “Dente saudável vs Dente não saudável”, exposto na Figura 90, em que se pretendia que os educandos percecionassem quais os alimentos benéficos e maliciosos para a saúde oral.



**Figura 90** - Jogo “Dente saudável vs Dente não saudável”

Numa fase ulterior, a fim de verificar conhecimentos, foram também proferidas algumas adivinhas enquadradas na temática que geraram muito entusiasmo na turma (Figura 91). Cardoso (2019) reconhece que o ensino requer pedagogias ativas que não se circunscrevam ao manual. Esta atividade espelhou a consolidação de conteúdo de forma atrativa e dinâmica, que despertou o interesse da turma.

Gostamos de rasgar os alimentos. Quem somos?	Só fazemos parte da dentição definitiva. Quem somos?	Adoramos cortar os alimentos. Quem somos?	A nossa função é amassar/triturar os alimentos. Quem somos?
Sou a dentição que nasce quando és criança. Quem sou eu?	Sou a tua segunda e última dentição. Quem sou eu?	Tenho 20 dentes. Quem sou eu?	Tenho 32 dentes. Quem sou eu?

**Figura 91** - Adivinhas - higiene/saúde oral

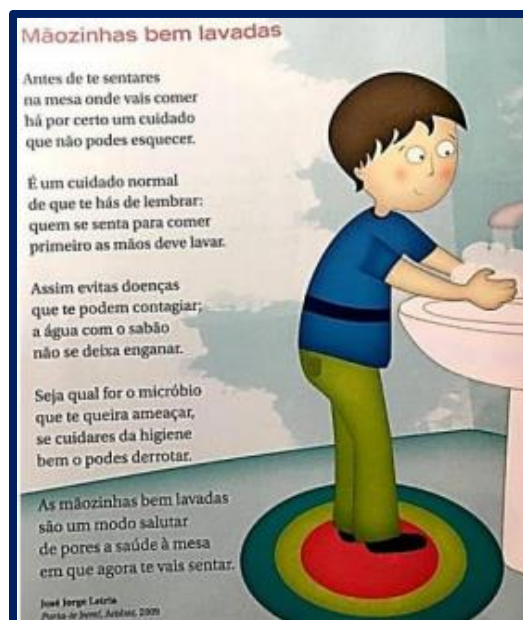
Vosniadou (2001) alega que para criar aprendentes motivados é necessário investir no trabalho cooperativo, encorajando os educandos a trabalhar em grupo, apresentando tarefas desafiantes capazes de estimular a curiosidade e o pensamento dos alunos. Neste seguimento, a fim de introduzir a temática da higiene corporal procurou-se, primeiramente, impulsionar a curiosidade dos educandos afirmando que se iria introduzir uma nova temática de trabalho e que essa mesma temática estava escondida nos puzzles que seriam disponibilizados à turma. Num primeiro momento, dividiu-se a turma em dois grupos (rapazes e raparigas) e distribuiu-se um puzzle por ambos os grupos. O grupo dos rapazes ficou com um puzzle relativo ao corpo feminino e as raparigas com um puzzle relativo ao corpo masculino.



**Figura 92** - Montagem Puzzles "O meu corpo"

Após a montagem dos puzzles e respetiva exploração do corpo feminino e masculino, questionou-se a turma acerca do que possivelmente seria a próxima temática a ser trabalhada e facilmente chegou-se à conclusão que se trataria da higiene corporal, dado que até então, tinha sido abordada a higiene oral. De modo a dar início à exploração da temática, solicitou-se aos alunos que viessem à frente da turma mimar uma ação diária relacionada com a higiene do corpo, a fim de que os restantes alunos adivinhassem a ação representada. Mais tarde, debateu-se em grande grupo os cuidados de higiene corporal diária e, em semelhança ao realizado com a higiene oral, analisou-se um poema, desta vez de José Jorge Letria “Mãozinhas bem lavadas” (Figura 93), que enfatiza um dos cuidados de higiene corporal, a importância da lavagem das mãos.

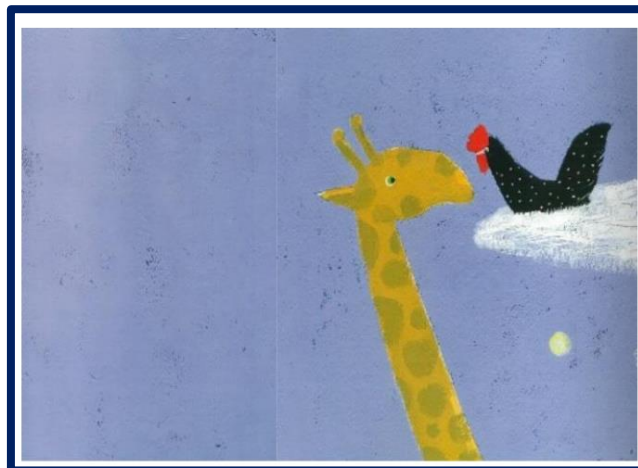
De início, solicitou-se ao grupo a leitura silenciosa do poema e, mais tarde, efetuou-se a leitura modelo (pela estagiária) e autónoma (pelos educandos). Após isto, recorreu-se à interpretação oral do poema em que os alunos descreveram o conteúdo do poema consolidando conhecimentos no que compete à higiene corporal. Note-se, tal como defende Cohen e Fradique (2018), que a articulação de conteúdos se traduz numa integração progressiva disciplinar que se reverte na melhor compreensão dos conteúdos inerentes às diversas áreas do saber.



**Figura 93** - *Mãozinhas bem lavadas* de José Jorge Letria

### 7.3.3 *A Girafa que comia Estrelas* de José Eduardo Agualusa – Educação Literária

Numa fase inicial, com o intento de apresentar a obra “A Girafa que comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa, afixou-se no quadro da sala de aula a capa da obra, sem título.



**Figura 94** - Ilustração capa da obra *A Girafa que comia Estrelas* de José Eduardo Agualusa sem título

Contudo, alguns educandos já tinham conhecimento da história e facilmente chegaram ao título da obra, o que levou à adaptação do jogo planejado para a descoberta do título. Neste sentido, decidiu-se aplicar o “jogo da forca” para a descoberta das personagens da história: Olímpia, avó Rosália, mãe dona Augusta e dona Margarida. Porém, os educandos não se recordavam do enredo dos acontecimentos, o que levou ao levantamento de hipóteses face aos acontecimentos que iriam surgir naquela história tendo por base a análise dos elementos do paratexto. No âmbito da Educação Literária, as *Aprendizagens Essenciais* (2018), descrevem que um educando no 2.º ano de escolaridade deve ser capaz de antever os temas de uma obra literária tendo por base os elementos do paratexto ou as ilustrações. Neste sentido, após um debate e *brainstorming* envolto nas considerações dos alunos acerca do enredo, avançou-se para a apresentação da história à turma com recurso a um teatro de fantoches (Figura 95). Rogers (1969) defende que uma aprendizagem bem conseguida requer que cada educando se interesse pela mesma e, neste entendimento, os materiais e recursos didáticos são fundamentais, pois, captam o interesse e atenção dos intervenientes, o que foi notório no decorrer desta atividade.



**Figura 95** - Biombo para o teatro de fantoches: *A Girafa que comia Estrelas* de José Eduardo Agualusa

O conto da história “A Girafa que comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa contou com a junção das duas turmas de 2.º ano do Colégio do Marítimo, dado que todo o trabalho desenvolvido na prática pedagógica se alicerçou na cooperação com a colega estagiária do 2.º B.

Após o conto da história pelas estagiárias, debateu-se, em grande grupo, os principais acontecimentos, discutindo as categorias da narrativa: tempo, espaço e personagens. Mais tarde, foi dada a oportunidade aos alunos de experimentarem o teatro de fantoches, recontando a história (Figura 96). Ressalte-se que o reconto de histórias é também uma competência enfatizada pelas Aprendizagens Essenciais (2018) destinadas ao 2.º ano de escolaridade, no que compete à Educação Literária.



**Figura 96** - Reconto da história por alguns alunos do 2.º A

Num outro momento, a fim de desenvolver competências no âmbito da oralidade, leitura e interpretação textual. propôs-se a leitura de um excerto da obra, presente no manual de Português, Plim 2.º ano.

1. Lê a história e pares.

**A girafa que comia estrelas** • @ 1000 22

Aos cinco anos Olímpia já ultrapassava em altura todas as girafas da savana. Era tão alta que quando levantava o pescoço e se punha na pontinha dos pés a cabeça dela desaparecia entre as nuvens.

À noite comia estrelas.

Enquanto as outras girafas dormiam, Olímpia subia ao mouro mais alto da savana, levantava o pescoço e comia estrelas. As estrelas ardiam um pouco na garganta, mas eram doces e macias, e sabiam a pêscopo. À medida que Olímpia comia estrelas, outras estrelas nasciam, novinhas em folha, brilhando ainda mais do que as antigas.

Um dia, porém, descobriu uma galinha-do-mato que fizera ninho no meio das nuvens. O ninho estava cheio de objetos brilhantes que a galinha trouxera da terra – três pares de óculos, oito berlindes coloridos, um colar de pérolas, um arco-íris de bolso, um olho de vidro que havia pertencido ao famoso pirata da perna de pau.

As galinhas-do-mato são muito bonitas, todas pretas com pintinhas brancas, e por isso também lhes chamam galinhas pintadas.

Chamava-se Dona Margarida. Não era muito inteligente, coitada, mas gostava de pensar e dizer coisas óbvias, que já toda a gente sabia. Por exemplo: «Quem tudo quer tudo perde.» «Devagar se vai ao longe.»

Olímpia e Dona Margarida tornaram-se grandes amigas.

João Eduardo Aguilusa, *A girafa que comia estrelas*, D3 Quatro, 11ª edição, 2013

2. **Animala**, com X, a opção que completa a frase, de acordo com o texto.  
A galinha-do-mato gostava de pensar e dizer coisas óbvias, usando...  
adivinhas.      provérbios.      lengalengas.      histórias.

3. O que fazia Olímpia enquanto as outras girafas dormiam?

4. Descreve as estrelas que Olímpia comia.

5. Que consequência tinha a ação de Olímpia?

6. **Complete** de acordo com a história.

**girafa**

Nome →  Idade →

O que comia →

Local onde vivia →

Descrição física →

**galinha**

Nome →

Local onde tinha o ninho →

Descrição física →

7. **Desenha** o que falta dentro do ninho da galinha-do-mato.

**LER** • • • **A girafa que comia estrelas**

Lê a história completa e descobre como é que a galinha-do-mato ajudou a girafa a resolver o problema.

**Figura 97** - Excerto *A Girafa que comia Estrelas* de José Eduardo Agualusa- Manual Plim

Num primeiro momento, solicitou-se a leitura do excerto, primeiramente silenciosa, posteriormente, a modelo e mais tarde, a leitura autónoma proveniente de um sorteio com os nomes dos educandos. Registe-se que a leitura fomenta a imaginação e educa para a sensibilidade, tornando-se numa crucial ferramenta que proporciona “aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia” (Gomes, 2007, p. 5). Terminada a leitura fez-se, de forma breve, uma interpretação oral do excerto e, mais tarde, procurou-se encaminhar o pensamento dos alunos para a observação das estrelas com a seguinte afirmação: “Então meninos o que é que vocês acham, as estrelas estão todas à mesma distância?” que obteve, de imediato, a seguinte resposta “Não, umas estão mais baixas e outras mais altas.”

Como é possível constatar nesta expressão descrita no diário de bordo, os alunos perceberam que as nuvens estão a um nível mais baixo do que as estrelas:

---

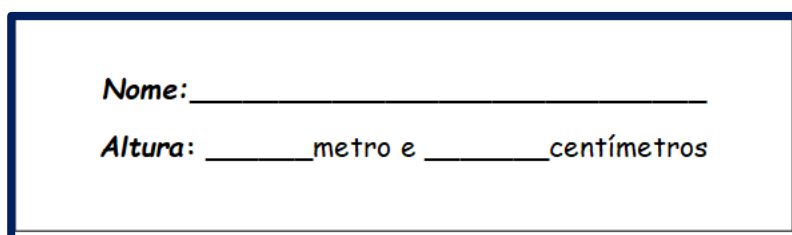
(...) *Dai questionei “E o que será que está mais perto, as nuvens ou as estrelas?” Alguns alunos disseram de imediato “As nuvens!” “Professora é as nuvens”.*

(Diário de Bordo, 3 de dezembro de 2019).

---

A interdisciplinaridade corresponde ao ponto de convergência entre as várias áreas do saber e impacta de forma positiva no processo de aprendizagem dos educandos (Cohen & Fradique, 2018). O diálogo anteriormente mencionado, alicerçado na obra literária, serviu de mote para trabalhar no âmbito da Matemática o conceito de altura. Os educandos, em analogia às estrelas, que se encontram a diferentes alturas, concluíram que eles mesmos possuem alturas diferentes. Entretanto, questionou-se a turma acerca de possíveis instrumentos de medida, onde facilmente indicaram a fita métrica como instrumento a utilizar em medições.

De seguida, solicitou-se aos educandos a leitura autónoma da obra física “A Girafa que comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa e, em simultâneo, procurou-se medir os educandos recorrendo a uma fita métrica, registando as alturas dos mesmos no quadro da sala de aula. Conforme iam sendo medidos, os alunos assinalavam, numa folha de registo previamente disponibilizada, a sua altura e o seu nome, guardando esse registo até que fosse novamente solicitado.



Nome: \_\_\_\_\_  
Altura: \_\_\_\_\_ metro e \_\_\_\_\_ centímetros

**Figura 98** - Registo individual de altura

Após o processo de medição dos educandos, os alunos analisaram os dados que estavam expostos no quadro da sala de aula relativos às alturas de todos os alunos. Nesse momento perceberam as diferentes alturas existentes na turma. O processo de medição dos educandos serviu de incremento à ordenação da turma por alturas, primeiramente por

ordem decrescente e posteriormente por ordem crescente, consolidando conhecimentos relativos ao significado da simbologia matemática: maior (>), menor (<) e igual (=).

Terminado o processo de ordenação das alturas dos educandos, procedeu-se à distribuição de nuvens e estrelas pelos alunos. Neste momento, os educandos facilmente concluíram que os alunos mais baixos da turma receberiam nuvens e os mais altos estrelas. Juntamente com as estrelas e nuvens os alunos receberam a sua fotografia que colaram no artefacto recebido.

Estando esta tarefa concluída, apresentou-se à turma um cartaz elucidativo da obra em estudo com o objeto de ordenar os alunos por ordem crescente de altura. Desde cedo que os alunos se mostraram muito curiosos face ao propósito do cartaz presente na sala.

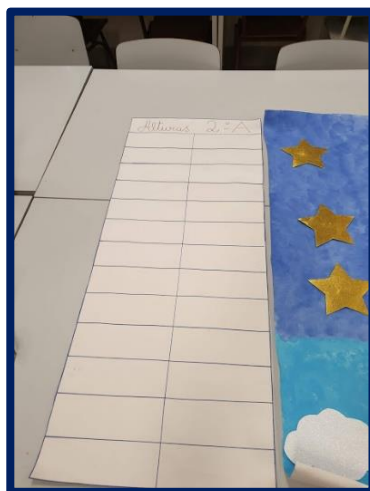
---

*O cartaz “A girafa que comia estrelas” gerou furor logo à entrada da sala “Uau”  
“Professora o que vamos fazer com isto?”*

(Diário de Bordo, 3 de dezembro de 2019).

---

Antes do processo de colagem no cartaz, afixou-se no quadro uma tabela de frequências vazia (Figura 99) e solicitou-se aos educandos a ordenação das alturas da turma por ordem crescente. Neste momento, em grande grupo, discutiu-se os dados registados no quadro e, com um marcador, demarcou-se a posição de cada aluno face à sua altura.




**Figura 99** - Tabela destinada à colocação dos cartões de registo das alturas dos alunos do 2.º A

Após isto, por ordem crescente, os educandos foram chamados ao quadro e colocaram o seu cartão de registo na tabela, respeitando a sua posição. Preenchida a tabela, analisaram-se os dados e, em simultâneo, procedeu-se ao preenchimento do cartaz elucidativo da obra literária em estudo, recorrendo à tabela de frequências construída pela turma.



Figura 100 - Preenchimento do cartaz temático de acordo com as alturas dos alunos

Uma outra atividade matemática articulada com a história “A Girafa que comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa consistiu na adaptação do tradicional jogo do Bingo, em que os elementos do jogo serviram de consolidação ao conteúdo matemático: multiplicação por adição repetida.



**Regras:**

1. O professor distribui os cartões pelos grupos formados.
2. Distribui as peças para cobrir as casas caso seja dita a respetiva casa.
3. Inicia o jogo começando pelas perguntas abaixo referidas (deixar 2 minutos para reflexão e procura de resposta)
4. Os primeiros grupos a completar uma linha vertical ou horizontal com as peças distribuídas diz: BINGO.
5. Analisar os cartões das jogadas e verificar se é um BINGO válido.

**Questões Bingo:**

1. 2 conjuntos de 3 galinhas (2x3 ou 3+3)
2. 1 conjunto com 1 nuvem (1x1 ou 1)
3. 4 conjuntos com 1 nuvem (4x3 ou 3+3+3+3)
4. 1 conjunto com 1 girafa (1x1 ou 1)
5. 2 conjuntos com 2 galinhas (2x2 ou 2+2)
6. 4 conjuntos com 6 galinhas (4x6 ou 6+6+6+6)
7. 1 conjunto com 3 estrelas (1x3 ou 3)
8. 2 conjuntos com 2 nuvens (2x2 ou 2+2)
9. 2 conjuntos com estrelas (2x6 ou 6+6)
10. 4 conjuntos com 1 girafa (4x1 ou 1+1+1+1)
11. 1 conjunto com 3 girafas (1x3 ou 1+1+1)
12. 1 conjunto com 1 galinha (1x1 ou 1)
13. 2 conjuntos com 4 galinha (2x4 ou 4+4)
14. 2 conjuntos com 1 girafa (2x1 ou 1+1)
15. 3 conjuntos com 5 girafa (3x5 ou 5+5+5)

Figura 101- Bingo por adição repetida alicerçado na obra literária *A Girafa que comia Estrelas* de José Eduardo Agualusa

Tendo por base as atividades aqui apresentadas considerou-se pertinente efetuar uma análise ao Decreto-Lei N.º 241/2001, onde consta o perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a intenção de relacionar o decretado com as atividades concretizadas em contexto pedagógico.

No âmbito do Português, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve estimular competências no âmbito da expressão oral e compreensão textual, proporcionando momentos não só de leitura, como também de escrita, produção textual, que deverá ser integrada em atividades do cerne curricular. Note-se que estes foram aspetos claramente trabalhados nas atividades supramencionadas. No campo da Matemática, o docente deve relacionar os conteúdos matemáticos com a vida real para que desperte o interesse do aluno, assim como proporcionar momentos de aprendizagem dos conceitos matemáticos em que o aluno assuma um papel nitidamente ativo, visível nas atividades apresentadas. Na área da Expressão e Educação Físico-Motora, é responsabilidade do docente proporcionar atividades lúdicas, que englobem a atividade física, encadeadas com outras áreas curriculares. Ressalte-se que o jogo adaptado da tradicional “a macaca” se consagrou num meio de articulação entre a Expressão e Educação Físico-Motora e a Matemática.

## **7.4 Projeto de Investigação- Ação**

### **7.4.1 Enquadramento do Problema**

Um bom problema de investigação é aquele que se debruça em alcançar uma melhoria de um contexto, procurando anular as barreiras que o condicionam, defende Bento (2011). O processo de interação pedagógica com a turma do 2.º A iniciou-se a 14 de outubro de 2019 com uma semana dedicada à observação participante do contexto de aprendizagem. Precocemente, em semelhança ao sucedido na anterior Prática Pedagógica com o 4.º ano de escolaridade, detetou-se algum desinteresse da turma para com as atividades propostas, essencialmente as que surgiam do manual. Dado que no momento, no âmbito da formação académica desenvolviam-se novos conhecimentos enquadrados na unidade curricular de Ensino Experimental das Ciências, decidiu-se envolver a disciplina na prática pedagógica, aplicando os conhecimentos adquiridos, de modo a despertar o interesse dos educandos do 2.º A pelo processo de aprendizagem.

#### 7.4.2 Questão Investigação-Ação

A Investigação-Ação caracteriza-se por ser interventiva e prática, sendo que, não se singe apenas ao campo teórico e procura intervir numa determinada realidade (Coutinho, 2005 citado por Coutinho et al., 2009). Inicialmente, através de uma observação efetuada ao contexto pedagógico decidiu-se intervir a fim de solucionar o desinteresse da turma do 2.º A para com o processo de aprendizagem. Assim, através da metodologia de Investigação-Ação, procurou-se melhorar o contexto pedagógico partindo da questão que se segue:

*Como podem as atividades de carácter experimental despertar o interesse da turma do 2.º A pela aprendizagem?*

#### 7.4.3 Revisão Preliminar do Problema

Educar pela Ciência beneficia o desenvolvimento de conhecimentos, competências e princípios fundamentais à inserção do indivíduo na sociedade, defendem Albino, Silva e Silva (2011). Além disso, os autores mencionam que a Educação pela Ciência propicia a estruturação de saberes envoltos na Tecnologia e na Ciência que por sua vez, levam ao estímulo do pensamento crítico e capacidade de resposta face a situações problemáticas.

Quinta, Rosa e Ferreira (2006) referenciados por Albino, Silva e Silva (2011) alegam que é função do professor adequar as suas práticas de modo a dar oportunidade aos educandos de construírem o seu processo de aprendizagem. Nesta instância, o docente deve recorrer aos benefícios da Ciência para que os seus alunos possam exprimir interesses e ainda descobrir e manusear matérias (Sá, 2000).

As atividades de carácter experimental despertam o interesse dos educandos pela aprendizagem e incentivam competências aquisitivas como a procura, a leitura, a análise, organização e escuta de informações bem como estimula ao levantamento de problemas. Note-se que este tipo de trabalho estimula a capacidade de registo, análise e comparação de dados (Leslie Trowbridge e Rodger Bybee, 1990 citados por Valadares, 2006). O trabalho experimental é igualmente responsável pelo aumento da criatividade dos educados, dado que normalmente gera novos panoramas que, por norma, os alunos consideram desafiantes. As competências comunicativas, essenciais ao desenvolvimento

integral do indivíduo, são também desenvolvidas através da experimentação em que os educandos discutem, ensinam, explicitam, escrevem e constroem.

Em Portugal, as atividades alicerçadas na Ciência estão enquadradas no programa e metas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico na área curricular do Estudo do Meio, destinada a ser lecionada pelo docente titular de turma. As Aprendizagens Essenciais (2018) reforçam igualmente a necessidade do trabalho experimental no decorrer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, defendendo que os educandos neste ciclo de escolaridade devem “utilizar processos científicos simples na realização de atividades experimentais” (p. 2).

Ressalte-se que o trabalho experimental apresenta-se como vantajoso, na medida em que possibilita a articulação de conhecimentos. Neste sentido, é urgente ajustar o currículo de modo a que o docente possa regular a combinação das atividades experimentais com os conteúdos das diversas áreas do saber (Kim & Bolger, 2016 cit. por Domingos & Costa, 2018).

Tendo por base o mencionado até ao momento, o professor assume-se como a chave que interliga o trabalho experimental ao processo de aprendizagem. Neste seguimento, cabe-lhe propor estratégias pedagógicas que envolvam o trabalho experimental desde os primeiros anos de escolaridade, pois será um meio para que os alunos compreendam os processos científicos de modo simples e dinâmico, desenvolvendo o seu pensamento científico de forma interessante perante diversos problemas. Ao recorrer ao trabalho experimental, o professor desperta a curiosidade dos educandos para com a Ciência, incentiva à reflexão dos educandos em torno dos conceitos científicos, desenvolvendo o seu pensamento crítico, criativo e metacognitivo (DGIDC, 2006 cit por Correia & Freire, 2009).

#### **7.4.4 Estratégias adotada**

##### **7.4.4.1 Atividade Experimental - *Circuito dos 5 sentidos do corpo***

A atividade do “circuito dos 5 sentidos do corpo” foi planificada no campo da área curricular do Estudo do Meio com a intencionalidade de consolidar conhecimentos acerca do conteúdo programático “o seu corpo”. Este conteúdo programático insere-se nas Metas Curriculares para a disciplina de Estudo do Meio, do 1º Ciclo do Ensino Básico, no bloco 1, intitulado “À descoberta de si mesmo” em que é esperado que os alunos de 2.º ano de escolaridade devam conhecer o seu corpo e descobrir as suas funcionalidades.

O ser humano relaciona-se com o meio envolvente recorrendo aos cinco sentidos do corpo: audição, tato, visão, olfato e paladar. Martins e outros (2012) alegam que os órgãos dos sentidos, localizados em diversas áreas corporais, permitem que o ser humano saboreie, cheire, veja, tate e ouça.

O circuito apresentado à turma do 2.º A teve como principal objeto o reconhecimento das particularidades dos objetos através do cheiro, do sabor, da textura, da forma e dos sons produzidos pelos mesmos. Assim, numa primeira fase, optou-se por dividir a turma em dois grandes grupos para facilitar a exploração do circuito e distribuiu-se o protocolo pelos educandos que procederam à sua leitura (Apêndice 21).

De seguida, cada grupo dirigiu-se até ao fundo da sala deparando-se com um circuito constituído por cinco etapas, cada uma direccionada para um sentido do corpo.



**Figura 102** - "Circuito os 5 sentidos do corpo"

A primeira etapa correspondia à audição e continha caixas musicais que deveriam ser exploradas, à vez, pelos alunos de cada grupo. As caixas musicais apresentavam diferentes sonoridades, o que permitiu aos educandos refletir acerca dos diferentes sons emitidos e do percurso do som até ao tímpano.

A segunda etapa, associada à visão, continha livros, jornais e ainda uma máquina fotográfica para livre exploração.



**Figura 103** - Alunos a explorar a segunda etapa (visão)

O objetivo desta etapa consistia em que os alunos concluíssem que estavam a utilizar os olhos para decifrar o conteúdo dos livros, jornais e até para capturar as fotografias. Importa referenciar que foi igualmente estimulada a comunicação e o pensamento dos alunos através da seguinte questão “Como é que será que funcionam os nossos olhos?”, discutindo as diferentes opiniões dos alunos.

A etapa seguinte, a terceira, correspondia ao olfato. Nesta fase, os alunos, com os olhos vendados ou fechados, deveriam explorar o cheiro de algumas substâncias (café, canela, erva doce e especiarias).



**Figura 104** - Exploração da etapa relativa ao olfato

Ao longo da concretização desta etapa, questionou-se os alunos acerca de “como é que conseguimos cheirar?” e, partindo desta questão, surgiram respostas como “pelo nariz”, o que permitiu reforçar o que foi proferido anteriormente com: “E o que será que está no interior do nosso nariz?”. Os alunos, de imediato, responderam que não sabiam o que estava no interior do nariz porque não o conseguiam ver. Nesta circunstância, explicitou-se, a título de curiosidade, o modo de funcionamento deste órgão, referenciando o porquê de conseguirmos cheirar.

Na etapa referente ao paladar, os alunos estiveram novamente com os olhos vendados com o intuito de adivinhar o sabor de duas substâncias (açúcar e sal) (Figura 105). Ressalve-se que facilmente os alunos chegaram à conclusão de quais eram as substâncias doces e salgadas. Deste modo, procurou-se questionar o grupo através do seguinte: “Como é que vocês conseguem saber se é doce ou salgado?” De seguida, os alunos responderam que era através da língua. Para complementar o raciocínio dos discentes, referiu-se que na língua existem papilas gustativas, responsáveis por enviar ao cérebro informações para este decifrar o sabor das substâncias, neste caso do açúcar e do sal.



**Figura 105** - Etapa Paladar

Na última etapa, referente ao tato, foi dada aos alunos a oportunidade de exploração de alguns objetos, entre eles um pincel e uma lixa. Novamente com os olhos vendados, os alunos exploraram sensações, através do contacto e toque com os objetos expostos. Neste momento, encaminhou-se o pensamento dos educandos para a conclusão de que a pele é responsável pelas perceções sensoriais do tato.

Numa fase ulterior, discutiu-se em grande grupo o propósito da atividade experimental desenvolvida, onde foi referenciada a importância dos sentidos do corpo. Por fim, efetuaram-se os registos da atividade experimental e respetivas conclusões.

Registo de observações (O que observaste?)

Circuito "Os cinco sentidos"

Número da etapa	O que fizeste?	Qual foi o sentido do corpo?	E o órgão?	Avaliação
Etapa 1				😊 <input type="checkbox"/> 😞 <input type="checkbox"/>
Etapa 2				😊 <input type="checkbox"/> 😞 <input type="checkbox"/>
Etapa 3				😊 <input type="checkbox"/> 😞 <input type="checkbox"/>
Etapa 4				😊 <input type="checkbox"/> 😞 <input type="checkbox"/>
Etapa 5				😊 <input type="checkbox"/> 😞 <input type="checkbox"/>

Conclusões (O que concluis?)

**Circunda a opção correta.**

Através do circuito dos cinco sentidos concluí que utilizo **muito/pouco** os sentidos do corpo em ações do meu dia-a-dia. Através da **visão/audição** consigo ler e tirar fotografias engraçadas. Já para provar coisas maravilhosas utilizo o meu **tato/paladar**. Para ouvir música e muitos outros sons utilizo os meus ouvidos com recurso à **audição/visão**. Existem muitas coisas suaves, mas também algumas que picam, sinto essas coisas através da minha pele que é o órgão do sentido do **paladar/tato**. Há minha volta existem muitos aromas que **cheiro/olho** com o sentido do **olfato/tato**.

Figura 106 - Registo e conclusões da atividade experimental desenvolvida

#### 7.4.4.2 Atividade Experimental- *Cuidados a ter com os dentes*

A higiene oral é algo que deve ser incitado junto dos alunos desde cedo. Assim, de modo a trabalhar a higiene e saúde oral, inserida nas Metas Curriculares para a disciplina de Estudo do Meio, do 1º Ciclo do Ensino Básico, no bloco 1, intitulado “À descoberta de si mesmo” decidiu-se recorrer ao trabalho experimental.

Na atualidade, tende-se a beber muitos refrigerantes, sobretudo gasificados que na opinião de Martins e outros (2012), por conterem ácido, provocam a corrosão do esmalte que protege os dentes. Os dentes estão sujeitos a diversas reações químicas que podem levar à sua deterioração. Neste seguimento pretendeu-se, com recurso ao trabalho experimental diferenciado e dinâmico, que os educandos descobrissem o quão prejudicial são as bebidas gasificadas para a dentição.

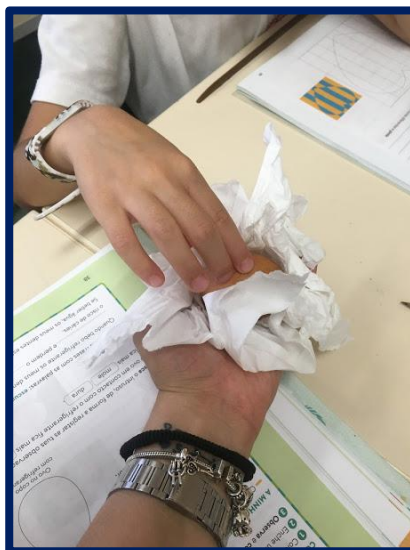
Num primeiro momento, foram distribuídos os protocolos pela turma (Apêndice 22) e efetuada a sua leitura. Mais tarde, com recurso à caixa da sorte, onde constam os nomes dos educandos, foram sorteados alguns educandos para colocar a água e o refrigerante em dois recipientes diferentes. Mais tarde, procedeu-se ao mesmo processo para a colocação de dois ovos cozidos, um em cada recipiente.



**Figura 107-** Colocação dos ovos cozidos nos recipientes

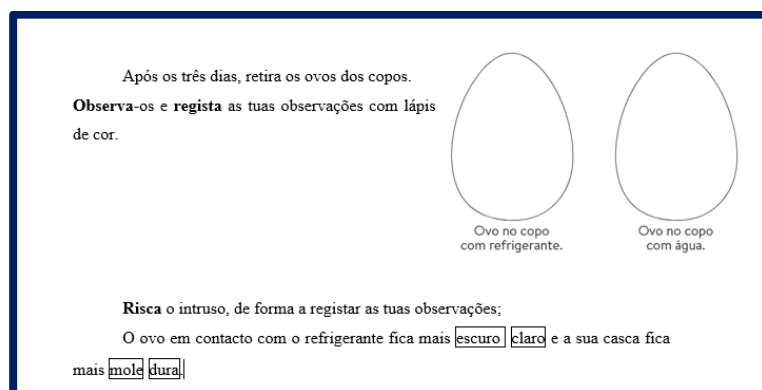
Após colocarem os ovos cozidos nos recipientes, analisaram-se as hipóteses dos educandos no que compete ao que iria acontecer a cada ovo ao fim de três dias. As considerações dos discentes foram registradas no quadro da sala de aula e contribuíram para a construção de uma tabela de frequências absolutas, analisada também em grande grupo.

Durante os três dias, os educandos foram questionando e refletindo acerca do que iria acontecer aos ovos, e ao fim do terceiro dia encontraram a resposta que ansiavam.



**Figura 108 -** Exploração dos resultados do trabalho experimental

Posteriormente, debateu-se acerca do que aconteceu em cada recipiente, efetuou-se o registo e determinaram-se as conclusões do trabalho experimental desenvolvido.



**Figura 109** - Registo e conclusões “Cuidados a ter com os dentes”

#### 7.4.4.3 Atividade Experimentais - *Vamos brincar com o ar? e O ar tem peso?*

Partindo do trabalho desenvolvido com a obra “A girafa que comia estrelas” de Eduardo Agualusa propôs-se à turma do 2.º A duas atividades experimentais relacionadas com as características dos materiais e objetos, a fim de que os alunos estimulassem o seu espírito de descoberta face à observação de fenómenos, retirando conclusões daquilo que foi observado.

Numa primeira fase, dividiu-se a turma em grupos de trabalho, sendo que, em cada núcleo foi eleito um porta-voz a quem foi dada a responsabilidade de leitura do protocolo e respetiva divisão de funções dentro do próprio grupo.

A primeira atividade experimental, “Vamos brincar com o ar?”, consistiu na criação de um para-quedas para que os educandos compreendessem o seu processo de funcionamento. Numa primeira instância, cada porta-voz elegeu um elemento para ficar com a responsabilidade da gestão do material e após isso, outro elemento eleito pelo porta-voz procedeu à leitura do protocolo da experiência (Apêndice 26). Passo a passo, os educandos foram realizando os procedimentos com a supervisão dos adultos presentes na sala.



**Figura 110** - Processo de montagem do para-quedas e respetiva experimentação

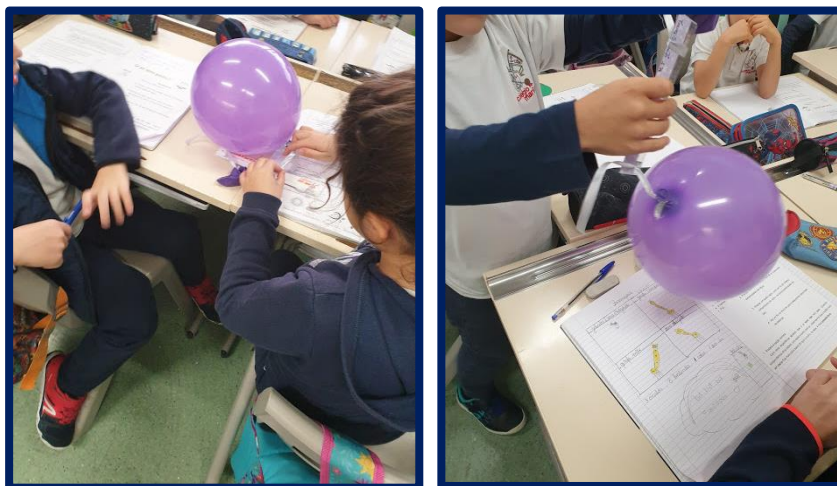
Após a montagem do paraquedas, os alunos lançaram o paraquedas a fim de o testar e perceberem o porquê de descer lentamente, estimulando o seu pensamento crítico. Ressalte-se que à luz do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) os alunos devem ser capazes de pensar de forma ampla, com congruência, analisando a informação e argumentando a seu respeito.

Posto isto, em semelhança às outras atividades desenvolvidas, solicitou-se à turma o registo da experiência efetuada e respetivas conclusões.



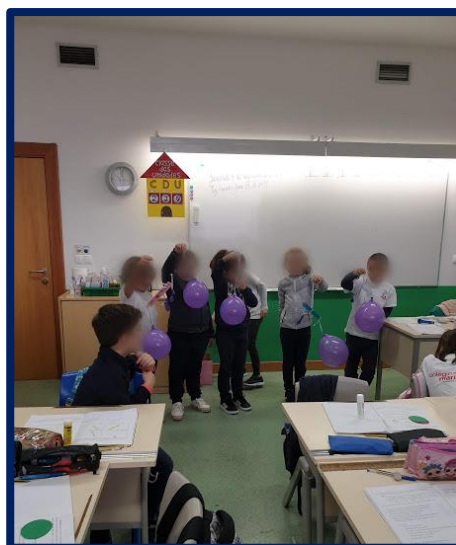
**Figura 111**- Registo e conclusões da atividade experimental

A segunda atividade experimental “O ar tem peso?” concretizou-se nos núcleos de trabalho anteriormente formados recorrendo à mesma metodologia de trabalho. Inicialmente, os educandos lançaram algumas hipóteses face à questão problema “será que o ar tem peso?” onde as respostas serviram de incremento à concretização de uma tabela de frequência absoluta e respetiva análise. Posto isto, os grupos iniciaram a atividade experimental consoante as orientações de cada representante.



**Figura 112** - Atividade experimental "o ar tem peso?"

Após o processo de concretização dos procedimentos elucidados no protocolo (Apêndice 26), solicitou-se aos representantes de cada grupo que se deslocassem até à frente da sala a fim de que todos observassem e discutissem os resultados obtidos.



**Figura 113** - Discussão de resultados

Por fim, sugeriu-se aos alunos o registo da atividade experimental juntamente com o registo das suas conclusões (Figura 114). Neste seguimento, o trabalho experimental desenvolvido clarificou que o ar, apesar de não ser visível, assume determinadas propriedades: tem capacidade para resistir a movimentos que ocorrem dentro dele e tem peso.



**Figura 114** - Registo da atividade experimental *o ar tem peso?*

As atividades experimentais desenvolvidas com a turma do 2.º A tiveram como intencionalidade pedagógica desenvolver não só os conhecimentos inerentes às diversas áreas do saber, como também fortalecer o interesse dos educandos por todo o processo de aprendizagem.

No que se refere à avaliação aplicada neste leque de atividades apresentadas, esta caracterizou-se por ser formativa em que através da observação direta das interações e dos registos efetuados foi possível verificar o desempenho dos educandos no trabalho experimental desenvolvido. Lopes e Silva (2010) consideram a avaliação formativa como aquela que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem, contrariamente à sumativa que pretende quantificar a aprendizagem. Neste sentido, este tipo de avaliação assume um carácter contínuo que permite reconhecer as dificuldades dos alunos e as respetivas causas.

Segundo a OCDE (2008) existem seis componente chave aliados à avaliação formativa: (1) propicia uma cultura de interação na sala de aula, onde cabe aos docentes proporcionar momentos de cooperação em que os intervenientes protagonizem a

aprendizagem; (2) define objetivos de aprendizagem, desenvolvendo a autoconfiança nos educandos; (3) recorre a métodos de ensino diversos capazes de responder às necessidades dos alunos, para que consigam superar as dificuldades detetadas; (4) utiliza abordagens diferenciadas para avaliar as aprendizagens, recorrendo à heteroavaliação; (5) dá feedback aos alunos acerca do desempenho nas atividades, incentivando-os para as atividades propostas; (6) garante a participação ativa de todos os alunos no decorrer do processo de aprendizagem.

Estas seis componentes estiveram bem presentes no decorrer das atividades experimentais desenvolvidas, uma vez que foram propiciados momentos característicos de uma aprendizagem ativa, com objetivos pré-definidos, respondendo às características da turma em questão.

#### 7.4.5 Fases do Projeto

Segue-se o cronograma que evidencia as fases do projeto desenvolvido com a turma do 2.º A, integrado na Prática Pedagógica III, decorrida entre 14 de outubro a 14 de dezembro do ano civil de 2019.

Fases	Procedimentos	Duração											
		Outubro				Novembro				Dezembro			
		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Planejar	Observação e Recolha de dados												
	Identificação do Problema												
Agir	Operacionalização de estratégias												
Refletir	Recolha e análise de dados												
Avaliar	Avaliação final do processo												

Figura 115- Cronograma Projeto I-A 2.º A

#### 7.5 Participação e colaboração nas atividades da Instituição Educativa

Em semelhança à Prática Pedagógica II, o núcleo de orientadores científicos responsáveis pela Prática Pedagógica III decidiu manter o item de avaliação face à participação e colaboração das estagiárias nas atividades da Instituição Educativa.

O docente deve estar sempre predisposto a trabalhar com a comunidade, tirando partido das potencialidades que esta apresenta (Cardoso, 2013). Neste seguimento, cabe ao professor reunir esforços individuais para que em equipa, esses esforços, possam enriquecer o contexto educativo (Formosinho, Alves, & Verdasca, 2016).

De acordo com o Decreto-Lei N.º 55/2018, cabe ao docente propor aos educandos atividades que desenvolvam conhecimentos fundamentais, garantindo que os alunos alcancem os objetivos previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Em articulação com os conhecimentos adquiridos na Unidade Curricular de Didática das Expressões, precisamente do módulo Expressão e Educação Musical, decidiu-se que seria pertinente colaborar na festa de Natal do Estabelecimento de Ensino em que decorria o período de ação pedagógica. Neste seguimento, sendo a Expressão e Educação Musical fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, torna-se importante que o docente propicie, na sua prática, momentos em que os educandos possam compor, tocar, cantar, escutar e observar.

A temática da festa de Natal do Colégio do Marítimo, “O Natal na Floresta”, ficou ao encargo dos docentes titulares de turma, contando com o apoio dos docentes de Expressão e Educação Musical e Plástica. Nesta instância, cada ano de escolaridade ficou responsável pela seleção de uma canção, criação de uma coreografia e confeção de adereços para a performance da festa de encerramento do 1.º período do ano letivo.

Numa fase inicial, em colaboração com as docentes cooperantes do 2.º ano A e B, selecionou-se, para a performance dos 2.ºs anos, a canção “Cuco maluco” de Rebeca Nemer. Juntamente com a colega estagiária do 2.º B, adaptou-se a letra da referida canção de Português do Brasil para Português de Portugal, modificando alguns versos, a fim de os conjugar com a narrativa da festa de Natal, proposta pela docente cooperante.

Ulteriormente, iniciou-se o primeiro momento de exploração da canção com a turma. Neste momento, colocou-se a versão da canção cantada pelas estagiárias, já com a adaptação da letra. De imediato, os alunos demonstraram grande interesse e proferiram que adoravam a canção pela sua sonoridade divertida, o que certifica a afirmação de Cardoso (2019) quando refere que a Educação Musical motiva e capta a atenção e concentração dos educandos.

Posto isto, introduziu-se a didática da canção conforme os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso académico. Após a aprendizagem da letra da canção, realizou-se alguns exercícios de aquecimento vocal e, por fim, começou-se por cantar a canção. Saliente-se que cabe ao docente verificar se há ou não progressão nos

seus alunos, certificando o seu desempenho musical com recurso à experimentação, escuta e interpretação musical (Aprendizagens Essenciais, 2018).

Após a exploração da canção e respetivo canto, pediu-se a colaboração do docente de Expressão e Educação Musical do Colégio do Marítimo para a gravação da canção com as turmas do 2.º ano.

Num momento ulterior, e de acordo com o planificado, colocou-se a música da festa de Natal, já com as vozes dos alunos, para que estes circulassem livremente pelo espaço. Solicitou-se ao grupo a realização de movimentos livres ao som daquela canção que, mais tarde, integraram a coreografia para a festa de Natal. A este respeito, Marques (2013) menciona que o docente curricular deve ser capaz de integrar na sua prática diversas vertentes artísticas, compreendo o funcionamento dos sistemas artísticos, tirando proveito da transversalidade da Educação e Expressão Musical.

Durante as duas semanas seguintes decorreram os ensaios para a festa de Natal em diversos espaços do Colégio, dado que “o bom aproveitamento das instalações da escola (...) pode ser uma forma de melhor se inserir na comunidade” (Cardoso, 2013, p. 29). Ressalte-se que os ensaios ficaram à responsabilidade das alunas estagiárias em colaboração com as docentes cooperantes.



**Figura 116** - Ensaios de Natal

O desejado dia 14 de dezembro de 2019 chegou e, com ele, a apresentação de todo o trabalho desenvolvido com os 2º anos do Colégio do Marítimo. Ao longo da performance, denotou-se o empenho de todos os educandos que, muito entusiasmados, apresentaram a sua coreografia aos professores, colegas, encarregados de educação e demais espetadores.



**Figura 117** - Festa de Natal 2.º A e B

Sendo a prática desportiva uma das características visivelmente destacada pela Instituição em que decorreu a ação pedagógica, o grupo de estagiárias do Colégio do Marítimo decidiu, tendo por base a observação dos intervalos dos educandos de todas as turmas, promover uma atividade desportiva alicerçada em diversos jogos tradicionais.

As Aprendizagens Essenciais de Educação Física para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2018) evidenciam que as atividades motoras desenvolvem, no educando competências psicomotoras integradas nos estádios desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e motor. Neste sentido, é fundamental que os educandos neste ciclo de escolaridade possam trabalhar as suas habilidades através de atividades dinâmicas e lúdicas que fomentem as relações sociais.

Num primeiro passo, efetuou-se, de forma colaborativa, uma planificação de um circuito tradicional constituído por dez etapas cada uma destinada a um jogo decidido pelos alunos das turmas envolvidas - corrida de sacos, colher e bolas de *ping-pong*, jogo com arcos, jogo do lenço, 1, 2, 3 meia lua, limbo, balão na testa, jogo do galo com coletes, jogo do mata e marco penálti. Note-se que as atividades de Educação Física fomentam o trabalho em grupo, desenvolvem a destreza e contribuem para o equilíbrio emocional dos educandos (Cardoso, 2019).



**Figura 118 - Circuito Tradicional**

Os materiais necessários à execução do circuito proposto ficaram à responsabilidade das estagiárias, assim como algumas questões de logística (identificação de cada etapa, respectivas regras de jogada e cronometragem). Todas estas questões enaltecem o trabalho em cooperação que se apresentou como crucial para a concretização desta atividade.

Note-se que os jogos desenvolvidos no circuito proporcionaram às crianças uma multiplicidade de vivências elucidativas de diversos conteúdos do currículo. Vejamos, segundo o que está descrito no Programa e Metas Curriculares para a Expressão e Educação Físico-Motora, que o aluno do 1º Ciclo do Ensino Básico deve ser capaz de desenvolver a sua perícia e manipulação através das seguintes ações: pontear a bola com precisão a um alvo, lançar a bola a diversos níveis, segurar com o par um balão com a cabeça. Este objetivo esteve patenteado no circuito desenvolvido, precisamente nos jogos do: mata, na marcação do penalti e balão na testa.

No que se refere aos equilíbrios e descolamentos, os alunos desenvolveram habilidades no âmbito dos saltos, através do jogo proporcionado com sacos, a corrida de sacos. Ademais, os discentes aperfeiçoaram o seu equilíbrio na deslocação de uma bola de *ping-pong* ao longo de um pequeno percurso, com uma colher na boca.

Os jogos com arcos estiveram também presentes no circuito, uma vez que são fundamentais para o desenvolvimento de competências na criança. Assim sendo, procurámos adaptar o jogo das cadeiras e o jogo da velha ao contexto pretendido.

Ao longo do circuito foram criadas secções destinadas ao desenvolvimento da atividade física através do movimento com recurso ao jogo do limbo, lenço, um dois três meia lua e do galo (jogo da velha).

Sumariamente, o circuito tradicional desenvolvido caracterizou-se por ser uma experiência muito enriquecedora que se revelou numa grande aprendizagem tanto pelos alunos envolvidos como pelos adultos, dado que a execução desta atividade só foi possível por ter sido alicerçada num grande trabalho de cooperação.



Figura 119 - Execução Circuito Tradicional

## **7.6 Reflexão Crítica alusiva à Prática Pedagógica com o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A Prática Pedagógica III, com a turma do 2.º ano A constituiu-se, no meu ponto de vista, como a mais desafiante. Vinda de uma prática com uma turma de treze alunos completamente autónomos, 4.º ano de escolaridade, deparei-me com uma turma de vinte e cinco alunos e com educandos a necessitarem constantemente de motivação para a idealização de atividades, com muitas dificuldades de concentração e orientação no que compete a questões de organização.

Atendendo ao descrito, a fase inicial do processo de ação pedagógica centrou-se no estabelecimento de relações afetivas com a turma de modo a conseguir alcançar um clima relacional positivo em contexto sala de aula. Lopes e Silva (2010) defendem que o professor deve procurar proporcionar um clima relacional positivo com os seus alunos, de modo a garantir o sucesso do processo de aprendizagem. Assim sendo, a empatia, a escuta, a atenção e respeito mútuo assumem-se como características chave para que haja um clima social positivo na sala de aula. No decorrer de todo o processo de ação pedagógica com o 2.º A, considerei essencial escutar a opinião dos alunos, valorizando as suas intervenções, disponibilizando variados momentos de debate e diálogo conjunto para a partilha de pareceres. Ressalte-se que é da competência do docente refletir sobre o que foi proferido pelo aluno, mostrando um sentido de compreensão sobre o que foi dito, encorajando-o para a sua aprendizagem.

Inicialmente, ainda na fase de observação da turma, detetei muita falta de interesse pelo processo de aprendizagem, com uma visível desmotivação pelas atividades propostas pela docente titular. Neste sentido, logo que iniciei o processo de intervenção procurei apresentar diversas atividades dinâmicas, minimizando a utilização do manual escolar em contexto sala de aula. Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2002) enfatizam a ideologia de que cabe aos docentes propiciar ambientes de aprendizagem em que o aluno seja capaz de aprender por si, dado que a aprendizagem significativa requer uma ligação dos conhecimentos que o aluno já tem para conseguir descobrir novos, o que foi de facto o objetivo primordial no decorrer de toda a prática pedagógica.

Considero que o maior desafio desta prática foi a preparação da turma para a festa de Natal do Colégio, na medida em que tive de trabalhar a canção com a turma e criar, partindo das ideias dos educandos, uma coreografia para essa mesma canção. Todo o processo desenvolvido, desde a gestão de tempo para os conteúdos curriculares e tempo

para ensaios foram condicionantes que geravam sempre alguma preocupação. Contudo, após ver todo o projeto erguido, com a turma a cantar e a dançar perante os convidados da festa de Natal, obtive a confirmação que este foi mais um desafio superado que veio comprovar o quanto é importante sair da zona de conforto.

Pretendo ainda ressaltar que, à semelhança da prática pedagógica anterior, todo o trabalho desenvolvido com o 2.º A foi concretizado em cooperação com a colega estagiária responsável pela turma B. Todo o trabalho desenvolvido em cooperação revela bons resultados, tornando-se também numa vantagem para o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos (Vasconcelos, 2015 citado por Antunes & Silva, 2019). Contudo, note-se que a cooperação entre os docentes só é exequível se estes agentes educativos mantiverem a sua mente aberta face a uma análise crítica e reflexiva acerca das suas práticas (Cardoso, 2013). Neste sentido, é preciso aceitar díspares pontos de vista, aconselhar e refletir sobre o modo como está a ser encaminhado todo o trabalho e verificar se são necessários reajustes para que todo o processo seja bem-sucedido.

De forma generalizada, faço um balanço positivo do meu desempenho no processo de intervenção pedagógica com o 2.º ano A. Esta foi uma prática que iniciei com muitos receios e desafios que vi serem ultrapassados com muita persistência e com o apoio da docente cooperante que foi incansável para comigo. Além do mais, destaco e agradeço o apoio emocional da colega estagiária do 2.º B que me fez ultrapassar todos os constrangimentos que surgiam.

## Considerações Finais

Fazendo uma retrospectiva a todo o percurso académico desenvolvido neste ciclo de estudos, ressalvo o enorme desenvolvimento a nível pessoal, social e profissional a que fui sujeita. Passando a refletir acerca das experiências vivenciadas neste percurso incrível que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional docente, reconheço que não foi fácil, mas a persistência sempre foi minha aliada. Nunca deixei que o receio me impedisse de alcançar o sonho, o percurso não foi perfeito, mas cada erro revelou-se uma aprendizagem.

Neste sentido, reconheço a importância de refletir, prática após prática, acerca da minha postura enquanto estagiária. Por meio da reflexão diária, decorria a análise de todo o processo de intervenção, sublinhavam-se as falhas, para que posteriormente, se transformassem em novas oportunidades de ser melhor profissional.

O contacto com a diferença, imanente aos diversos contextos pedagógicos de intervenção, fez-me crescer como pessoa e como futura profissional, permitindo colocar em prática os inúmeros conhecimentos adquiridos desde o 1.º ano de licenciatura em Educação Básica. Destaco que cada unidade curricular contribuiu significativamente para o sucesso das intervenções pedagógicas. De facto, muitos foram os ensinamentos que contribuíram e enriqueceram a minha ação pedagógica.

Desde início, com a intervenção na Educação Pré-Escolar procurou-se que os momentos de aprendizagem fossem recheados de estratégias pedagógicas de qualidade, respeitadoras da voz das crianças e das suas necessidades. O mesmo sucedeu com as intervenções no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que os problemas detetados geraram novos cenários desafiantes, em constante busca de soluções que pudessem melhorar os contextos pedagógicos, num espaço de escuta, partilha e cooperação.

No decorrer das intervenções pedagógicas, independentemente do nível de escolaridade, os educandos foram escutados, valorizados e desafiados a derrubar as suas dificuldades, num espírito de interajuda, muito característico da aprendizagem cooperativa. O protagonismo da aprendizagem pertencia a cada educando, o que lhe permitia dar significado ao seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Ressalve-se a importância da revisão da literatura como aliada imprescindível ao desenvolvimento de qualquer ação pedagógica, dado que possibilitou o enquadramento e seleção de estratégias necessárias a cada contexto educativo.

Foram propostas atividades muito enriquecedoras, lúdicas e de cariz ativo, em que os conteúdos programáticos foram trabalhados de forma flexível, inovadora e motivadora, o que despertou o interesse dos educandos pela aprendizagem.

De igual modo, o pensamento crítico e a autonomia das crianças envolvidas no processo de aprendizagem foram estimulados, dado que são dois parâmetros imprescindíveis à preparação para a vida em sociedade.

Por fim, note-se que as experiências vivenciadas neste ciclo de estudos contribuíram para a estruturação da minha identidade profissional, permitindo de igual modo contribuir para o enriquecimento do percurso escolar dos educandos envolvidos.

Mediante o exposto, termino a escrita deste relatório com a alegria de saber que se aproxima uma nova fase, a vida profissional. Que comece esta nova e maravilhosa caminhada. Confúcio, pensador e filósofo Chinês, proferiu uma célebre frase: “Escolhe um trabalho que gostes e nunca terás que trabalhar nem um dia na tua vida”. Efetivamente, não fazia sentido terminar de uma outra forma.

## Bibliografia

- Abreu, C. (2011). *Novo Jogos Rápidos: Atividades lúdicas de sala de aula*. Lisboa: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Albino, J., Silva, M. M. & Silva, A. P. (2011). *Ensino Experimental das Ciências e Educação em Ciência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar: Um projeto de supervisão pedagógica de atividades laboratoriais e da utilização de Quadros Interativo e Moodle*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Alves, J. & Roldão, M. (2018). *Articulação Curricular: o que é? como se faz? dos conceitos às práticas possíveis*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Antunes, R. & Silva, A. (2019). *Fundamentos para a formação dos educadores no século XXI*. Vila Nova de Gaia : Fundação Manuel Leão.
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: PACTOR.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos- criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barros, N. (2011). *A ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA NO 1.º CICLO- A EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA - Dissertação apresentada à UTAD, no DEP – ECHS, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física dos Ensino Básico e Secundário*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Funchal: Universidade da Madeira.

- Bento, A. & Ribeiro, M. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. Bragança: Coleção Ideias em Prática.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a qualidade em parceria (trad.)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS*. Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, I. & Alves, J. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa- Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, I. & Alves, J. (2018). *Para um modelo Integrado de Inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens*. Portugal: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Editora Guerra & Paz.
- Cardoso, J. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Lisboa: Guerra & Paz, Editores, S. A.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M. & Onrubia, J. (2009). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- Correia, M. & Freire, A. (2009). *Perspectivas de professores sobre o ensino experimental das ciências no 1.º Ciclo*. Portugal: XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar: medidas de política educativa em curso. Em J. Morgado, I. Viana, & J. Pacheco, *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 13-24). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Minho, Portugal: Instituto de Educação da Universidade do Minho .
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Psicologia Educação e Cultura*. Minho: Universidade do Minho.
- Cristo, A. (2013). *Escolas para o século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos e Alexandre Homem Cristo.
- Cruz, V. (2009). Educação Inclusiva: é o que acontece ou o que fazemos acontecer? Em A. Candeias, *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 11-20). Évora: CIEP- Universidade de Évora.
- Cunha, F. & Uva, M. (2016). *A aprendizagem Cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Cury, A. (2012). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Portugal: Pergaminho.
- Dewey, J. (1900). *A Escola e a Sociedade*. Lisboa: Relógio d'Água (2002).
- Dewey, J. (2002). *John Dewey: A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo (trad)*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- Dias, M. (2006). *Como abordar: a escrita expressiva e lúdica*. Portugal: Areal Editores.
- Domingos, A. & Costa, M. (2018). *Qual o conhecimento para implementar o ensino experimental das ciência?. Revista de Educação, Ciências e Matemática, consultado a partir de [https://run.unl.pt/bitstream/10362/66147/1/4877\\_12520\\_1\\_PB\\_1\\_.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/66147/1/4877_12520_1_PB_1_.pdf)*.
- Dourado, L. (2018). *Metologias Ativas de Ensino e de Aprendizagem*. República da Guiné-Bissau: Ministério da Educação, Ensino Superior e Investigação Científica da República da Guiné-Bissau.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, J. (2001). *Saberes, Competências, Valores e Afectos*. Lisboa: Paralelo .
- Fernandes, M. A. (2014). *Educação e interdisciplinaridade um intermédio através do professor intelectual transformador*. Pombal: Revista Brasileira de Educação e Saúde.
- Ferreira, E. (2010). *O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didáctico*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fino, C. (2003). *FAQs, Etnografia e observação participante*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fino, C. (2007). *Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação) In Educação em Tempo de Mudança, III Colóquio DCE/CIE- UMa. Universidade da Madeira, 6 e 7 dezembro*. Funchal- Madeira: Universidade da Madeira.
- Fino, C. (2011). V Colóquio CIE-UMa. *Investigação e Inovação (em Educação)*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fonseca, J. (2005). *Educação e Valores: Que Relação?* Açores: Universidade dos Açores.
- Fontaine, A. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. A. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, j. (volume 8 de Janeiro/Junho de 2008). Currículo sem Fronteiras. *Currículo e Organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*, pp. pp. 5 - 16 .
- Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na Escola Pública. Em J. Formosinho, J. Alves, & J. Verdasca, *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de Possibilidades* (pp. 19-38). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., Alves, J. & Verdasca, J. (2016). *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Formosinho, J., Katz, L., McCLELLAN, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M., Bettencourt, M., . . . Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M., Cotê, J. & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2010). *Qualidade na educação: Uma nova abordagem*. Brasil: Instituto Paulo Freire.
- Gago, M. (2012). *Construtivismo e Multiperspetiva no Processo de Aprendizagem*. Maputo: EPM-CELP.
- Garcia, J. (2017). *Contos para superar problemas na escola (Trad.)*. Sintra: Bookout.
- Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Portugal: Casa da Leitura.
- Gonçalves, T. (2015). *A Participação Ativa das Crianças*. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Gouveia, A. (2012). *A Dimensão Artística na (Des)construção do Projeto Educativo de Estabelecimento: As expressões como instrumento na construção da cidadania*. Funchal: Dissertação de Mestrado, Mestrado em Ciências da Educação-Administração Educacional.
- Gouveia, F. (2016). DA DIDÁTICA À MATÉICA: O PAPEL DO PROFESSOR. Em F. Gouveia, & G. Pereira, *Didática e Matética* . Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMA, Universidade da Madeira.
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos e Paulo Guinote.

- Imbernón, F., Bartolome, L., Flecha, R., Sacristán, J., Giroux, H., Macedo, D., . . . Tortajada, I. (1999). *A Educação no século XXI*. Porto Alegre: ARTMED.
- Leite, C. & Rogrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, C., Freitas, C., Silva, C., Viana, I., Sousa, J., Costa, J., . . . Morgado, J. (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Portugal: De Facto Editores.
- Lima Mayer, D. (2009). *Uma Educação com Sentido: Reflexão sobre a Escola, hoje*. Lisboa: Papiro Editora.
- Lopes, J. & (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel- Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-infância*. Maia: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel -Edições Técnicas, Lda.
- Lorieri, M. (2010). *Carl Rogers/ Fred Zimring (trad.)*. Casa Forte: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- Lunetta, V. (1991). Atividades práticas no ensino das ciências . *Revista de Educação*, 81-90.
- Luque, C. & Serrano, P. (2016). *A Criança e a Motricidade Fina: Desenvolvimento, problemas e estratégias (2ª Edição)*. Lisboa: Papa-Letras.
- Marques, J. M. (2013). *O Contributo da Expressão Musical nos Primeiros Anos da Educação Básica*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J. & Silva, L. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Portugal: Ministério da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C. T., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Sá, P. (2012). *A Complexidade do Corpo Humano: guião didático para professores*. Portugal: Ministério da Educação e Ciência.

- Martins, V. (2006). *Avaliação do Valor Educativo de um Software de Elaboração de Partituras: um Estudo de Caso com o Programa Final no 1.º Ciclo*. Minho: Universidade do Minho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, S. (2017). *Expressões Artísticas e Educação para Valores em diálogo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Medeiros, S. (2017). *Expressões Artísticas e Educação para Valores em diálogo na Educação* PUniversidade dos Açores.
- Miguel, C. (2018). *Aprender com as Expressões- Dissertação de Mestrado em Educação Pré - Escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico*. Coimbra: Departamento de Educação da Escola Superior de Educação.
- Ministério da Educação. (s/d). *ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS*. Portugal: Ministério da Educação. Acedido a partir de: <https://www.dge.mec.pt/programas-1o-ciclo>.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Portugal: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: .* Barcarena : Editorial Presença.
- Morgado, J. & Silva, C. (2019). *Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia*. Em J. Morgado, I. Viana, & J. Pacheco, *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-148). Santo Tirso: DE FACTO EDITORES.
- Munari, A. (2010). *Jean Piaget*. Portugal: Fundação Joaquim Nabuco.
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem & desenvolvimento infantil, simbolismo e jogo*. Porto Alegre: PRODIL.
- Nóvoa, A. (2007). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Oliveira, J. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem no 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti .
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- ONU. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. França: UNESCO.
- P.E.E. (2018-2022). *À Descoberta da Felicidade*. Funchal: EB1/PE de São Roque.
- P.E.E. (2016- 2020). *Colégio do Marítimo - Projeto Educativo*. Funchal: Colégio do Marítimo.
- P.E.E. (2016-2020). *Escola em valores: saber mais, ser melhor e viver feliz*. Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto-Portugal: 3ª edição, Porto Editora.
- Pacheco, J. (2019). *Inovação Educacional*. Portugal: Edições Mahatma .
- Paim, V. C. (2012). *Valores e Educação: A escola deve educar para valores?* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.
- Panosso, M., Souza, S. & Haydu, V. (2015). *Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental*. Maringá: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). *Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel*. Brasil: Curitiba.
- Pereira, J. (2014). *Re(agir) para Desenvolver Valores no Pré-Escolar: Responsabilidades e Partilha: Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

- Pereira, J. & Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Portugal: Intervenção-Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Pimenta, C., Paviani, J., Esteve, J., Pombo, O., Chazal, G., Fragateiro, C., . . . Rege-Colet, N. (2004). *Interdisciplinaridade, humanismo e universidade*. Porto: Campo das Letras.
- Pimentel, J. (2017). *A Importância das Histórias no Pré-Escolar*. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Pires, M. (2007). *Os Valores na Família e na Escola*. Lisboa: CELTA EDITORA.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio D'Água Editores.
- Rato, V. (2016). *Prática De ensino supervisionada no 1.º e 2.º Ciclos: A importância das visitas de estudo na aprendizagem - Conceções de alunos e professores*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto TumTum*. Lisboa: Universidade Aberta .
- Rocha, M. (2014). *As Expressões Artísticas no Currículo do 1.º Ciclo: Relevância no Desenvolvimento Integral do Aluno*. Lisboa: Universidade aberta: Departamento de Educação e Ensino a Distância; Mestrado em Arte e Educação.
- Rodrigues, B. C. (2016). *A Importância da Educação e Expressão Físico-Motora no 1.º Ciclo do Ensino Básico segundo a perspetiva das raparigas*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Portugal: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino- O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Noesis (71)*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Portugal: Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. & Alonso, L. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. & Marques, R. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Portugal: Porto Editora.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e 1.º ciclo do ensino básico. Que implicações para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. In Livro de resumos do congresso sobre Trabalho Prático e Experimental*. Braga: Universidade do Minho.
- Sá, J. (2000). Livro de Resumos do Congresso Sobre Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências. *A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e 1o ciclo do ensino básico. Que implicações para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes.*
- Santos, L. (s/d). *Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina- Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J. (2015). *Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância- Aprendizagem cooperativa na Infância*. Santarém: Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico de Santarém.

- Silva, S. L. (2018). *Cooperar na Sala de aula para o Sucesso*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, V. (2017). *A Inclusão de Crianças com Autismo- Reflexão de trabalho - Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção de grau de Mestre em Educação*. Porto: Universidade Portucalense.
- Souza, R. & Rojas, J. (2010). *Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância*. Campo Grande: Motrivivência.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Terribile, M. A. (2018). *Produção de Novidade: O Construtivismo de Jean Piaget*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Thiesen, J. S. (2008). *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação.
- UNICEF. (2015). *UNICEF*. Obtido de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável/ Web site UNICEF: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>
- Valadares, J. (2006). *O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/ Acção/ Reflexão*. Portugal: Universidade Aberta.
- Vosniadou, S. (2001). *Como Aprendem as Crianças*. Bélgica: Internacional Academy of Education.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Portugal: ASA Editores, S.A.

**Referências Normativas**

Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201/2001 – I Série - A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201/2001 – II Série - A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República N.º 126/2012- I Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República N.º 240/2014 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência.

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

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

Despacho N.º 9180/2016, de 19 de julho. *Diário da República N.º 137/2016 – II Série*. Ministério da Educação.

Despacho N.º 1-F/2016, de 5 de abril. *Diário da República N.º 66/2016 – II Série*. Ministério da Educação.

Despacho N.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República N.º 128/2017 – II Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho N.º 6478/2017, de 16 de julho. *Diário da República N.º 143/2017 – II Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho N.º 6147/2019, de 4 de julho. *Diário da República N.º 126. II Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei N.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237/1986 – I Série*. Assembleia da República.

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

Lei N.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 166/2005- I Série- A*.  
Assembleia da República.

Portaria N.º 207/2018, de 12 de julho. *Diário da República N.º 133/2018- I Série*.  
Ministério da Educação.

Portaria N.º 256/2016, de 28 de setembro. *Diário da República N.º 187/2016 – I Série*.  
Ministério da Educação.