

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Tânia Rubina Bettencourt Rodrigues
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

junho | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Tânia Rubina Bettencourt Rodrigues

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

ORIENTAÇÃO

Guida Reis Rodrigues Mendes



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

Tânia Rubina Bettencourt Rodrigues

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

Orientação: Professora Doutora Guida Reis Rodrigues Mendes

Funchal e UMa, junho de 2025

Agradecimentos

Viva como se fosse morrer amanhã. Aprenda como se fosse viver para sempre.

(Mahatma Gandhi, s.d.)

Neste relatório concretiza-se um sonho de criança. Como diz o velho ditado “O sonho comanda a vida” e a sua concretização, como podemos ver, não é impossível. Existe um momento da vida em que, inevitavelmente, é preciso deixar de ser casulo, transformar-se em borboleta e alcançar voos mais altos. É possível nós conquistarmos tudo aquilo que queremos, o segredo é ser resiliente, acreditar e trabalhar muito, com amor, “sangue, suor e lágrimas”, sendo estas as chaves para a realização do caminho que me fez crescer e chegar até aqui, a este hoje.

A conclusão desta primeira fase de um percurso há muito desejado na área da Educação marca o início de uma nova etapa, um novo começo. Durante cinco anos, dediquei o meu empenho à formação inicial para a profissão docente, uma vocação à qual possuo muito carinho. Ao longo desta jornada, marcada por altos e baixos, dúvidas, escolhas e decisões, com momentos de muito esforço e dedicação, mas repletos de aprendizagem, afirmo que nunca caminhei só.

Com a plena consciência de que somos seres sociais, ao dependermos da interação com o outro para nos transformarmos na nossa melhor versão, agradeço a todos aqueles que marcaram a diferença na concretização de um dos grandes objetivos da minha vida. Foi um prazer enorme ser acompanhada por todos vós, que à sua maneira preencheram este caminho viabilizando o meu progresso. Neste momento, resta-me agradecer pela ajuda, motivação, carinho, oportunidade, aprendizagem, dedicação, companheirismo e reflexão, em prol do meu sucesso académico.

Com muito apreço e orgulho, saúdo:

A minha família, por acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades. Especificamente, os dois pilares inabaláveis da minha vida, os meus queridos pais, a quem dedico inteiramente este percurso. Sem a vossa presença e apoio incondicional, nada disto seria possível. Foram, são e serão o meu mais que tudo, pessoas que admiro profundamente, pela sua dedicação e entrega a todas as suas ações. Obrigada por todo o incentivo para seguir em frente, com palavras verdadeiras que se tornaram o alicerce da

minha voz interna que sussurra nos momentos difíceis e dá coragem quando tudo parece incerto.

A minha fiel irmã, que, mesmo distante, esteve sempre perto. És uma fonte de inspiração, com uma força de vontade gigante para enfrentar o desconhecido com otimismo. Obrigada pelas noites perdidas a acompanhar-me na realização das planificações e recursos. Sou eternamente grata pelas tuas mãos de fada, bem como pelo incentivo que muitas vezes deu vida ao que eu pretendia implementar.

O meu Luís Manuel pelo seu papel fundamental, neste processo de aprendizagem, designadamente pelo amor, consolo e desabafo. Foste promotor de resiliência e motivação nesta fase e és hoje o meu porto seguro. A tua presença constante, incentivando o meu crescimento com uma palavra amiga fizeram a diferença, lembrando, todos os dias, a minha força interior.

As minhas amigas que verdadeiramente assumem e cumprem esse papel, pelo apoio, conforto e momentos felizes proporcionados ao longo deste percurso.

Os excelentes docentes que me acompanharam ao longo do curso, pelas aprendizagens proporcionadas, que, certamente, contribuíram para o meu desenvolvimento, permitindo-me chegar até aqui.

Finalmente, à incansável e sempre disponível Professora Doutora Guida Mendes, orientadora científica da Prática Pedagógica I e do presente relatório, não só por toda a compreensão, sabedoria e apoio, como também pela sua humildade, sendo este um traço que fará sempre a diferença no percurso de qualquer estudante que com ela se cruzar. Com o seu excelente profissionalismo e transparência é uma fonte de inspiração e um exemplo a seguir. A mestre certa para me guiar.

A todos os Educadores/Professores Cooperantes pelos conselhos valiosos e palavras de motivação que me fizeram chegar até aqui. Às crianças/alunos, a cada uma delas, com as quais tive o enorme prazer de realizar as Práticas Pedagógicas I, II e III, agradeço sinceramente pelos momentos proporcionados e pelas aprendizagens mútuas. Espero que da semente que em vós plantei floresçam muitos sonhos.

Obrigada a todos vós por me acompanharem nesta caminhada. Possuem um lugar especial no meu coração.

Foram luzes, sou grata por tanto!

Resumo

O presente relatório emerge no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica I, II e III, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, reflete o percurso académico realizado, salientando as aprendizagens teóricas e práticas adquiridas.

Neste âmbito, além da explanação da organização e gestão curricular em Portugal, do papel e o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB, privilegiou-se um conjunto de estratégias didático-pedagógicas na promoção de aprendizagens e desenvolvimento global das/os crianças/alunos. Destaca-se o papel ativo das crianças na construção das suas aprendizagens através da interação com o meio e com o outro, a relevância dos seus conhecimentos prévios para a aquisição de novas aprendizagens e as atividades cooperativas para a promoção da inclusão. Salienta-se, também, a magia das histórias para o desenvolvimento de competências essenciais ao longo da vida e a interdisciplinaridade, como estratégia promotora de aprendizagens integradoras dos conteúdos das diversas disciplinas.

Este documento relata ainda uma visão crítica sobre a Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, articulada com a respetiva fundamentação. Assim, mais do que uma descrição das etapas que marcaram as práticas pedagógicas, este relatório carrega o esforço, crescimento, criatividade e aprendizagem subjacentes a este percurso.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prática Pedagógica, Estratégias, Aprendizagem, Reflexão.

Abstract

This report emerges from the Pedagogical Practice I, II and III curricular units of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching. As such, it reflects the academic journey undertaken, highlighting the theoretical and practical lessons learnt.

In this context, in addition to explaining the organisation and management of the curriculum in Portugal, the role and profile of the nursery school teacher and the primary school teacher, a set of didactic-pedagogical strategies was favoured to promote learning and the overall development of children/students. We highlight the active role of the children in constructing their learning through interaction with the environment and with others, the relevance of their previous knowledge for acquiring new learning and co-operative activities to promote inclusion. It also emphasises the magic of stories for developing essential lifelong skills and interdisciplinarity as a strategy for promoting learning that integrates the contents of the various subjects.

This document also takes a critical look at Pedagogical Practice in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, together with the respective rationale.

Thus, more than a description of the stages that marked the pedagogical practices, this report carries the effort, growth, creativity and learning underlying this journey.

Keywords: Pre-school Education, 1st Cycle of Basic Education, Pedagogical Practice, Strategies, Learning, Reflection.

Sumário

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Índice de Figuras	XIII
Índice de Tabelas.....	XVII
Índice de Conteúdos no CD-ROM	XVIII
Índice de Siglas.....	XX
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Capítulo I –Organização e Gestão Curricular.....	4
1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo	4
1.2. Currículo: Teoria e Prática.....	6
1.3. Organização e Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.....	9
1.4. Organização e Gestão do Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
Capítulo II- Profissionalismo Docente.....	17
2.1. O Papel e o Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
2.2. O Planeamento, a Avaliação e a Reflexão na Prática Educativa	20
Capítulo III- Metodologias e Estratégias.....	24
3.1 A Investigação-Ação.....	24
3.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	26

3.1.2.	Método de análise e tratamento de dados.....	29
3.2.	O Construtivismo.....	30
3.2.1.	A aprendizagem significativa	32
3.2.2.	Cooperação inclusiva.....	33
3.3.	A magia das histórias na infância	36
3.4.	Integração dos saberes: interdisciplinaridade	41
PARTE II- AÇÃO PEDAGÓGICA.....		45
Capítulo IV- Prática Pedagógica I - Contexto de Educação Pré-Escolar.....		46
4.1.	O Meio Envolvente.....	46
4.2.	O Estabelecimento Educativo.....	48
4.3.	O Projeto Educativo da Escola	50
4.4.	Organização do Ambiente Educativo na sala da Pré	52
4.4.1.	A sala de atividades	52
4.4.2.	A rotina diária	61
4.4.3.	Caraterização do grupo de crianças	62
4.4.4.	Projeto Curricular de Grupo	64
4.5.	Projeto de Investigação-Ação.....	66
4.5.1.	Enquadramento do problema.....	67
4.5.2.	Seleção e justificação do problema	68
4.5.3.	Questão do Projeto de Investigação-Ação.....	69
4.5.4.	Estratégias de ação pedagógica	71
4.5.5.	Avaliação do Projeto de Investigação-Ação	74

4.6.	Momentos de Aprendizagem.....	75
4.6.1.	Os sabores da Lagartinha.....	75
4.6.2.	A caça ao urso com os pés descalços.....	80
4.6.3.	Brincar livre.....	85
4.7.	Projeto com a Comunidade Educativa.....	90
4.8.	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I.....	93
Capítulo V- Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....		97
5.1	O Estabelecimento Educativo.....	97
5.2	Organização do Ambiente Educativo na Sala do 2.º ano.....	98
5.2.1.	A sala do 2.º ano	98
5.2.2.	Organização do tempo escolar.....	102
5.2.3.	Caraterização da turma	104
5.3	Momentos de Aprendizagem.....	105
5.3.1.	Atividade experimental: “A chegada da primavera”	105
5.3.2.	Unidade de medida de volume	108
5.4	Projeto com a Comunidade Educativa.....	112
5.5	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II	114
Capítulo VI- Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico		117
6.1.	O Meio Envolvente.....	117
6.2.	O Estabelecimento Educativo.....	118
6.3.	O Projeto Educativo da Escola	119
6.4.	Organização do Ambiente Educativo na Sala do 4.ºano.....	121

6.4.1	A sala do 4.º ano	121
6.4.2	Organização do tempo escolar.....	125
6.4.3	Caraterização da turma	127
6.5.	Momentos de Aprendizagem.....	128
6.5.1.	Atividade experimental: “O que filtram os rins?”	128
6.5.2.	Retas paralelas e perpendiculares	134
6.5.3.	Círculo e circunferência.....	139
6.6.	Projeto com a Comunidade Educativa.....	144
6.7.	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III	147
	Considerações Finais	151
	Referências	152

Índice de Figuras

Figura 1 Esquema conceptual do PASEO	13
Figura 2 Matriz curricular-base para o 1.º CEB da RAM	15
Figura 3 Definições de interdisciplinaridade.....	41
Figura 4 Grau de integração das disciplinas	43
Figura 5 Espaços interiores do Infantário.....	49
Figura 6 Espaços exteriores do Infantário	50
Figura 7 Análise SWOT	52
Figura 8 Planta da sala de atividades.....	54
Figura 9 Área da garagem	55
Figura 10 Área da casinha	56
Figura 11 Área da biblioteca.....	57
Figura 12 Área dos jogos e construções	58
Figura 13 Área de higiene	58
Figura 14 Área de Expressão Plástica	59
Figura 15 Área de grande grupo.....	60
Figura 16 Placar.....	60
Figura 17 Papel da rotina diária na criança	61
Figura 18 História da Sala	66
Figura 19 Diário de Bordo, I. Rodrigues, segunda-feira, 17 de outubro de 2022	76
Figura 20 Caixa surpresa com os alimentos	77
Figura 21 Associação dos alimentos reais.....	77
Figura 22 Diário de Bordo, I. Rodrigues, segunda-feira, 17 de outubro de 2022	78
Figura 23 Degustação dos alimentos.....	79
Figura 24 Medalhas	80

Figura 25 Diário de Bordo, I. Rodrigues, quarta-feira, 26 de outubro de 2022	81
Figura 26 Diário de Bordo, I. Rodrigues, quarta-feira, 26 de outubro de 2022	82
Figura 27 Diário de Bordo, I. Rodrigues, quarta-feira, 26 de outubro de 2022	82
Figura 28 Diário de Bordo, I. Rodrigues, quarta-feira, 26 de outubro de 2022	83
Figura 29 Percurso com os pés descalços.....	84
Figura 30 Encontro do “urso” com o saco do “Pão por Deus”	84
Figura 31 Exploração dos alimentos contidos no saco do “Pão por Deus”.....	85
Figura 32 Reconto da história.....	86
Figura 33 Diário de Bordo, I. Rodrigues, quarta-feira, 23 de novembro de 2022	87
Figura 34 Exploração dos materiais	88
Figura 35 Jogo heurístico com objetos	89
Figura 36 Diário de Bordo, I. Rodrigues, quarta-feira, 23 de novembro de 2022	90
Figura 37 Atividade com a comunidade educativa	92
Figura 38 Planta da sala de aula do 2.º ano	99
Figura 39 Cantinho da leitura	100
Figura 40 Bancada.....	100
Figura 41 Disposição da sala de aula do 2.º ano	101
Figura 43 Diário de Bordo, II. Rodrigues, terça-feira, 21 de março de 2023.....	106
Figura 43 Protocolo da experiência.....	107
Figura 44 Concretização da atividade experimental	107
Figura 45 Diário de Bordo, II. Rodrigues, terça-feira, 16 de maio de 2023.....	109
Figura 46 Medição do volume dos sólidos geométricos	110
Figura 47 Cartaz	110
Figura 48 Construção do cartaz.....	111
Figura 49 Atividade com a comunidade educativa	114

Figura 50 Espaços exteriores do Edifício 1	119
Figura 51 Planta da sala de aula do 4.º ano	122
Figura 52 Disposição das mesas na sala em formato de “U”	123
Figura 53 Disposição das mesas na sala em três filas	123
Figura 54 Estantes e armários de arrumação	124
Figura 55 Quadro branco e quadro interativo.....	125
Figura 56 Cenário de receção dos alunos	129
Figura 57 Diário de Bordo, III. Rodrigues, segunda-feira, 30 de outubro de 2023	129
Figura 58 Protocolo	130
Figura 59 Diário de Bordo, III. Rodrigues, segunda-feira, 30 de outubro de 2023	131
Figura 60 Concretização da atividade experimental	132
Figura 61 Cartaz com os registos da implementação da atividade experimental	133
Figura 62 Exploração da maquete representativa do sistema urinário	134
Figura 63 Diário de Bordo, III. Rodrigues, segunda-feira, 13 de novembro de 2023.	135
Figura 64 Introdução do conteúdo.....	136
Figura 65 Diário de Bordo, III. Rodrigues, terça-feira, 14 de novembro de 2023	137
Figura 66 Programação do robô e construção de segmentos de reta paralelos, perpendiculares e oblíquos	138
Figura 67 Representação de cidades matemáticas.....	139
Figura 68 Registo da TAF “Dedos para cima”	140
Figura 69 Cartaz: Circunferência e Círculo.....	141
Figura 70 Diário de Bordo, III. Rodrigues, terça-feira, 21 de novembro de 2023	142
Figura 71 Jogo dos arcos	142
Figura 72 Identificação e comparação do raio e do diâmetro nos arcos de ginástica .	143
Figura 73 Instrumento da TAF “3-2-1”	144

Figura 74 Teatro de sombras chinesas.....	145
Figura 75 Atividade com a comunidade educativa	146
Figura 76 Livro com mensagens oferecido aos utentes do Lar	147

Índice de Tabelas

Tabela 1 Subgêneros da literatura para a infância	38
Tabela 2 Rotina Diária da sala	62
Tabela 3 Cronograma do projeto de I-A	67
Tabela 4 Horário das atividades curriculares do 2.º ano	103
Tabela 5 Horário das atividades curriculares do 4.º ano	126

Índice de Conteúdos no CD-ROM

Pasta A- Relatório de Estágio

-Relatório de Estágio em formato *Word*

-Relatório de Estágio em formato *PDF*

Pasta B- Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 | Planificações Semanais

Apêndice 2 | Diários de Bordo

Pasta C- Prática Pedagógica II | 2.º ano do 1.º CEB

Apêndice 1 | Planificações Semanais

Apêndice 2 | Diários de Bordo

Pasta D- Prática Pedagógica III | 4.º ano do 1.º CEB

Apêndice 1 | Planificações Semanais

Apêndice 2 | Diários de Bordo

Índice de Siglas

- AC-** Aprendizagem cooperativa
- AE-** Aprendizagens Essenciais
- AEC-** Atividades de Enriquecimento Curricular
- CEB-** Ciclo do Ensino Básico
- DL-** Decreto-Lei
- EB-** Ensino Básico
- EI-** Educação de Infância
- ENEC-** Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- EPE-** Educação Pré-Escolar
- I-A-** Investigação-Ação
- LBSE-** Lei de Bases do Sistema Educativo
- MSAI-** Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
- OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PAA-** Plano Anual de Atividades
- PASEO-** Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PCG-** Projeto Curricular de Grupo
- PEE-** Projeto Educativo de Escola
- PP-** Prática Pedagógica
- TAF-** Técnica de Avaliação Formativa
- TIC-** Tecnologias de Informação e Comunicação
- UC-** Unidade Curricular

Introdução

Neste relatório explico o meu percurso académico realizado ao longo dos dois anos de mestrado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Uma formação inicial essencial no processo de construção do perfil e desenvolvimento profissional docente, que alia a teoria à prática.

¹Em termos estruturais, o relatório organiza-se em duas partes que se complementam. A Parte I corresponde ao Enquadramento Teórico, que sustenta e fundamenta as Práticas Pedagógicas (PP) desenvolvidas. A Parte II é dedicada à Ação Pedagógica, concretizada em diferentes contextos educativos. Ambas estão subdivididas em três capítulos.

No primeiro capítulo da Parte I, procede-se à análise da organização e gestão curricular, com especial destaque na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), enquanto documento orientador da educação em Portugal. Aqui, são discutidas as conceções de currículo a sua estrutura e implementação na EPE e no 1.º CEB, salientando os documentos orientadores de referência que garantem a inclusão e a qualidade das aprendizagens.

O segundo capítulo centra-se na profissionalidade docente, realçando o papel e perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB, enquanto profissionais reflexivos, investigadores e mediadores de aprendizagens significativas. Enfatiza-se a importância do planeamento, da avaliação e da reflexão como etapas imprescindíveis da Prática Pedagógica (PP) para a sua melhoria contínua.

No terceiro capítulo, abordam-se as Metodologias e as Estratégias Pedagógicas que sustentaram a ação desenvolvida nos contextos das PP. A Investigação-Ação (I-A), enquanto metodologia promotora de uma prática reflexiva e transformadora, foi adotada como base para a práxis¹ na PP I, implicando a identificação de um problema no grupo, a recolha de dados recorrendo às técnicas e aos instrumentos mais adequados à problemática em questão, bem como a sua posterior análise. Além desta metodologia destaca-se a abordagem construtivista subjacente à planificação de experiências de aprendizagem centradas na criança, valorizando os seus conhecimentos prévios e a cooperação. Complementarmente, salientam-se duas estratégias com grande impacto na ação educativa, como a leitura de histórias e a integração dos saberes mediante a interdisciplinaridade.

¹ Práxis ou *praxis* na senda de Júlia Oliveira-Formosinho (2013) significa a ação pedagógica contextualizada do educador de infância, imbuída de princípios, valores, e crenças e alicerçada no conhecimento e saber prático.

Atentando na parte II, cada capítulo é dedicado à descrição e reflexão sobre o percurso de aprendizagem desenvolvido nas PP I, II e III. Assim, o quarto capítulo refere-se à práxis² na EPE, o quinto capítulo ao 2.º ano do 1.º CEB e o sexto capítulo ao 4.º ano do 1.º CEB. Em todos estes capítulos faz-se referência ao meio envolvente, ao estabelecimento educativo, ao Projeto Educativo de Escola (PEE) e à organização do ambiente educativo. Além disso, são apresentados três momentos de aprendizagem, o projeto com a comunidade educativa e uma reflexão crítica sobre a respetiva PP. No caso da PP I, inclui-se também o Projeto de I-A, com a respetivo enquadramento, seleção e justificação do problema, as estratégias de ação pedagógica e respetiva avaliação.

Finalizo com as considerações finais, que refletem de forma integrada e crítica o percurso formativo realizado, evidenciando os contributos desta experiência de estágio para o meu crescimento pessoal e futuro profissional, marcada pela constante aprendizagem e superação de desafios.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Organização e Gestão Curricular

1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

A história da educação está em constante transformação e evolução. Nem sempre a educação foi encarada como um direito fundamental dos cidadãos portugueses. Deste modo, a Revolução Liberal de 25 de abril de 1974, também designada por Revolução dos Cravos, marcou a história de Portugal, representando o fim de décadas de ditadura, opressão e colonialismo. Este acontecimento perspetivou profundas mudanças na sociedade portuguesa, inclusive na administração, funcionamento e acesso à educação. Na sequência deste facto, foi elaborada, aprovada e decretada a Constituição da República Portuguesa de 1976, que estabeleceu os alicerces de um regime democrático, tendo em vista um país mais livre e justo.

Neste contexto, novos princípios educativos orientadores foram estabelecidos na Constituição da República Portuguesa de 1976. Neste documento salienta-se o Artigo 43.º que estabelece a liberdade de aprender e ensinar e o Artigo 73.º que estipula que todos os cidadãos têm direito à educação e à cultura. Tal deliberação implica que o Estado promova a democratização da educação e da cultura. Concomitantemente, o Artigo 74.º consagra o princípio do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, considerando a escola como um espaço para todos, independentemente da sua complexidade (cultura, nível económico e social). Além disso, é realçado o papel do Estado em assegurar e garantir a implementação das políticas de ensino.

No entanto, a conceção de Estado democrático e descentralizado no domínio da educação, em oposição ao modelo centralizado concentrado em vigor até então, só se aplicou dez anos depois, com a publicação da Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, designada de LBSE (Formosinho & Machado, 2004). Efetivamente, assiste-se a uma mudança da visão das instituições escolares, transitando de um lugar, no passado, onde se construíam e modelavam as pessoas para uma escola, no presente, cuja função consiste em “ajudar a formar pessoas autónomas e críticas, com poder interventivo, capazes de contribuírem para transformar a sociedade em que vivem” (Morgado, 2005, p. 9).

A LBSE estabelece as diretrizes e os princípios que organizam e orientam o atual funcionamento do sistema educativo português, compreendido como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, p. 4).

Analisando a LBSE verifica-se que esta é composta por IX Capítulos, que enquadram 67 artigos. Nos seus princípios gerais, em concordância com a Constituição da República Portuguesa de 1976, considera-se a educação e a cultura como um direito fundamental de todos os portugueses, numa visão democrática de ensino e de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. Além disso, estrutura-se o sistema educativo organizando-o em diferentes níveis de ensino, definindo-se os objetivos de cada um deles.

No nível base do percurso académico, na Educação Pré-Escolar (EPE), apresenta-se as respostas necessárias para o desenvolvimento das crianças, apesar da sua frequência ser facultativa, dado que “no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, p. 6). Segue-se a Educação Escolar, que inclui os Ensinos Básico e Secundário, de carácter universal, obrigatório e gratuito, e o Superior, além das modalidades especiais e atividades de ocupação de tempos livres.

No que concerne ao Ensino Básico (EB), este é estruturado de forma articulada pelo 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo, de modo que cada um deles vise o aprofundamento progressivo das competências promovidas no ciclo anterior. Deste modo, o 1.º CEB tem como objetivo “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, p. 8).

O sistema educativo engloba ainda a Educação Extra- Escolar, que se refere a atividades diversificadas de alfabetização e educação base, permitindo o desenvolvimento de competências em complemento ou suprimento da formação educativa. São também considerados na LBSE os apoios educativos, bem como as informações relativas aos recursos humanos, recursos materiais, administração, desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, ensino particular e cooperativo e disposições finais e transitórias. Portanto, esta Lei visa garantir a democratização do ensino através de diversas medidas mencionadas por Formosinho e Machado (2004), tais como:

reforço na distribuição dos recursos educativos (escolas, professores, dotações financeiras, cursos), na igualdade no acesso (gratuidade, apoios sócios-económicos, distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino) e na igualdade de sucesso (alterações curriculares, formação profissional de docentes e técnicos de educação, métodos pedagógicos e aplicação de novas tecnologias educativas). (p. 6)

Deste modo, emergiram novas ligações entre a escola e o meio envolvente, a fim de cumprir com os objetivos principais do sistema educativo, assegurando a promoção de um

ensino universal, que atenda à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar. Nesta perspectiva, Formosinho e Machado (2004) realçam que, com o aparecimento deste documento, a conceção de escola transitou de um “serviço local de estado” para uma “comunidade educativa” (p. 7). Isto significa que a visão de escola como uma instituição isolada e burocrática, gerida apenas por um único órgão (Estado), com um currículo uniforme contruído para um aluno médio e abstrato (“currículo pronto a vestir de tamanho único”), revelou-se inadequada (Machado et al., 1991, p. 8).

Por conseguinte, segundo estes autores, evidencia-se “a procura de uma maior autonomia individual e colectiva dos professores, e das escolas, a aceitação e incentivo da diferença, o questionamento do papel excessivo do Estado na administração das escolas” (p. 9), para atender às diferentes variáveis presentes na realidade escolar. Desta forma, a escola, ao repensar e adaptar a PP ao contexto, passou a ser entendida como parte integrante da comunidade.

Portanto, a concretização plena dos objetivos do processo educativo implica considerar e colaborar ativamente com a comunidade envolvente, seja para analisar as suas necessidades e características, seja para desenvolver aprendizagens através de parcerias ou visitas de estudo. Perante esta reformulação é possível perceber o âmbito do sistema educativo, que consiste em dar resposta “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, p. 4-5).

1.2. Currículo: Teoria e Prática

Ao longo do tempo, a abordagem do conceito de currículo adquiriu uma relevância crescente na área da educação. A partir do século XX, emergiram preocupações sociais significativas, impulsionadas por uma crise económica e pelo auge do desenvolvimento - crescimento demográfico, difusão da imprensa escrita, expansão dos caminhos de ferro - (Pacheco, 1999). Essas mudanças provocaram a perceção de que a educação não servia os interesses da sociedade em constante evolução, “traduzida por elevadas taxas de insucesso e de abandono escolares, pelo aumento das taxas de escolarização a par de um acréscimo dos níveis de iliteracia” (Morgado, 2005, p.19). Neste contexto, o currículo é investigado e estudado por ser considerado um meio para enfrentar e resolver as necessidades e problemas

educativos, em função dos interesses sociais, culturais, económicos e políticos (Pacheco, 2001).

Ao longo do tempo debateu-se o conceito de currículo como objeto determinante da vida escolar, considerado um dos principais alicerces do sistema educativo (Gaspar & Roldão, 2007). No entanto, o conceito de currículo é polissémico e ambíguo, sendo que pode ser entendido de diversas formas, dependendo do contexto e da perspetiva teórica adotada para a sua análise (Pacheco, 2001).

Considerando a sua análise etimológica, o vocábulo currículo deriva do termo latino *currere*, cuja tradução significa “caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos” (Pacheco, 2001, p. 15-16). Perante esta conceção surgiram várias interpretações de currículo, com diferentes significados. Ainda assim, este objeto de estudo foi reconhecido, nas suas primeiras definições, como “um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas” que salienta o que deve ser ensinado nas escolas (Pacheco, 2001, p. 16).

Bobbitt (1924), referido por Gaspar e Roldão (2007), esclarece que “o currículo traduz-se na especificação precisa de objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que sejam socialmente desejáveis e possam ser mensuráveis, pelo que lhe é atribuída uma função reprodutora da sociedade” (p. 20-21). Neste sentido, dado que cada sociedade possui as suas intenções, o currículo é considerado uma construção social que deve ser estudado contextualmente, face às condições históricas e sociais em que foi formulado (Pacheco, 2001).

Posto isto, é uma mistura de experiências de aprendizagem imprevisíveis, pois além de envolver intenções nas suas diretrizes, também engloba práticas pedagógicas. Neste contexto, Marsh (1997), citado por Pacheco (1999), indica que o currículo consiste “num projeto formativo centrado no aluno que resulta da interligação das intenções previamente planificadas com as práticas ou experiências quotidianas, organizadas no âmbito da escola” (p. 15-16).

Perante a diversidade de conceitos, assume-se que o currículo pretende promover aprendizagens, sendo considerado, segundo Gaspar e Roldão (2007):

um plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se então de: o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido. (p. 29)

Implementar o currículo envolve, pois, confrontá-lo com a realidade de ensino. Neste sentido, segundo Pacheco (2001), o desenvolvimento curricular ocorre na “prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um

conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação” (p. 25). Apenas por meio deste confronto com a situação concreta de ensino, um plano vai se clarificando e aperfeiçoando, conforme concretiza a intuição que o norteia.

Deste modo, a elaboração do currículo implica analisar a situação a que se destina (o contexto), estabelecer o objetivo (finalidade), consoante as necessidades dos alunos, e necessariamente o conteúdo (o quê?). A operacionalização do currículo ou o desenvolvimento curricular consiste na definição de estratégias (como?) para a construção de situações de aprendizagem pensadas em função da aprendizagem dos alunos, bem como a previsão da avaliação. Por fim, a avaliação implica a análise de todo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido a fim de o regular e reorientar.

Perante esta visão, a legislação portuguesa, mais precisamente o Decreto-Lei (DL) N.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, assim como os princípios que orientam a sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, numa perspetiva de flexibilidade e autonomia curricular. De acordo com o estabelecido neste documento, para que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), é fundamental “que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (p. 2928). Somente nestas condições será possível melhorar a qualidade da educação, ajustando-a à realidade escolar e, conseqüentemente, às sociedades multiculturais e diferenciadas, promovendo-se a inclusão.

Nestas circunstâncias, as escolas passam a ter autonomia para flexibilizar a gestão do currículo possibilitando a realização de trabalho interdisciplinar e a implementação de metodologias ativas de aprendizagem que permitam desenvolver competências para a formação integral das/os crianças/alunos. Portanto, o currículo não pode ser concebido de “forma estática, apenas como um plano, rígido nos seus conteúdos organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 137). Segundo estes autores, o currículo deve ser um instrumento flexível que orienta a prática docente, “equacionando caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas” que conduza a um maior sucesso dos alunos, traduzido pelo desenvolvimento de aprendizagens curriculares essenciais para responder aos desafios da sociedade em constante transformação (p. 136).

No que diz respeito ao desenvolvimento curricular em Portugal, o Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, aprovou como documento de referência para a orientação do

trabalho educativo dos educadores de infância as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Relativamente ao 1.º CEB, constituem-se como documentos normativos de referência curricular, reconhecidos oficialmente, pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho: o PASEO, as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Estes documentos, estruturantes para o desenvolvimento curricular, serão abordados de seguida de forma mais aprofundada.

1.3. Organização e Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar

A EPE, destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a idade de entrada na escolaridade obrigatória, é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, conforme estabelece a Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Desta forma, evidencia-se a importância deste nível educativo, em que se desenvolvem aprendizagens fundamentais, valores e atitudes, que influenciarão a vida, o percurso escolar da criança, futura e, conseqüentemente, a sociedade de amanhã. Por conseguinte, cabe ao estado definir tais competências, através dos documentos curriculares, de forma a garantir uma transição integradora e significativa, tendo em consideração o período educativo anterior e posterior a este nível, reconhecendo que a educação é um processo contínuo ao longo da vida.

Assim sendo, apesar da EPE ser de frequência facultativa, dado o papel essencial da família nesta fase do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, é reconhecido que “uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos alunos” (Silva et al., 2016, p. 4). Efetivamente, é do conhecimento geral que quanto mais cedo e adequadamente se age pedagogicamente, melhor será o resultado. Neste contexto, nas OCEPE pretende-se assegurar este desiderato, enfatizando-se que “Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades” (Silva et al., 2016, p. 4).

A universalização da EPE em Portugal, garantindo uma prática educativa orientada por princípios e fundamentos pedagógicos comuns, antes da entrada na escolaridade obrigatória, surge em momento com as OCEPE. Este documento de referência curricular para a EPE, elaborado pelo Ministério da Educação em 2016, em vigor até a atualidade, destina-se a todos os educadores de infância, com o intuito de orientá-los e apoiá-los na construção e gestão do currículo no contexto da EPE. Nas OCEPE, o currículo refere-se “ao conjunto das interações,

experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planejados e não planejados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p. 106).

Importa referir que as OCEPE estão organizadas em três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. A secção do Enquadramento Geral inclui três subcapítulos, sendo eles: Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância, Intencionalidade Educativa - Construir e Gerir o Currículo e Organização do Ambiente Educativo.

O primeiro subcapítulo realça a importância do “clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados” (Silva et al., 2016, p. 5) para promover uma aprendizagem de qualidade baseada em relações e interações. Portanto, enfatiza-se que a relação entre o educador e a criança deve ser positiva, de modo que esta se sinta segura e confiante para vivenciar e participar nas atividades pedagógicas em contexto da EI.

O segundo subcapítulo refere-se à ação do educador de infância, que deve ser sustentada numa contínua prática reflexiva, incluindo a observação, o planeamento, a ação e a avaliação. Com este processo pretende-se melhorar a qualidade da prática educativa, atendendo ao contexto, aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo uma aprendizagem estimulante, significativa e inclusiva. Porém, as OCEPE não representam um programa curricular rígido a executar, “mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deve ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 13).

O subcapítulo Organização do Ambiente Educativo destaca a relevância da organização do grupo, do espaço e do tempo, para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, das intencionalidades docentes e das relações e interações que ocorrem nesse ambiente.

A secção seguinte dedica-se às Áreas de Conteúdo, ou áreas do saber, que pressupõem o desenvolvimento de uma aprendizagem holística, partindo dos conhecimentos prévios, curiosidades e interesses da criança, dado que esta é sujeito e agente do processo educativo. As Áreas são: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. Apesar da divisão das Áreas de Conteúdo, as autoras das OCEPE realçam que estas “devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns” (Silva et al., 2016, p. 31).

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada transversal, dado que está presente em todo o processo educativo. Consiste, portanto, na vivência e aprendizagem de atitudes,

valores e disposições, num contexto relacional positivo, capaz de preparar as crianças para a vida, como ser social.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, esta apresenta diversos domínios que se articulam em diferentes formas de linguagem permitindo à criança interagir com os outros e com o mundo. Compreende o Domínio da Educação Física, através do qual a criança desenvolve competências motoras e adquire consciência e domínio corporal. O Domínio da Educação Artística, abrange os subdomínios das artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança, fundamentais para o desenvolvimento de manifestações artísticas que permitem às crianças “expressar, comunicar, representar e compreender o mundo” (Silva et al., 2016, p. 6). O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pretende fomentar o desenvolvimento da linguagem oral, como elemento essencial para a expressão e comunicação, promovendo a abordagem prévia com a leitura e a escrita, presentes em contextos reais do quotidiano da criança. Por fim, o Domínio da Matemática, no qual procura-se favorecer o acesso e a compreensão da linguagem matemática.

A Área do Conhecimento do Mundo abrange diversas abordagens às ciências, promovendo-se a compreensão significativa do mundo, através de processos ativos de questionamento, procura e descoberta.

Por fim, na Continuidade Educativa e Transições, considera-se as aprendizagens realizadas pela criança antes da entrada na EPE e, também, as necessárias para facilitar o processo de transição para o nível seguinte, o 1.º CEB. Neste âmbito, cada transição deve proporcionar “as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97).

Em síntese, as OCEPE de 2016 constituem um suporte curricular para a PP dos educadores de infância, auxiliando-os no desenvolvimento da mesma. Assim, permitem ao educador de infância selecionar as melhores estratégias, adaptadas ao contexto do grupo, para promover aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento das competências previstas nas Áreas de Conteúdo. Efetivamente, além de auxiliar na construção e gestão do currículo, este documento de referência curricular também incentiva uma abordagem pedagógica reflexiva, assegurando a melhoria contínua da prática, bem como da aprendizagem e do desenvolvimento holístico das crianças.

1.4. Organização e Gestão do Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB, caracterizado por um ensino de natureza globalizante, possui a duração de quatro anos, e está sob a responsabilidade de um único professor, ainda que este possa ser coadjuvado em áreas específicas, conforme disposto na Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. A ação educativa deste ciclo é orientada por documentos de referência curricular que têm sido progressivamente modificados. Tais alterações visam adequar as respostas curriculares aos contextos atuais, promovendo maior eficácia educativa.

Neste quadro de redefinição gradual do currículo, evolui-se para um formato menos rígido e mais flexível, conforme argumentam Roldão et al. (2017), sustentando como referenciais curriculares o PASEO, as AE e a ENEC, estabelecidos pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Por conseguinte, as metas e os programas curriculares anteriormente estabelecidos verificam-se desajustados, “impedindo abordagens interdisciplinares coerentes e articuladas” (p. 241-(2)).

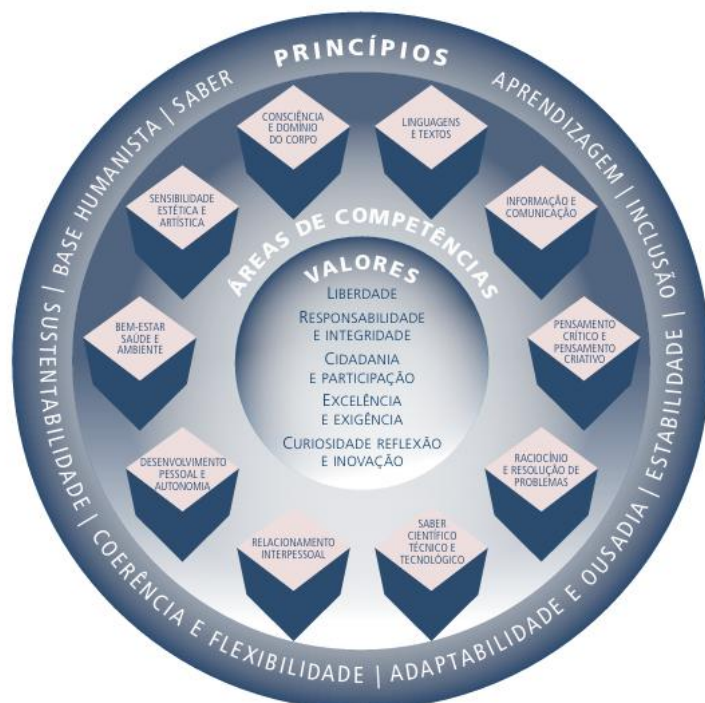
O PASEO, aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, surge com a finalidade de promover o desenvolvimento integral dos alunos e atender às necessidades emergentes da sociedade contemporânea. É desta forma entendido como um referencial normativo para a organização coerente e eficaz de todo o sistema educativo, garantindo a intencionalidade e a qualidade educativa nas diferentes opções de gestão curricular. O documento estabelece o que se pretende que os jovens alcancem até o final da escolaridade obrigatória, destacando um conjunto de competências que preparam os alunos para uma participação ativa, consciente e fundamentada diante dos desafios imprevisíveis do mundo atual. Logo, orienta a organização e gestão curricular, a seleção das estratégias, metodologias e procedimentos adequados à prática educativa.

Com uma essência abrangente, transversal e recursiva, o PASEO estrutura-se em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências a considerar no desenvolvimento curricular, tal como podemos constatar na Figura 1. Os Princípios explícitos “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Martins et al., 2017, p. 9). Por meio destes, a Visão de aluno consiste na forma como se espera que o jovem aja enquanto cidadão, após o 12.º ano de escolaridade. Os Valores revelam os modos de agir e estar considerados culturalmente corretos e incorretos, que devem ser desenvolvidos e colocados em prática nas atividades escolares. Por fim, as diversas Áreas de Competências complementares, expressam os conhecimentos,

capacidades e atitudes que devem ser trabalhados contextualmente e adquiridos por todos, sendo que fornecem as ferramentas para aprender a aprender ao longo da vida.

Figura 1

Esquema conceptual do PASEO



Fonte: Martins et al. (2017, p.11)

Tendo em vista a promoção do desenvolvimento das competências enunciadas no PASEO, foram elaboradas as AE do EB. Este documento de orientação, homologado pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, permite às escolas e aos docentes flexibilizar e gerir o currículo, especificando, para cada disciplina e ano de escolaridade, as competências indispensáveis a adquirir obrigatoriamente por todos os alunos, bem como os traços do PASEO que se espera que cada disciplina desenvolva. Por conseguinte, este é o documento base para a planificação das competências que se pretendem desenvolver na PP.

Paralelamente, a ENEC preza a democracia e a cidadania no quadro do sistema educativo português, integrando:

um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da

diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática. (Ministério da Educação, 2017, p. 1)


A ENEC está inserida na componente do currículo nacional de Cidadania e Desenvolvimento, sendo abordada transversalmente, na EPE e no 1.º CEB (Ministério da Educação, 2017). Por sua vez, os diversos domínios intercomunicantes estão organizados em três grupos, com exigências diferentes: o primeiro, tratando-se de áreas transversais e longitudinais, é obrigatório em todos os níveis e ciclos de escolaridade; o segundo deve ser abordado em, pelo menos, dois ciclos do EB; e o terceiro, de aplicação opcional, em qualquer ano de escolaridade.

No que se refere à abordagem curricular da ENEC na prática do 1.º CEB, cabe ao docente titular da turma abordar os domínios a trabalhar e as competências a desenvolver ao longo do ano, definidos em sede de Conselho de Docentes, contribuindo para a concretização do PASEO. Tais domínios podem ser desenvolvidos em função das necessidades e problema detetados na comunidade educativa, contribuindo para a concretização dos objetivos definidos no PE.

Definidas as finalidades que se pretendem alcançar com o processo educativo, através dos documentos curriculares, entrega-se a execução àqueles que dispõem de conhecimentos e competências necessárias à educação. Contudo, com a certeza de que a ação pedagógica/didática é um ato de criação em função de cada contexto, não pode ser imposto aos docentes um percurso na tarefa de ensinar.

Perante esta visão, salienta-se o DL N.º 55/2018, de 6 de julho, que confere às escolas autonomia para que juntamente com a comunidade educativa possa flexibilizar a gestão do currículo, tendo por base a matriz curricular-base (Figura 2), a fim de promover uma melhoria no ensino e aprendizagem. Somente nestas condições, segundo Morgado (2005), é possível “diferenciar as aprendizagens em função das características e dos interesses dos alunos que a frequentam e (...) construir respostas inovadoras aos reptos com que atualmente se depara” (p. 22).

Figura 2*Matriz curricular-base para o 1.º CEB da RAM*

 **Diário da República, 1.ª série**

N.º 14629 de julho de 2020Pág. 19

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

(a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal definida nos termos da legislação em vigor na Região Autónoma da Madeira, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural;

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

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

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

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

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

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

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

(i) Com a carga horária semanal de 1 hora.

Fonte: Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M (2020, pp. 18-19).

Por sua vez, reconhece-se que a “diversidade dos sujeitos e contextos constitui uma das questões sensíveis no debate curricular atual” (Roldão et al., 2017, p. 7). Encarando a escola como uma realidade simultaneamente específica, dada a sua função própria, e complexa, pela heterogeneidade dos alunos, professores e contextos, é necessário que esta responda à diversidade, com um roteiro curricular e pedagógico-didático que encaminhe para a equidade. Nesta linha de pensamento, o DL N.º 54/2018, de 6 de julho, “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão” (p. 2919), assegurando que todos os alunos encontrem respostas para compreender o mundo. Neste cenário, a escola deve adequar “os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (p. 2918).

Em suma, a organização curricular do 1.º CEB, assente no PASEO, nas AE e na ENEC, visa adequar o ensino às exigências do futuro, garantindo que todos os alunos desenvolvam as suas potencialidades de forma plena. Para além da promoção de competências, é fundamental salientar que o ensino tem como principal missão dotar todos, sem exceção, de ferramentas que os capacitem para aprender ao longo de toda a vida e participar de forma ativa e responsável na sociedade. Face a esta visão de ação educativa, analisa-se no capítulo seguinte a forma como os conteúdos curriculares devem ser colocados em prática pelos professores, definindo-se o desempenho profissional.

Capítulo II- Profissionalismo Docente

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

Embora exista uma expectativa social clara sobre o papel do educador/professor, é amplamente reconhecido que não pode falar-se do mesmo “como se tratasse de algo perfeita e previamente definido, atribuível a qualquer docente, independentemente do contexto em que desempenha a sua função” (Morgado, 2005, p. 33). Da mesma forma, Lopes e Silva (2010) argumentam que nenhum docente é igual, tal como as práticas pedagógicas não produzem os mesmos efeitos em todos os contextos de aprendizagem. Importa, então, analisar as considerações que configuram o papel e o perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, na atualidade.

Nesta tentativa, remetendo para a LBSE, analisou-se o objetivo da educação que consiste no desenvolvimento global da personalidade. Com efeito, verifica-se uma transição do modelo tradicional de escola, centrado na transmissão e avaliação de conhecimentos, para o “modelo emergente de escola concebida como instituição vocacionada para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas” (Abreu, 2004, p. 286). Neste sentido, considera-se os docentes como “especialistas em saber desenvolver pessoas, apoiando o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades, a aprendizagem de competências básicas, a motivação para aprender a aprender, a construção da identidade pessoal” (p. 288) e a aquisição das ferramentas para enfrentar com sucesso os desafios de um mundo incerto.

A nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem exige que a formação docente seja contínua ao longo da carreira, permitindo manter uma maior abertura e flexibilidade diante da complexidade dos problemas emergentes e da rapidez das transformações globais (Morgado, 2005). Constitui uma aposta na atualização e desenvolvimento de competências que irá conduzir a melhores desempenhos.

A ausência de uma explicitação clara das funções dos docentes no quadro legislativo resultou no DL N.º 240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Este perfil constitui um referencial comum à atividade docente de todos os níveis de ensino e está organizado em quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida. Posteriormente, o DL N.º 241/2001, de 30 de agosto, veio aprovar

os perfis específicos de desempenho profissional do EI e do professor do 1.º CEB, com enfoque nas temáticas referentes à conceção, desenvolvimento e integração do currículo.

O perfil específico do educador de infância, consiste em conceber e desenvolver o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL N.º 241/2001, p. 5572). Contudo, é fundamental destacar que a colocação em prática do currículo inclui a articulação entre as iniciativas do educador e das crianças. Ou seja, o educador não se limita a considerar os interesses e necessidades das crianças, “apresenta também propostas, que têm em consideração a observação e registo do que as crianças sabem e são capazes de fazer e que são negociadas com elas” (Cardona et al., 2021, p. 62).

No âmbito do planeamento, tendo por base a observação e avaliação formativa, em que transparecem as necessidades, potencialidades e interesses de cada criança e do grupo, o educador adequa os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem perspetivando uma ação integrada e flexível (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto). Por conseguinte, para a concretização dos objetivos de aprendizagem, também é da sua responsabilidade organizar o espaço, o tempo e os materiais, criando um clima positivo e seguro, propício a novas experiências.

A EI é vista como uma parceria entre a instituição de educação, a família e outras instituições sociais, no quadro da cultura evolvente, considerando-se o facto das crianças antes de entrarem na EI já possuírem um percurso individual de desenvolvimento e aprendizagem, influenciado pelos ambientes em que vivem. Por conseguinte, sendo as aprendizagens construídas ativamente, a partir do que as crianças já sabem, “o/a educador tem de conhecer cada criança na sua individualidade, reconhecendo que há uma grande diversidade no desenvolvimento e aprendizagem, independentemente da sua idade” (Cardona et al., 2021, p. 51). Por este motivo, importa que o docente recolha informações sobre o ambiente familiar da criança e realize a avaliação diagnóstica para planear oportunidades educativas estimulantes e desafiantes.

Nesta vertente, o DL N.º 241/2001, de 30 de agosto, acrescenta que no âmbito da relação e ação educativa o educador deve relacionar-se com as crianças de forma a transmitir a segurança afetiva de que necessitam para serem envolvidas nas atividades e, conseqüentemente, avaliar as suas aprendizagens para responder de forma eficaz, envolvendo as famílias e a comunidade nos projetos desenvolvidos.

Considerando que “aprendemos através da interação com os outros e com o mundo” o conceito de Vigostsky é central para a definição do papel do educador no acesso à Zona de Desenvolvimento Próximo, pois este apoia a criança a realizar aprendizagens que não consegue

fazer de forma independente (Cardona et al., 2021, p. 51). Segundo estas autoras, os educadores poderão apoiar através de perguntas desafiadoras, diálogos construtivos, instrumentos pedagógicos, materiais simbólicos, atividades e práticas sociais.

Além disso, a organização das OCEPE em Áreas de Conteúdo, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, alternando entre conhecimentos, atitudes, disposições e saberes-fazer, reforça o processo de desenvolvimento da criança como um todo. Por sua vez, o DL N.º 241/2001, de 30 de agosto, exige que o educador desenvolva um currículo integrado, cuja abordagem das diferentes áreas promova a construção articulada do saber. Aliado às aprendizagens a promover nas diferentes complementa-se o brincar, sendo que “Ao brincar, as crianças vão-se apropriando dos conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo” (Silva et al., 2016, p.31).

Ao professor do 1.º CEB cabe igualmente promover os conhecimentos e as competências tidas como socialmente necessárias para desenvolver o currículo (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto). No entanto, ensinar vai além da mera exposição e transmissão de conhecimentos, exige estabelecer relações humanas com os alunos e conduzi-los num processo de crescimento e aprendizagem. Connell (1997), citado por Morgado (2005), observa que “aprender é um processo humano e social árduo e o mesmo se pode dizer de ensinar” (p.11). Posto isto, Roldão (2017) argumenta que a aprendizagem não acontece espontaneamente nem isoladamente, consistindo em “atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se constói a partir do quadro prévio em que o sujeito de situa” (p. 21). Neste contexto, para a construção de situações de aprendizagem significativas é necessário um ambiente positivo que considere os conhecimentos prévios dos alunos, bem como as suas dificuldades. Quer isto dizer que, ao longo do processo de ensino, o docente tem o papel de organizar, desenvolver e avaliar com instrumentos adequados o progresso dos alunos, integrando as diferentes áreas do currículo.

Em conformidade com os normativos anteriores entende-se que no centro da profissionalidade docente está o desenvolvimento curricular. Contudo, Roldão (2017) realça que os profissionais não devem limitar-se a executar didaticamente um currículo pré-fornecido, mas pensar para o seu contexto específico qual o figurino que o currículo deve assumir, na sua dimensão de “como”. O direito de todos a uma educação de qualidade coloca, assim, a necessidade de “oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar” (Roldão, 2017, p.21), competências que todos precisarão para o sucesso social e pessoal das suas vidas, explícitas no PASEO.

Neste contexto, em que o docente se torna o construtor e gestor do currículo, terá de “gerir conteúdos, extensão e sequência de conteúdos, metodologias articuladas entre disciplinas, prioridades, projetos integradores, para responder da melhor maneira à situação única dos alunos” (p.22). Tal implica usar a autonomia curricular e desenvolvê-la para uma prática equitativa e de qualidade, face à finalidade do currículo: “a aprendizagem daquilo que se considera necessário que a escola proporcione a todos” (Roldão, 2017, p.22).

Desta forma, incorporar a investigação no trabalho docente, “envolvendo uma atitude de persistente observação, questionamento e reflexão crítica sobre a adequação entre os objetivos formativos, os métodos adoptados e os progressos que vão ou não ocorrendo no desenvolvimento dos alunos” (Abreu, 2004, p. 289), é essencial para solucionar os problemas práticos com que se depara.

Em modo de conclusão, considero que um bom profissional docente deve obviamente possuir conhecimentos científicos que o possibilitam desenvolver o currículo e orientar os alunos/crianças. Todavia, esta não é a única nem a mais importante das competências que caracterizam o seu perfil. De entre a variedade de atributos que o podem caracterizar, destaco que este deve, acima de tudo, saber acolher as crianças no conforto de um abraço, escutá-las, abrir portas que lhes possibilitem sonhar e realizar, transformar as lágrimas em sorrisos, orientando para a solução dos problemas com palavras de amor. Ser um bom docente é ouvir para lá da voz do que é partilhado pelas crianças, é sentir o que elas não dizem e fazer acontecer o que vai além do seu olhar. É ser um eterno insatisfeito, em constante inquietude e sucessiva construção e melhoria. É ser um investigador que não desiste de aprender, crescendo sempre como pessoa e profissional. É ter um brilho no olhar e continuar, sempre, a sua caminhada em defesa da melhor pedagogia para as suas crianças. É crescer junto delas, provocando o gosto pelo aprender a aprender, e refletir em si que desistir nunca será a melhor solução.

2.2.O Planeamento, a Avaliação e a Reflexão na Prática Educativa

Planear, avaliar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem constituem etapas interligadas e imprescindíveis à qualidade e eficácia do trabalho docente, que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos. Planear implica, por si só, que o docente reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao contexto, prevendo os aspetos mais relevantes a desenvolver e como os avaliar (Silva et al., 2016). Deste modo, o desenvolvimento da ação planeada desafia o profissional a questionar-se sobre o que foi aprendido, os propósitos

da planificação e as possíveis melhorias. Esse processo orienta naturalmente para a avaliação, “cuja função é apoiar o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens” (Cardona et al., 2021, p.14).

Na EPE, a avaliação não visa atribuir uma classificação à aprendizagem da criança, mas centra-se “na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Silva et al., 2016, p. 15). Consiste, então, em comparar cada criança consigo própria, confirmando a evolução progressiva da sua aprendizagem. Neste contexto, a recolha de informações pertinentes, a partir da observação e dos registos das crianças, é “um processo intencional e sistemático, que implica registos, que possam ser posteriormente analisados, interpretados e refletidos” (Silva, 2013, p. 52).

Portanto, “a avaliação serve para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades das crianças” (Cardona et al., 2021, p.15). Desta forma, a avaliação contextualizada, realizada diariamente, constitui a base para um planeamento intencional e para a melhoria sistemática da PP, daí ser considerada “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16).

No entanto, a planificação deve ser flexível ao ponto de “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”, não se limitando a um conjunto de propostas a cumprir exatamente (Silva et al., 2016, p.15). Por conseguinte, verifica-se que é “impossível agir sem avaliar” onde estamos e onde pretendemos chegar, em qualquer nível de ensino (Cardona, et al., 2021, p. 19). A avaliação deve acompanhar todo o ciclo da ação, orientando e sustentando o planeamento antes da sua implementação, regulando e ajustando a prática durante a sua execução e, posteriormente, analisando os seus impactos e efeitos, de modo a aferir se os objetivos foram conseguidos.

De igual modo, no 1.º CEB a planificação constitui um instrumento fundamental da PP permitindo ao professor estabelecer a relação entre o currículo e os alunos da turma (Lusignan & Goupil, 1993, citados por Silva & Lopes, 2015). Neste sentido, Morgado (2003) salienta que a planificação deve necessariamente ser concebida em função das necessidades de cada aluno e da turma, constituindo-se como uma ferramenta para responder à diversidade entre os alunos.

Este processo exige diferentes tipos de planificação: a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo. A planificação a longo prazo estrutura a distribuição dos conteúdos programáticos ao longo dos três períodos letivos/ semestres, contemplando também os momentos de avaliação e outras atividades. A planificação a médio prazo é mais detalhada, sendo elaborada para as diferentes unidades de ensino de cada disciplina, enquanto a planificação a curto prazo corresponde à organização de uma aula (Silva & Lopes, 2015).

As decisões tomadas pelo professor durante o planeamento influenciam o processo de aprendizagem dos alunos, ao determinarem o que devem aprender, de que forma os conteúdos serão abordados e como vão ser avaliadas as aprendizagens e remediadas as menos bem conseguidas. Assim, a elaboração de uma planificação pressupõe a seleção dos conteúdos a lecionar, a definição dos objetivos de aprendizagem, a escolha das atividades e estratégias pedagógicas, a previsão do tempo necessário para o desenvolvimento das diferentes atividades, a seleção dos recursos didáticos e dos dispositivos e procedimentos de avaliação que regulam todo o processo (Silva & Lopes, 2015).

Para verificar as aprendizagens dos alunos e se os objetivos delineados foram alcançados é determinante recorrer à avaliação, seja ela de modalidade diagnóstico, formativo ou sumativo. A avaliação diagnóstica é o primeiro momento de avaliação, ou seja, o ponto de partida para o professor e aluno perceberem onde estão e para onde devem caminhar.

Por sua vez, a avaliação formativa realizada de forma sistemática e contínua permite, de acordo como Silva e Lopes (2015), “dar *feedback* aos alunos e professores sobre a aprendizagem, com vista à sua melhoria” (p.13). Esta abordagem fomenta a motivação dos alunos, permitindo-lhes reconhecer as suas dificuldades e encontrar estratégias para as ultrapassar. Por sua vez, aos professores possibilita detetar as dificuldades de aprendizagem à medida que vão surgindo, refletir e prever atividades de remediação para responder eficazmente, dado que, segundo Morgado (2003) “tão importante como os resultados (produtos) da aprendizagem, será o próprio processo de aprendizagem” (p. 79). A avaliação formativa é entendida como a peça fundamental da prática educativa, viabilizando a gestão e a melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem.

Já a avaliação sumativa é a final, ou seja, a que não permite nenhum melhoramento, tendo como finalidade “quantificar a aprendizagem e classificar os alunos no final dos diferentes períodos letivos” (Silva & Lopes, 2015, p. 13). Com um foco mais tradicional e seletivo, esta forma de avaliação diferencia-se por conferir mais importância à atribuição de resultados quantitativos.

A interligação das diversas etapas da planificação provoca um conjunto de questões capazes de suscitar a reflexão que irá orientar e estruturar o trabalho a desenvolver. Note-se que “Se planear é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças, avaliar é fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e planear” (Cardona et al., 2021, p.76). Evidencia-se, claramente, que não há educação sem avaliação, sendo esta o cerne da ação educativa que permitirá refletir sobre a mesma e planear de forma eficaz.

Ao longo das minhas práticas valorizei estas três etapas, procurando agir com intencionalidade. Adotando uma perspectiva inclusiva, consciente de que os alunos possuem diferentes capacidades, implementei instrumentos de avaliação formativa que permitiram verificar a eficácia das estratégias utilizadas, bem como os progressos e dificuldades dos alunos. Com base nestas informações, foi possível refletir e elaborar planificações a curto prazo, ajustadas às necessidades das crianças/alunos e do grupo/turma.

Capítulo III- Metodologias e Estratégias

3.1 A Investigação-Ação

A investigação em Educação consiste numa atividade sistemática, flexível e objetiva que permite compreender e explicar os fenómenos sociais que surgem na prática (Coutinho, 2011). Por sua vez, a Investigação-Ação (I-A), cuja origem remonta aos anos 40 do século XX, com a primeira publicação de Kurt Lewin nos Estados Unidos, consiste numa forma de investigação social complexa que requer a participação ativa e reflexiva do investigador/profissional sobre a sua prática, com o intuito de a compreender e transformar. Nesta perspetiva, esta metodologia adequa-se aos estudos das Ciências Sociais, mais precisamente, das Ciências da Educação, sendo alvo de estudos pelos benefícios que oferece no campo educativo, como os contributos para os processos de mudança, melhoria e inovação profissional.

Embora esta seja uma linha de investigação recente, alargada a diversas áreas do saber, com várias perspetivas filosóficas, ainda não existe uma definição única deste conceito. No entanto, é consensual a definição de I-A, de John Elliott (1991), citado por Máximo-Esteves (2008), ao defini-la “(...) como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 18). Nesta linha de pensamento, Coutinho (2011) considera que a I-A é um processo cíclico entre investigação (compreensão) da prática e a sua subsequente ação (mudança).

Por sua vez, Rapoport (1970) e Halsey (1972), citados por Máximo- Esteves (2008), afirmam que a colaboração dos intervenientes na investigação permite articular a teoria e a prática, tendo em vista a mudança pretendida. Nesta circunstância, a proximidade com o real confere à I-A uma intencionalidade pedagógica que é transformadora, tal como defende Creswell (1994), referido em Coutinho (2011), “A inter-relação do investigador com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem” (p. 26).

No campo da Educação, a “investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma reflectida” tal como referem Altrichter et al. (1996), em Máximo-Esteves (2008, p. 18). Efetivamente, a I-A está aliada ao processo de autonomia e

flexibilidade curricular, sendo que desperta no docente um requisito reflexivo que lhe permite investigar o currículo e desenvolvê-lo de forma contextualizada.

Podemos afirmar, em conformidade com Latorre (2003), citado por Coutinho (2011), que o desenvolvimento profissional de docentes tem três dimensões interligadas, nomeadamente a ação, a investigação e a formação (triângulo de Lewin), representativas de todo o processo reflexivo. Portanto, sendo a escola um espaço de aprendizagem, é essencial que adeque a sua ação, de modo a responder às necessidades específicas das/os crianças/alunos em particular e do grupo/turma em geral. Desta forma, verifica-se a importância de os estudantes e docentes desta área basearem a sua prática nesta metodologia reflexiva e crítica, cujo objetivo é o da melhoria das oportunidades de aprendizagem das/os crianças/alunos. Acresce que, ao refletirem sobre a sua própria prática, investigando o impacto do seu trabalho, os docentes, conseqüentemente, melhoram-na, ampliando o seu conhecimento praxiológico (Máximo-Esteves, 2008). Portanto, o resultado de qualquer I-A, caracterizado pelo seu processo interativo, focado num problema, tem como objetivo “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990, citado por Coutinho, 2011, p. 315), ou seja, o desenvolvimento de competências profissionais e, concomitantemente, a melhoria da educação.

A investigação em Ciências Sociais e Humanas exige um planeamento para que os resultados obtidos sejam conscientes e relevantes. Coutinho (2011) representa as fases da I-A, num ciclo em espiral: 1- Exploração e análise da experiência; 2- Enunciado do problema de investigação; 3- Planificação do projeto; 4- Realização do projeto; 5- Apresentação e análise dos resultados; 6- Interpretação e tomada de decisão.

Contudo, se o problema pedagógico identificado não se resolver no imediato é necessário repetir todo o referido processo. Depreende-se então que um projeto de I-A é uma metodologia de investigação dinâmica, interativa e aberta, com o intuito de “encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões étnicos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 79). Neste sentido, os procedimentos que os docentes-investigadores seguem para investigar reflexivamente sobre a sua ação pedagógica e/ou didática, são identificados como o plano da investigação.

Deste modo, com a intenção de encontrar um ponto de partida para a formulação do projeto de I-A, existem estratégias a efetuar quanto aos propósitos, aos tópicos e à formulação das questões iniciais, como esclarece Máximo-Esteves (2008). Os propósitos dizem respeito ao que o docente valoriza enquanto pessoa e profissional. Os tópicos surgem das suas observações *in loco* sobre a vida educativa/escolar, mais precisamente os seus dilemas e

aspirações. Já a formulação de questões de I-A engloba os propósitos e os tópicos, conduzindo a investigação. Estas questões devem ser abertas, encaminhando-se para a ação e para respostas descritivas e interpretativas. Depois é o momento de refletir sobre as escolhas feitas, reajustando-as. No momento seguinte, seguem-se novas etapas, como planejar com flexibilidade, agir, refletir, avaliar e dialogar, como defende Fischer (2001), referido por Máximo-Esteves (2008).

Assim, existem vários instrumentos ou técnicas para recolher e registar os dados, sendo que os mais utilizados pelos docentes-investigadores, segundo o autor anteriormente referido, são a observação, as notas de campo e os diários, as entrevistas, os documentos das crianças e os materiais de imagem recolhidos. Após a recolha e sistematização da informação obtida, segue-se a fase destinada à interpretação e construção de significados “que requer pausa, criatividade e reflexão, sendo por isso necessário o recurso a reajustes periódicos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Efetivamente, a I-A não é apenas uma metodologia de investigação que permite o estudo do processo de ensino-aprendizagem, mas é também uma forma de promoção do próprio ensino-aprendizagem. Nesta visão, o processo reflexivo que o docente realiza sobre a sua prática é crucial, não só para a resolução dos problemas pedagógicos identificados, como também para a elaboração das planificações, visando a transformação contínua da sua prática educativa/ensino (Coutinho, 2011). Com efeito, o recurso a esta metodologia na PP I permitiu-me desenvolver uma ação reflexiva, fundamental para selecionar e implementar as estratégias mais adequadas para resolver a problemática identificada no grupo de crianças.

3.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados é uma etapa fundamental em todos os processos de investigação, capaz de influenciar significativamente os resultados e a avaliação do estudo em questão. Este é o momento em que o investigador define “o que” e “como” vão ser recolhidos os dados, selecionando as técnicas e instrumentos mais adequados para obter informações relevantes sobre a investigação a realizar, de acordo com a questão de partida formulada (Coutinho, 2011).

Na I-A realizada no âmbito da PP I, foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, a saber: a observação participante, os diários de bordo (DB), o registo fotográfico, as conversas informais com a equipa educativa e a análise documental. Importa assinalar que existem outras técnicas e instrumentos de recolha de dados, sendo aqueles os que considerámos que se adequavam melhor à problemática investigada.

A técnica de observação participante permite “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, facilitando a compreensão das pessoas que nele se integram e das suas interações (Máximo- Esteves, 2008, p. 87). No decorrer da PP I, utilizei esta técnica de forma contínua. Na primeira semana, a observação participante permitiu-me integrar, compreender a dinâmica do grupo e conhecer/analisar o contexto educativo. Nas duas semanas seguintes, foquei a observação participante, essencialmente, na identificação e seleção das problemáticas pedagógicas, a fim de as considerar nas práticas das semanas seguintes, como eixos orientadores do projeto de investigação. Após a definição e escolha da problemática a investigar, a observação adquiriu uma outra perspectiva, a de avaliar o impacto das estratégias pedagógicas desenvolvidas, visando a resolução da problemática identificada, de forma eficaz e contextualizada.

Para apoiar o processo de observação, foram utilizados vários instrumentos de registo. As notas de campo foram um deles, sendo aqui registadas as ideias-chave das situações observadas. Posteriormente, essas notas eram consideradas, registadas, desenvolvidas e refletidas nos DB, construindo-se uma base consistente para a análise profunda do ambiente educativo. Como Máximo- Esteves (2008) salienta, os registos no DB devem proceder-se “o mais rapidamente possível, enquanto a memória retém os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos” (p. 88), assegurando o valor deste instrumento pelas suas descrições detalhadas, precisas e refletidas. Assim, esta autora considera que o DB é composto por “colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas [atividades pedagógicas], sob a forma de notas de campo ou memorandos (...) de observações estruturadas e registos de incidentes críticos” (p. 89). Estes registos escritos permitem, numa fase inicial, analisar o contexto educativo e identificar as problemáticas para, numa fase seguinte, avaliar, refletir e reformular as estratégias que permitam melhorar a ação prática, em função dos objetivos gizados.

Outro instrumento utilizado foi o registo fotográfico, considerado por Máximo- Esteves (2008) como excelente aliado na recolha de informações visuais sobre os acontecimentos ocorridos no ambiente educativo, possibilitando a sua posterior análise, sempre que necessário. Deste modo, tal como os outros, os registos de imagens devem estar datados e situados no espaço, possibilitando uma compreensão mais contextualizada dos acontecimentos. Com efeito, numa investigação em educação, “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 191). Quer isto dizer que as fotografias, enquanto fontes de dados descritivos, demonstram, ilustram e expõem situações, mas não solucionam as problemáticas. Bogdan e Biklen (1994), revelam que as fotografias “são muitas

vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183). Ao longo do estágio de PP I utilizei este instrumento muitas vezes para captar a implementação dos diversos momentos pedagógicos, não só com a finalidade de analisar a informação recolhida, como também para constituir como evidência da sua concretização pedagógica. Estas imagens complementaram, ainda, os DB, enriquecendo-os com informações visuais, ilustrativas dos momentos de aprendizagem, que auxiliaram o processo de análise dos dados e de reflexão da I-A.

Por conseguinte, considerando o calendário exíguo da componente de estágio, apenas foi possível operacionalizar a I-A durante o período correspondente. Com efeito, muitas vezes recorri a conversas informais com a equipa educativa, a fim de clarificar e validar os dados obtidos, comparando-os com os restantes dias da semana. Por sua vez, estes diálogos informais proporcionaram momentos colaborativos entre a equipa e foram muito úteis para a investigação, dado que permitiram realizar esclarecimentos e verificar as diferentes perspetivas.

A análise documental é também uma fonte de dados/informações muito rica que permite ao investigador aprofundar o seu conhecimento sobre a questão-problema, auxiliando-o na seleção das melhores estratégias pedagógicas a implementar. Os documentos analisados incluíram fontes teóricas, escritas por outros sujeitos, com o intuito de verificar outras visões sobre a questão em estudo, e documentos oficiais, a fim de aprofundar e complementar informações sobre o contexto. Por documentos oficiais consideram-se os documentos internos e externos à instituição educativa. Os principais documentos internos, no contexto de EPE, são o PEE, o PCG e o Plano Anual de Atividades (PAA), que são “memorandos e outras comunicações que circulam dentro de uma organização” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 181). De acordo com estes autores, nestes documentos constam informações sobre a direção, regras, regulamentos e valores que orientam a prática educativa. Por sua vez, os documentos externos “referem-se a materiais produzidos pelo sistema escolar para consumo público” (p. 181), cuja utilidade se revê na compreensão de programas, da estrutura administrativa e de outros aspetos relativos ao sistema escolar.

Nesta I-A na EPE, em particular, o PEE foi consultado como documento orientador, para compreender os princípios, os valores, as metas e as estratégias instituídas pela escola. Considerei ainda a análise do PCG, no qual encontrei as estratégias pedagógicas, adequadas aos interesses e necessidades do grupo de crianças. Além disso, através das OCEPE sustentei a construção de todas as planificações, garantindo que as estratégias selecionadas

correspondiam aos objetivos das Áreas de Conteúdo e às aprendizagens a promover de cada uma delas.

3.1.2. Método de análise e tratamento de dados

A análise de dados numa investigação é um processo complexo, mas essencial, para a obtenção de resultados que contribuam para uma prática educativa eficaz, atendendo à problemática identificada. Segundo Bogdan e Biklen (1994) este é um processo:

de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

Portanto, segundo os autores anteriores, esta é a etapa de interpretação dos dados recolhidos, que inclui a organização, divisão, síntese, procura, descoberta e tomadas de decisão, das informações mais relevantes. Sobre esta matéria, Máximo-Esteves (2008) considera que este processo requer algum tempo, permitindo verificar se as técnicas e os instrumentos escolhidos foram os mais adequados para recolher as informações que subjazem a questão de I-A, e se estes estão a ser bem utilizados. Uma vez mais, nesta fase o processo reflexivo é fundamental para verificar se os dados recolhidos são úteis para responder à questão de I-A ou se são necessárias outras ou as mesmas técnicas e instrumentos para recolher mais informações.

A análise das informações na I-A deve realizar-se através da triangulação dos dados. Este processo envolve a interpretação e comparação dos dados recolhidos, garantindo a sua veracidade e coerência. Em conformidade, Máximo- Esteves (2008) afirma que “A triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” e ainda formular reflexões fundamentais (p. 103).

Todavia, o conhecimento que resulta da I-A não é generalizável nem conclusivo, sendo que apenas se adequa ao contexto específico em estudo. Apesar disso, os resultados têm “utilidade e importância, na medida em que aumentam o conhecimento e compreensão do professor acerca do seu contexto de trabalho, assim como lhe permitem, ainda, a possibilidade de comunicar a outros as suas descobertas” (Máximo- Esteves, 2008, p. 104).

3.2. O Construtivismo

O construtivismo, cujo principal representante teórico é Jean Piaget, é uma metodologia de aprendizagem ativa que apresenta uma visão mais dinâmica sobre a aquisição de conhecimentos pelo indivíduo (Lebrun, 2002). Fundamenta-se na ideia de que o sujeito é um ser ativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento, através da interação com o meio.

Nesta perspetiva, a aprendizagem constitui-se num processo ativo em que a criança “compara, expande, restaura e interpreta o conhecimento, recorrendo à experiência e à informação que a todo o momento recebe” (Gago, 2012, p. 24). O aspeto fulcral que norteia esta teoria não incide no produto da aprendizagem, mas sim no processo de construção do conhecimento, por meio da exploração, descoberta e reorganização cognitiva. Contrapõe-se à abordagem tradicional de aprendizagem, na qual o indivíduo é um ser passivo, recetor de informações e um mero produto do ambiente. Por sua vez, a teoria construtivista defende que a explicação *per si* impede a criança de criar o próprio conhecimento, pois “Os “factos científicos”, ou os saberes propostos [às crianças] aos alunos, não são dados, mas sim construídos” (Gago, 2012, p. 24).

O papel ativo da criança, segundo consta nas OCEPE (Silva et al., 2016), resulta também dos seus direitos de cidadania, reconhecidos pela convenção dos Direitos da Criança (1989). Assim sendo, garantir à criança o desempenho dos seus direitos implica “considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva et al., 2016, p. 8).

Deste modo, o papel da comunidade educativa é propor experiências e oportunidades de aprendizagem favoráveis ao confronto cognitivo e apoiar na construção pessoal empreendida pela criança. Para tal, é essencial conhecer e valorizar os conhecimentos prévios das crianças sobre as aprendizagens a promover, sendo estas a base para conceber soluções estimulantes, desenvolvendo todas as suas potencialidades. Parte-se do princípio de que cada criança dispõe “de conhecimentos (concepções) e competências, com os quais irá construir novos conhecimentos para resolver problemas que o meio lhe coloca” (Lebrun, 2002, p. 43).

O educando assume, portanto, a responsabilidade pela estruturação da sua mudança conceptual, pois “não se limita a acumular passivamente as informações e a receber saberes já construídos” (Gago, 2012, p. 27). Neste sentido, os momentos de aprendizagem devem favorecer o confronto das concepções anteriores, suscitando a insatisfação ou o desequilíbrio

cognitivo, fatores estes que são promotores de uma nova formulação mais eficaz dos conhecimentos, para retornar ao estado de equilíbrio cognitivo.

Com base no contributo de Piaget, o desenvolvimento das estruturas cognitivas, que organizam e interpretam as informações, ocorre através dos princípios de assimilação e acomodação. A assimilação consiste no processo de incorporar novas informações aos esquemas já existentes. Em concordância, Lebrun (2002) explica que “Se uma experiência que vive corresponder a uma experiência já vivida, encontra um lugar que já lhe foi concebido na estrutura cognitiva, o equilíbrio é mantido” (p. 114). Por outro lado, a acomodação implica a modificação das estruturas cognitivas antigas ou a criação de novos esquemas. O autor esclarece ainda que “Se a experiência vivida é diferente, nova, surpreendente, inédita o equilíbrio é quebrado, a estrutura preexistente deve mudar, desenvolver-se, melhorar, a fim de ter em conta os novos elementos, as novas condições” (p.115). Somente neste último caso, em que se favorece o conflito cognitivo, ocorre uma aprendizagem real.

Piaget distingue quatro estádios de desenvolvimento cognitivo, que se modificam à medida que a criança adquire novas informações, permitindo-lhe compreender a realidade e reutilizar as estruturas anteriormente construídas. No estádio sensório-motor (0 a 2 anos), a descoberta do meio ocorre através dos sentidos e movimentos. No estádio pré-operatório (2 a 6 anos), o comportamento ainda é egocêntrico, mas já possuem a capacidade de comunicação, imaginação e representação simbólica. No estádio operatório concreto (7 a 11 anos), o pensamento torna-se lógico, baseado em experiências concretas do meio. Por fim, no estádio operatório formal (12 a 15 anos), o pensamento já é abstrato, permitindo recorrer ao método hipotético-dedutivo para construir os seus conhecimentos, ou seja, atinge-se a competência plena de “aprender a aprender” (Lebrun, 2002, p. 114).

As PP em contexto de estágio foram inspiradas na metodologia (sócio) construtivista, valorizando o papel ativo da/o criança/aluno no seu processo de aprendizagem, em interação com o meio e com os outros, incluindo os seus pares. As atividades propostas tiveram como objetivo estimular e desafiar as crianças/alunos a aprenderem, proporcionando a alteração conceptual. Para tal, foi essencial compreender os seus conhecimentos anteriores, conhecendo as/os crianças/alunos, para planear experiências de aprendizagem significativas, que suscitassem a motivação e curiosidade para a construção de novos conhecimentos, através da interação com os objetos, com a comunidade educativa e com os seus pares.

Nesta senda, há que considerar a dimensão sociocultural vygotskiana da aprendizagem. Como é evidente a aquisição de conhecimentos faz-se, também, na interação com os outros,

mais conhecedores, e por isso, mediadores diversificados na construção singular de conhecimentos (Vygotsky, 2003).

Como enfatiza Gago (2012) “o caminho faz-se caminhando, mas não deve ser solitário, o que também não significa que seja “dado”” (Gago, 2012, p. 28). E que prazeroso que foi mediar cada momento exploratório de aprendizagem, criando oportunidades para que cada criança pudesse desenvolver-se e aprender de forma holística.

3.2.1. A aprendizagem significativa

No horizonte conceitual da teoria construtivista insere-se a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, cujo contributo permitiu explicar melhor o processo de aprendizagem humana. Para este autor, a aprendizagem é mais eficaz quando é possível “agregar e incorporar ao repertório de conceitos previamente organizados os novos conteúdos, evitando assim que estes sejam armazenados na estrutura cognitiva por meio de associações espúrias”, tal como esclarece Pelizzari et al. (2002), citado por Gomes et al. (2009, p. 25).

Deste modo, valoriza-se o conhecimento e a compreensão das informações, contrapondo-se à memorização mecânica. Para que a aprendizagem seja significativa é, então, necessário que o educando apresente disposição para aprender e que o conteúdo a aprender seja lógico e psicologicamente significativo (Gomes et al., 2009). Efetivamente, os conteúdos anteriores e posteriores devem estabelecer uma relação e manter uma hierarquia de complexidade crescente, permitindo a formulação de problemas desafiantes que incentivem a aprender mais (Valadares & Fonseca, 2011).

Portanto, cabe ao docente organizar o processo de ensino e aprendizagem, pois, segundo a teoria de Ausubel, torna-se mais fácil aprender “se a informação for organizada e sequenciada de uma forma lógica, para que as estratégias facilitem a organização da matéria em conjuntos significativos e que visem a facilitação e retenção da aprendizagem” (Gago, 2012, p. 17). Ou seja, o professor deverá orientar ações pedagógicas que permitam á/ao criança/aluno participar em atividades que possibilitem aproximar-se dos conteúdos que a instituição de educação/ensino tem para oferecer. Note-se que o processo de construção do conhecimento é individual, próprio de cada ser, variando consoante os conhecimentos prévios que possui (Buscweitz & Michael, 2001, citados por Gomes et al., 2009).

Ausubel (1981), referido por Valadares e Fonseca (2011) considera que aprender “é um processo de activa construção cognitiva onde o que o aluno já sabe é tão ou mais importante do que o que de novo vai descobrir” (p. 78). Quer isto dizer que a base para uma aprendizagem

significativa consiste no processo de assimilação entre a estrutura cognitiva prévia/*subsunçor* e a nova informação. Deste modo, quando “uma nova informação é relacionada (de um modo sistemático e concreto) com um subsunçor que o aprendente já possui, essa nova informação passa a ter significado para ele” (Valadares, 2011, p. 37). Moreira (1988), aludido por Gomes et al. (2009), clarifica dizendo que “A interação entre o novo conhecimento e o já existente faz com que ambos se transformem” (p.26). Essa aprendizagem significativa torna-se, assim, idiossincrática, sendo particular ao se relacionar com a estrutura de cada indivíduo, o que não significa que seja uma aprendizagem cientificamente correta.

Os meios utilizados na construção do conhecimento são variados, mas os que se destacam são a *diferenciação progressiva* e a *reconciliação integrativa*. A *diferenciação progressiva* acontece quando os conhecimentos prévios interagem com as novas ideias, permitindo a atribuição de novos significados. Neste processo, vão surgindo cada vez mais relações entre os conceitos, por estarem mais enriquecidos. Quando estas relações/pontes cognitivas são estabelecidas entre conceitos anteriormente separados, resultam daí conceitos mais gerais, mais abrangentes, sendo este o processo designado por *reconciliação integrativa*.

Face ao exposto, torna-se claro que considerar as experiências de cada indivíduo é um fator influenciador para promover ações didático-pedagógicas de aprendizagem e ensino bem planeadas, em que as/os crianças/alunos aprofundam, modificam e ampliam os significados elaborados previamente, mediante as suas participações ativas nas atividades. Por este motivo, Gowin (1981, citado por Valadares, 2011) afirma que a aprendizagem significativa é um processo de “reorganização ativa de uma rede de significados pré-existentes na estrutura cognitiva desse indivíduo” (p. 38).

Ao longo das PP, em contexto de estágio, procurei sempre verificar, antes de qualquer proposta de atividade, os conhecimentos prévios das crianças e dos alunos, a fim de promover momentos de aprendizagem mediante atividades dinâmicas, desafiadoras e acima de tudo significativas. Pretendia, com isso, cultivar o “bichinho” do gosto pela descoberta e pela aprendizagem, na certeza de que o cerne da construção da aprendizagem está na relação ativa entre os conhecimentos prévios e os novos, mediados pela interação da criança/aluno com o meio e com os outros.

3.2.2. Cooperação inclusiva

O conceito de aprendizagem cooperativa (AC) surgiu nas décadas de 70 e 80 do século XX, para identificar as atividades de aprendizagem realizadas em grupo (Johnson & Johnson,

1974; Slavin, 1977, citados por Lopes & Silva, 2022). Cooperar significa trabalhar com outros para atingir um objetivo comum, com a “convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (Burden, s.d., citada por Lopes & Silva, 2022, p. 2).

Existem diversas definições de AC, conforme cada perspectiva teórica que subjaz. Johnson et al. (1993), citados por Lopes e Silva (2022), definem-na como “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (p. 3). Fathman e Kessler (1992), também citados por Lopes e Silva (2022), referem-se à mesma como “o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p. 3).

A forma como a atividade/ o trabalho dos alunos é organizado influencia diretamente a qualidade e a eficácia das práticas educativas, pela possibilidade de as/os envolver, promovendo a inclusão. Dado que a diversidade entre as crianças é um facto natural, “deve ser acolhido na sala de aula [atividades] e potenciado positivamente através de processos de cooperação” (Johnson & Johnson, 1998, citados por Morgado, 2003, p. 88). Nesta perspectiva, os grupos compostos por elementos com competências heterogéneas tendem a ser mais eficazes, pois promovem o desenvolvimento de todos. Segundo Morgado (2003) os menos competentes “tornam-se mais capazes de trabalhar com sucesso através da cooperação com os pares mais competentes”, enquanto os “bons alunos” “são capazes de apoiar os colegas com menor sucesso, com conhecimentos, sugestões ou explicações” (p. 93). Neste cenário, apresenta-se como uma metodologia que valoriza a diferença e a diversidade, permitindo obter benefícios tendo por base a heterogeneidade. Além disso, ao confrontar diferentes pontos de vista, gerando conflitos cognitivos que obrigam os elementos do grupo a procurar novas soluções e assimilar abordagens diferentes das suas, contribui para o desenvolvimento cognitivo de todos, independentemente do seu nível de desempenho.

As estratégias pedagógicas que favorecem a interação/cooperação entre as crianças/alunos melhoram a aprendizagem, por meio de trocas e apoios recíprocos, apesar de este ser um processo individual e não coletivo. Em concordância, Morgado (2003) afirma que “o desenvolvimento individual se torna mais fácil e mais rico se acontecer num registo de cooperação com os pares, de solidariedade e inter-ajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e de reflexão” (p. 73). Lopes e Silva (2022) complementam dizendo que “o todo é maior do que a soma das partes individuais” (p. 4), a troca de ideias potencializa a aprendizagem. Desta forma, segundo estes autores, a AC melhora o rendimento escolar, fomenta a interação social, a autonomia e a independência em relação à aprendizagem,

promove o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, encoraja o desenvolvimento socio afetivo, aumenta a motivação para a aprendizagem e contribui para reduzir a violência na escola.

A AC pressupõe uma abordagem pedagógica na qual crianças/alunos e docentes atuam como “coaprendentes” (Lopes & Silva, 2022, p. 3). Assim, exige-se a participação ativa e direta das/os crianças/alunos a fim de “cooperar para aprender e aprender a cooperar” (p. 3), enquanto o docente mantém uma postura de facilitador ou mediador, incentivando a cooperação e a autonomia na resolução dos problemas e conflitos. Deste modo, importa esclarecer que a AC não significa apenas aprender em grupo, sendo que permite que outros apoiem e ofereçam *feedback* sempre que necessário.

A AC baseia-se em cinco princípios fundamentais: interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação face a face, competências sociais e avaliação do grupo (Lopes & Silva, 2022). A interdependência positiva refere-se à necessidade de os elementos do grupo trabalharem cooperativamente para o sucesso de todos. A responsabilidade individual e do grupo consiste na necessidade deste se responsabilizar por alcançar os seus objetivos e cada membro contribuir com a sua parte, sendo que o foco é “conseguir que os alunos [crianças] aprendam juntos para se poderem sair melhor individualmente” (p. 22). Para tal, verifica-se que os grupos devem ser de pequena dimensão (2-4 elementos), de modo que todos os membros sejam incentivados a contribuir. Neste sentido, a interação face a face estimula a comunicação e o desenvolvimento de competências sociais essenciais, tais como saber esperar pela sua vez, ajudar os outros, partilhar, saber ouvir e comunicar, entre outras. Por fim, é crucial que todos avaliem o desempenho individual e coletivo dos elementos do grupo, refletindo para o seu aperfeiçoamento contínuo e progresso.

Dado os benefícios da cooperação, diversas teorias reconhecem-na positivamente. Uma delas é a teoria construtivista, de Piaget (1974) e Vygotsky (1962). Para Piaget (1947), citado por Lopes e Silva (2022), “a cooperação visa acelerar o desenvolvimento do indivíduo, obrigando-o a chegar a acordos, considerando opiniões diferentes, com o objetivo de resolver problemas” (p. 7). Desta forma, gera conflitos sociocognitivos que reestruturam a aprendizagem de forma autónoma e ativa. Já Vygotsky (1962), referido pelos mesmos autores, considera que o conhecimento é social e cultural, logo “a atividade cooperativa entre crianças promove o crescimento” (p. 7).

Considerando esta abordagem, a organização de momentos de AC ao longo das PP, em contexto de estágio, revelou-se uma mais-valia ao promover a inclusão de todas/os as/os crianças/alunos, independentemente das suas necessidades, garantindo que todas/os

avançavam juntas/os. Desta forma, para as crianças e alunos incentivou-se o gosto pela aprendizagem promovendo o desenvolvimento de competências, relacionadas com os conteúdos abordados, mas também sociais e culturais.

Para mim, enquanto futura docente, a referida abordagem pedagógica, permitiu aprimorar estratégias para implementar esta metodologia, a saber: a organização do espaço, tempo e dos grupos, a elaboração de materiais promotores de autonomia e a gestão eficaz da aprendizagem e dinâmica dos grupos.

3.3. A magia das histórias na infância

Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar.

Rubem Alves

A literatura é “a arte que se exprime pela palavra”, com um valor estético reconhecido (Matos, 2001, citado por Lopes, 2010, p. 1). Desde meados do século XVIII até os dias atuais, este vocábulo designa, segundo a mesma autora, o conjunto de obras escritas sobre determinado assunto. Por sua vez, Welck (s.d.), citado por Lopes (2010), sublinha que o traço mais marcante da literatura é a ficção. Trata-se assim de um texto, dirigido a um leitor, que se distingue por privilegiar uma dimensão lúdica e expressiva, em vez da dimensão funcional e comunicativa (Azevedo, 2004).

A literatura para a infância, pertencente a este acervo literário, diferencia-se pelas particularidades do público leitor a que se dirige: a criança. No entanto, como refere Silva (2012), “nada impede que o adulto usufrua da mesma” (p. 7). Ainda assim, Shavit (1987), referido por Azevedo (2004), considera que os textos da literatura para a infância são ambivalentes, prevendo dois tipos de leitores, a criança e o adulto. Esta ideia reflete-se na necessidade de o adulto assumir o papel de mediador, na relação da criança com o texto, quer na seleção e aquisição dos textos como na sua produção e compreensão. Na verdade, é um construtor de sentidos, desempenhando um papel essencial na criação de um ambiente propício à descoberta do prazer de ler.

Porém, a elevada dimensão estética presente nas obras destinadas a crianças permite-as “configurar-se não só como participante activo na construção dos significados textuais, como também expande o seu saber acerca do mundo e alarga a sua competência enciclopédica” (Azevedo, 2004, p. 318). Deste modo, o uso estético da língua é, segundo o autor precedente,

um mecanismo fundamental para desenvolver e manter ativo nas crianças o prazer pela leitura e o seu comportamento progressivamente mais autónomo nesta atividade (p. 321).

Neste contexto, Silva (2012) define que a literatura para a infância é escrita por adultos para crianças e “mostra a realidade de forma nova e criativa, deixando espaço para que o leitor descubra, imagine o que está por trás do texto” (p. 9). Assim sendo, “oferece à criança a possibilidade de voar por terras e mundos insondáveis, de construir e explorar mundos imaginários e simbólicos, que se revelam fundamentais na consolidação da sua personalidade” (Couto, 2003, p. 209). Tem como finalidade a evasão da realidade e a construção de um novo mundo na mente da criança, sendo capaz de “apaziguar e responder aos seus anseios, aspirações, sonhos, levando-a gradativamente do reino da fantasia para o dos valores concretos que a rodeiam, através da criação de universos simbólicos” (Silva, 2012, p. 9). Nesta visão, os textos deste *corpus* literário são “palavras, ideias, sentimentos, experiências que, emergindo da oralidade ou do papel, são elas próprias geradoras de acção, de vida” (Couto, 2003, p. 209). Daí Bastos (2010) concluir que é o meio ideal para auxiliar as crianças a “desenvolver as suas potencialidades naturais, como também no vencimento de várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta” (p. 62).

Na literatura para a infância destaca-se a forma narrativa, que concentra a maior parte dos textos destinados às crianças, sendo que a “própria vida do homem é, afinal, uma «composição» de narrativas, que por vezes servem de «inspiração» a outras narrativas” (Bastos, 2010, p. 120). A mesma pode estar organizada, segundo Bastos (2010), em subgéneros, como demonstra a Tabela 1. Todos eles estimulam o imaginário e a criatividade, preenchem os sonhos, adoçam os momentos difíceis e renovam os afetos (Couto, 2003).

Tabela 1*Subgêneros da literatura para a infância*

SUB-GÊNEROS	DEFINIÇÃO
Rimas e canções	Ideias sucintas expressas de forma ritmada, por vezes em cantigas. As canções folclóricas geralmente contam uma história com recurso a um padrão melódico.
Parábolas e Fábulas	Narrativas breves que descrevem um comportamento e que contêm uma moral explícita ou implícita. As parábolas geralmente têm personagens humanas, enquanto as fábulas têm personagens animais.
Contos	Narrativas que incluem personagens humanas ou animais que falam e uma estrutura directa com um desfecho que aponta claramente para o certo e o errado. <i>Folktales</i> estão mais associadas a pessoas comuns, animais falantes e sabedoria convencional, enquanto as <i>fairy tales</i> estão associadas sobretudo ao mágico e à realeza.
Mitos e Lendas	Narrativas que explicam porque ocorrem fenómenos naturais e cósmicos; quem são os nossos heróis e heroínas; que relações existem entre os deuses e os homens. Os mitos referem-se mais a outros mundos ou são mais abstractos; as lendas começam com um núcleo relacionado com a verdade e adquirem depois um cariz mais exagerado.

Fonte: Bastos (2010, p. 65)

No campo da narrativa para crianças, o conto é o subgénero mais divulgado, caracterizando-se por relatos breves, ações simples, número reduzido de personagens com traços bem definidos e facilmente identificáveis, tempo restrito (presente) e espaços fechados que representam locais de segurança, refúgio e proteção. A linguagem simbólica que integra, aliada à presença de personagens próximas do universo do leitor e à criação de mundos de fantasia, articulados de forma humorística com a realidade, favorece uma leitura projetiva que permite à criança “aprender a enfrentar certos problemas e a articular o seu mundo interior com as experiências que vai vivendo” (Bastos, 2010, p. 73).

Neste sentido, segundo a mesma autora, ao elaborar uma possível representação do real, “o conto permite à criança e ao jovem o contacto com problemas e factos que se prendem diretamente com o seu universo”, proporcionando alargar as suas experiências de vida, confrontar diferentes pontos de vista e descobrir diversas formas de encarar e resolver problemas, com temas essenciais ligados ao eu individual e social (p. 128). Nesta vertente, Georges Jean (1981), referido por Bastos (2010), destaca ainda o poder dos contos no desenvolvimento da imaginação, considerada uma “faculdade essencial do homem,

particularmente fecundada durante a infância, e determinante para os processos de desenvolvimento da pessoa, tanto culturais como afetivos, sociais e individuais” (p. 68). Complementando esta ideia, Bruno Bettelheim, (1998), citado por Silva (2012), esclarece que para captar a atenção de uma criança, uma história deve despertar a sua curiosidade, mas para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação, desenvolver o seu intelecto, esclarecer as suas emoções, sintonizar-se com as suas angústias e aspirações, reconhecer as suas dificuldades e sugerir soluções para os problemas que a inquietam.

No contexto educativo, constata-se que as histórias infantis oferecem “uma gama multifacetada de temas” e promovem “a possibilidade de uma progressão linguística e semântica adequada ao desenvolvimento da linguagem da criança” (Bastos, 2010, p. 122). Deste modo, dada a sua relevância no desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita, dos saberes, da identidade e expressão emocional, do pensamento crítico e da imaginação, estas devem ocorrer em todos os níveis de ensino, respondendo aos diferentes objetivos pedagógicos.

A formação de leitores depende do contacto precoce com os livros de literatura, que fomentam o gosto e o prazer pela leitura. Em concordância, Balça (2007) sublinha que só se formarão verdadeiros leitores através da leitura de livros, “configuradores de novas realidades, permitindo [...] dialogar com os textos, activar os seus conhecimentos intertextuais, possibilitar o desenvolvimento da sua competência literária” (p. 133). Assim, de acordo com o autor indicado, o ensino-aprendizagem da literatura deve pretender que “a criança aprenda a ler, mas também deve levar a criança a sentir prazer com os livros, a valorizá-los e a ter uma experiência pessoal de leitura” (p. 133). Para tal, é necessário que a criança descubra e deseje aprender a ler, através da audição de textos que lhe interessem, “dado que o interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais diretamente com as crianças” (Niza et al., 1998, p. 32).

Ao longo de toda a infância, até à entrada no EB, a criança coleciona experiências e conhecimentos que são considerados condições para o sucesso em momentos futuros de aprendizagem (Gune et al., 1998, citado por Ferreira & Fernandes, 2007). Cabe, portanto, aos educadores assegurar o acesso a este recurso, reunindo oportunidades de contacto com o texto impresso que possibilitem a descoberta da língua, a sensibilização estética e a aquisição de competências literárias, mesmo antes do início formal da aprendizagem dos mecanismos de decifração do código escrito (Silva, 2012).

No ensino formal, o contacto com o texto literário deve manter-se em contexto de sala de aula, promovendo futuros leitores. O manual escolar, recurso amplamente utilizado, não substitui o livro literário e segundo Balça (2007) não contribui para a promoção da educação literária, nem para o fomento de hábitos de leitura. De acordo com Dionísio (2005), citado por Balça (2007) os textos deste recurso “configuram-se como textos fechados, na medida em que as práticas de interpretação, sugeridas pelos manuais e realizadas pelos alunos, transformam os textos em objectos de sentido único e os alunos em consumidores” (p. 131). Deste modo, de acordo com a autora mencionada, configura-se essencial a leitura de livros infantojuvenis na sala de aula, sendo este uma prática “comum na educação pré-escolar, que deverá ter continuidade, de forma natural, no primeiro ciclo do Ensino Básico” (P.132).

Deste modo, ao longo das minhas PP, recorri à leitura de histórias infantis aproveitando as suas múltiplas potencialidades, que vão muito além do deciframento de palavras. Como vimos, desempenham um papel essencial no desenvolvimento global da criança, impactando não apenas nas suas habilidades cognitivas, mas também no seu bem-estar emocional e na sua integração social. Na EPE, escolhi-as de acordo com os interesses e necessidades do grupo, servindo de base para a exploração de temas específicos. Por sua vez, a leitura mediada contribuiu para a criação de vínculos afetivos com as crianças, tal como para a promoção de uma atitude positiva face à leitura e para o desenvolvimento da linguagem oral.

No 2.º ano do 1.º CEB, o contacto com os livros literários manteve-se, embora com menor frequência, dada a extensão dos conteúdos curriculares. Ainda assim, foram utilizados para motivar a curiosidade dos alunos sobre determinados conteúdos e incentivar a aprendizagem da leitura e da escrita. Por fim, no 4.º ano do 1.º CEB, à semelhança da PP anterior, recorri aos livros de literatura para a infância de forma articulada com os conteúdos curriculares abordados, além de também ter tido a oportunidade de os explorar na componente curricular de Educação Literária.

Em todas as intervenções recorri à leitura de histórias convicta de que elas são um mundo de possibilidade infinitas, um ponto de partida para irmos mais além, reunindo de forma mágica todos os ingredientes necessários para novas descobertas. Neste âmbito, Couto (2003) salienta com palavras exatas o verdadeiro significado da literatura para a infância:

é sempre algo que se vê, ouve, sente e saboreia; é vida palpitante, é coração que bate ritmado, é transparência, olhar vítico sobre si, sobre os outros, sobre o mundo. Com efeito, sempre que lê, ouve ou conta um texto, a criança imagina, sente, transborda de

criatividade imaginativa e emotiva, porque, para ela, esse texto não é mera palavra; é vida. (p. 215)

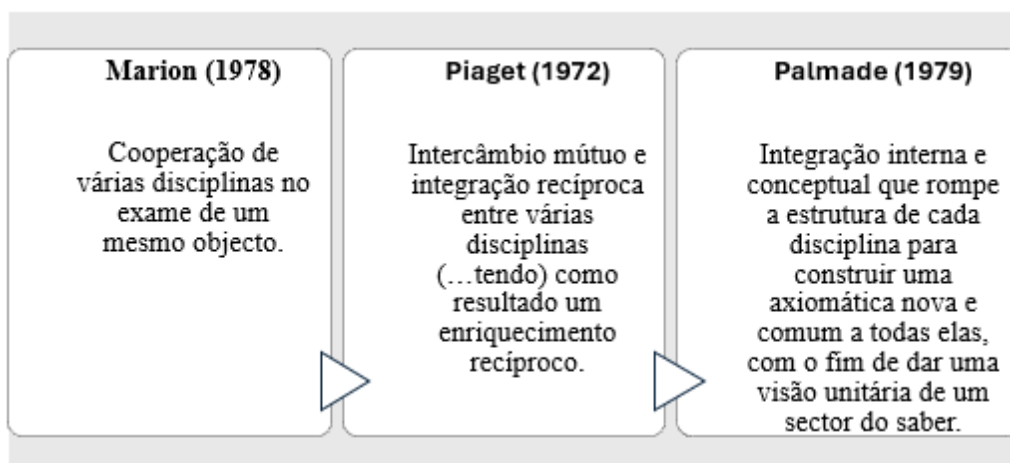
3.4. Integração dos saberes: interdisciplinaridade

Em termos curriculares, a escola atual enfrenta alguns desafios relativos à forma como se organizam os saberes: em disciplinas com características e conhecimentos científicos específicos e compartimentados. Por conseguinte, a fragmentação do conhecimento gera a sua dispersão “cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras” (Pombo et al., 1994, p. 26), o que contribui para a sua descontextualização, não facilitando a formação de cidadãos para a sociedade do conhecimento.

Neste âmbito, a interdisciplinaridade surge na escola “como uma «aspiração» emergente no seio dos próprios professores”, para tentar encontrar um espaço de articulação disciplinar, refazendo a totalidade passível de revisão constante (Pombo et al., 1994, p. 8). Não obstante a inexistência de uma definição unívoca, estes autores citam três possíveis definições que contribuem para a clarificação do conceito (Figura 3): Marion (1978); Piaget (1972); e Palmade (1979).

Figura 3

Definições de interdisciplinaridade



Fonte: Pombo et al. (1994, p. 10)

Entende-se, assim, que esta é uma reação à concepção fragmentária dos saberes, sendo integrada no ensino como uma estratégia para sancionar a diluição das fronteiras entre disciplinas, ciências, enfim, do conhecimento, admitindo a sua articulação (Thiesen, 2008). Como esclarece Francischett (2005) trata-se de “explorar as fronteiras das disciplinas e as zonas intermediárias entre elas” (p. 8). Ou seja, “pode ser vista como um ato de troca, de reciprocidade entre disciplinas ou ciências” (Ferreira, 1993, citado por Francischett, 2005, p. 4). Neste cenário, a característica central da interdisciplinaridade é a interação das várias disciplinas para a aquisição contínua do conhecimento, “orientada por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreendê-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais à necessidade de vivê-la plenamente” (Francischett, 2005, p. 9). Em conformidade, Goldman (1979), citado por Thiesen (2008) afirma que um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite uma melhor compreensão entre o seu todo e as partes que o constituem.

Destarte, a ação interdisciplinar é uma condição fundamental para o processo de ensino e aprendizagem favorável ao desempenho docente, enquanto profissional, bem como à aprendizagem das crianças. Assim sendo, os docentes apostam nela para responder às suas dificuldades de abordagem curricular, e às dos seus alunos, possibilitando o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens interligadas entre si. Neste contexto, Pombo et al. (1994) afirmam que a “interdisciplinaridade apresenta-se como prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspectivas diversificadas para o estudo de problemas concretos” (p.16).

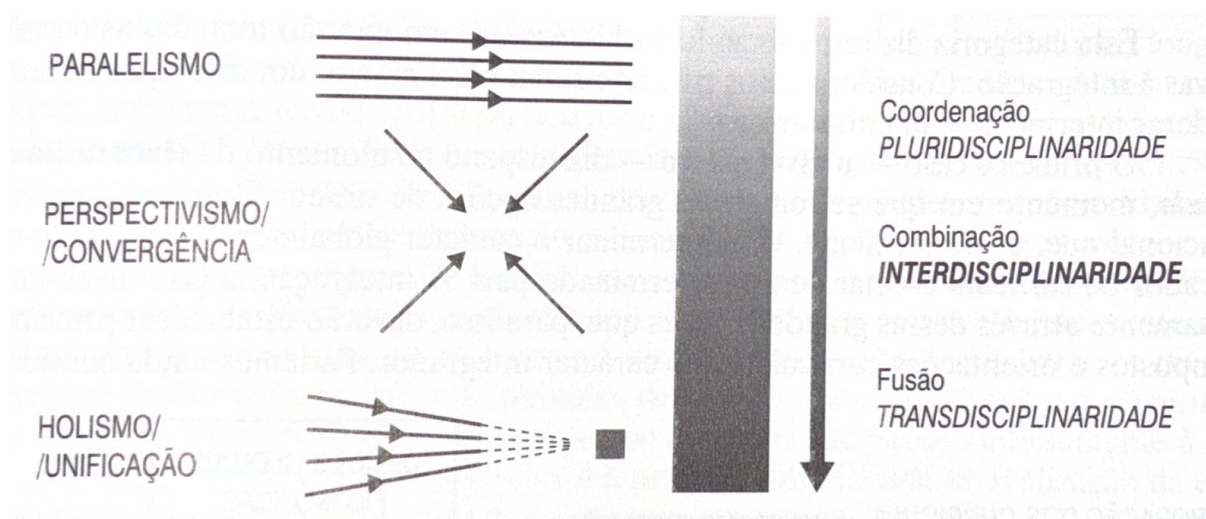
Face a estes aspetos, cabe ao docente planear de forma flexível, considerando o contexto e apelando a elementos de outras disciplinas que favoreçam “a contextualização compreensiva das matérias em estudo na sua disciplina” (Pombo et al., 1994, p. 16). Efetivamente, ensinar implica recorrer a outras referências para operar a integração, sendo impossível desenvolver um ensino totalmente disciplinar.

Ainda assim, o grau de interação entre as várias disciplinas integradas nas situações de ensino e aprendizagem varia, sendo categorizado por uma família de palavras ligadas entre si pelo radical “disciplina”: pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Pombo, 2004). A pluridisciplinaridade corresponde às situações em que a interação disciplinar é fraca “não se exigindo senão que os professores coordenem entre si o trabalho que cada um, realiza na sua disciplina” (Pombo et al., 1994, p. 37). No extremo oposto, a transdisciplinaridade verifica-se quando a interação disciplinar é elevada, assistindo-se a um

processo de fusão entre as várias disciplinas envolvidas. Por sua vez, a interdisciplinaridade é entendida para além da pluridisciplinaridade, transcendendo mesmo a transdisciplinaridade. Deste modo, a “interdisciplinaridade ultrapassa a simples coordenação entre disciplinas, caracterizando-se antes por uma combinação dos saberes convocados para o estudo sintético de um determinado assunto ou objecto, sem que, no entanto, se exija a fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares” (Pombo et al., 1994, p. 37).

Figura 4

Grau de integração das disciplinas



Fonte: Pombo et al. (1994, p. 39)

À luz da fundamentação teórica apresentada, podemos afirmar que a interdisciplinaridade não representa apenas uma abordagem desejável, mas uma exigência da Educação no séc. XXI. No decorrer das PP procurei implementar esta articulação disciplinar, para promover a interligação dos saberes, suscitando o estabelecimento de pontes e articulações. Na PP I, a concretização da interdisciplinaridade ocorreu de forma espontânea e natural, dada a flexibilidade inerente à EPE cuja centralidade é a de promoção de experiências de aprendizagem. Assim, com uma planificação centrada nos interesses das crianças e perante a ausência de um currículo rígido, foi possível criar ambientes ricos de aprendizagem. Contrariamente, na PP II esta abordagem revelou-se mais desafiante. Este facto deve-se, por um lado, ao processo de adaptação a um novo nível de ensino, com dinâmicas e exigências distintas, e, por outro, à limitação da autonomia na escolha dos conteúdos a abordar, sendo estes definidos semanalmente pela professora cooperante. Ainda assim, a interdisciplinaridade esteve presente, embora de forma mais forçada. Na PP III, com a consolidação das PP, aliada a

uma maior familiaridade com o currículo, foi possível desenvolver situações de aprendizagem em que as diferentes áreas disciplinares se integravam de forma harmoniosa, revelando uma visão mais holística do ensino e da aprendizagem.

PARTE II- AÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo IV- Prática Pedagógica I - Contexto de Educação Pré-Escolar

Neste capítulo, salienta-se, de forma descritiva e reflexiva, os momentos que se destacaram ao longo desta ação pedagógica, enquadrada na Unidade Curricular (UC) de PP I. Deste modo, em contexto da EPE, sob a orientação científica da Professora Doutora Guida Mendes e da educadora cooperante, esta experiência de formação inicial subdividiu-se em duas fases cruciais, perfazendo um total de 120 horas de estágio. Estas foram distribuídas por três dias semanais (segunda, terça e quarta-feira), com a duração de cinco horas diárias, efetuadas entre o período de 10 de outubro a 07 dezembro de 2022.

A primeira fase (15 horas), foi de observação participante, e teve como propósito a recolha de informações pertinentes para o planeamento e concretização dos momentos posteriores da minha ação pedagógica, além de possibilitar o meu processo de integração e apresentação junto das crianças. Posteriormente, a segunda fase (105 horas), abrangeu a observação, planeamento, implementação, avaliação e reflexão da ação pedagógica em contexto de estágio permitindo a envolvimento mais próxima com a minha futura prática docente, através de uma participação ativa com e junto das crianças.

Por conseguinte, ao longo deste capítulo serão referidas informações alusivas ao estabelecimento educativo, mais precisamente, o meio envolvente, a estrutura da organização, centrando-se no edifício onde decorreu a PP I e, ainda, o PEE. Seguidamente, a caracterização irá afunilar-se para o ambiente educativo da sala, destacando a caracterização do grupo de crianças, a sua rotina diária e o Projeto Curricular de Grupo (PCG). À posteriori, apresenta-se o projeto de I-A, colocado em prática, nesta valência educativa, após a formulação da questão problema. Para finalizar, destacam-se três momentos de aprendizagem das crianças, o projeto realizado com a comunidade educativa e a reflexão crítica sobre a PP I.

4.1. O Meio Envolvente

A partir do início do séc. XX até aos tempos atuais privilegia-se uma pedagogia mais participativa, comparando com os tempos anteriores em que a pedagogia era, predominantemente, transmissiva. Neste cenário, priorizando a exploração e a descoberta em situações do mundo real, o meio envolvente da instituição educativa apresenta-se como um recurso fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, baseado em experiências de aprendizagem concretas, significativas e contextualizadas.

Com a certeza de que o espaço circundante de uma instituição, incluindo o contexto físico e social, oferece inúmeras oportunidades para a concretização de atividades aliadas ao desenvolvimento de competências essenciais, Silva et al. (2016), nas OCEPE, afirmam que “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p. 8). Nesta linha de pensamento, acrescenta-se a abordagem do pedagogo Sérgio Niza (1998) ao defender que “As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade” (p. 144).

No que tange ao meio envolvente da instituição educativa onde realizei a PP I, este apresentava inúmeras oportunidades de aprendizagem, localizando-se no centro de uma cidade da RAM. Apesar do meio envolvente ser muito movimentado, este possuía vários serviços de diferentes naturezas úteis para a PP, como comerciais, educativos, segurança pública, transportes, entre outros. Assim, a localização da instituição de educação e ensino e a diversidade de serviços que a envolvem são fatores que a favorecem, pela facilidade de acesso e contacto com os mesmos, possibilitando, por exemplo, a realização de intercâmbios e visitas guiadas.

Acrescidos aos benefícios que o meio envolvente da instituição proporciona nas aprendizagens das crianças quando integrado na PP, também se torna relevante considerar a análise prévia do mesmo pelo docente. Efetivamente, o meio envolvente da instituição em questão possui informações relativas aos comportamentos, motivações, necessidades/problemáticas da comunidade e sociedade em geral e, ainda, das crianças em particular. Por conseguinte, estas informações são fulcrais para uma prática de qualidade, sendo necessário que as mesmas sejam recolhidas previamente pelo docente e consideradas durante a formulação e implementação do planeamento da sua ação pedagógica. De facto, a ação docente assume relevância na construção de uma sociedade melhor, dado que “o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p. 21).

Realizando uma análise à população residente na cidade, segundo a base de dados estatísticos da PORDATA (INE, 2024), referente aos Censos de 2021, contabiliza-se um total de 19.593 habitantes, o que mostra uma variação negativa (-2.235) face aos Censos de 2011. Acompanhando este declínio também se manifesta o número de estudantes no concelho, sendo registados apenas 1.495, menos 8,4% do que nos censos anteriores. Observando os dados referentes à escolaridade da população residente, esta no geral aparenta ser baixa, dado que a percentagem de população com o 4.º ano (30,1%) supera a percentagem da população registada

em cada um dos níveis de escolaridade subsequentes. Vale a pena salientar ainda que a maioria da população, por setor de atividades, apresenta uma predominância no setor terciário. Estas informações revelam-se importantes para a compreensão do contexto social das crianças que frequentam esta instituição educativa/ensino.

4.2. O Estabelecimento Educativo

As PP I e II, respetivamente na EPE e no 1.º CEB, decorreram numa escola do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche, da rede pública de educação da RAM. Este estabelecimento de educação e ensino possuía 456 crianças e alunos distribuídos pelo edifício sede, o qual inclui as valências da EPE e do 1.º CEB, pelo anexo I- Infantário, destinado às valências de Creche e EPE e, ainda, com uma sala destinada ao Ensino Recorrente.

Foi no anexo I- Infantário, que realizei a PP I. A construção deste edifício tem mais de 30 anos, no entanto, foi alvo de várias obras de alteração e manutenção do espaço que o mantém atrativo e acolhedor. O Infantário é constituído, sucintamente, por seis salas, que acolhem 88 crianças, um refeitório, uma lavandaria, uma sala para docentes, uma sala para auxiliares/técnicos, uma secretaria, áreas de higiene e um polivalente.

Figura 5*Espaços interiores do Infantário*

O espaço exterior, rodeado de elementos naturais, torna o edifício ainda mais cativante facilitando o contacto com a natureza. Além disso, como apresentado na Figura 6, possui dois parques lúdicos de exterior com características distintas que se adequam às diferentes idades das crianças que frequentam o Infantário.

Figura 6*Espaços exteriores do Infantário*

Em relação há equipa docente da instituição esta era composta por 79 professores e educadores de infância, maioritariamente do sexo feminino. Já a equipa não docente era constituída por 50 elementos, sendo estes distribuídos por diversas categorias, das quais 20 são assistentes operacionais, 15 são técnicas de apoio à infância, 12 são assistentes técnicos, dois são técnicos superiores de biblioteca e uma é encarregada operacional. Além disso, também havia uma psicóloga, uma terapeuta ocupacional e ajudantes de ação educativa da EPE.

4.3. O Projeto Educativo da Escola

O PEE, considerado como um dos instrumentos de autonomia das escolas pelo DLR N.º 21/2006/M, de 21 de junho, é definido como um:

documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. (p. 416)

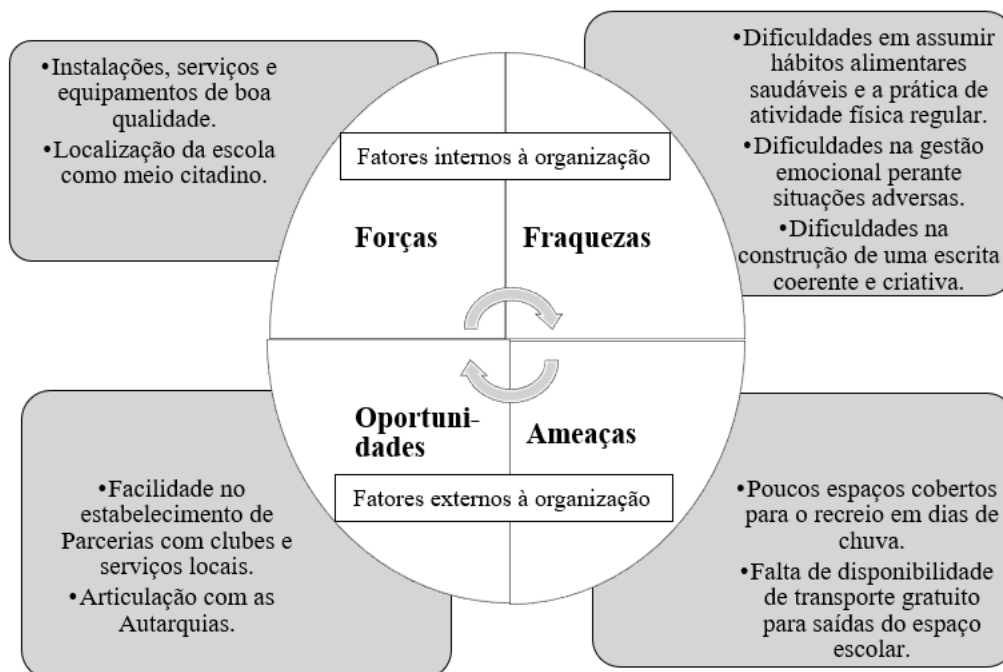
Deste modo, é visto como o “Bilhete de Identidade” da escola ao definir com o que esta se identifica, delineando a missão, a visão, os valores, os objetivos e os perfis pretendidos. Assim, dada a intencionalidade educativa do PEE, este deve ser objetivo, preciso e rigoroso, a fim de clarificar e comunicar a missão e as metas da instituição de educação e ensino.

Tendo por base o contexto da organização educativa, as autoras das OCEPE referem que o PEE “prevê os modos de melhorar o seu funcionamento e eficácia, promovendo a aprendizagem de todos os alunos, apoiando o desenvolvimento profissional de docentes e não docentes, respondendo às características da comunidade” (Silva et al., 2016, p. 107). Perante esta visão, é evidente que a elaboração do PEE se torna profícua ao envolver a participação de todos os intervenientes da comunidade educativa, agregando todos os aspetos a melhorar, garantindo-se, com isso, o enquadramento das suas diversas necessidades e objetivos.

O PEE, em vigor no quadriénio de 2021-2025, com o lema “Supera-te” pretende ser uma referência na comunidade, valorizando a inclusão e a promoção de conhecimentos, hábitos e atitudes saudáveis. Para tal, é sua missão desenvolver uma ação pedagógica/didática positiva, promotora de práticas salutaras que contribuam para a aquisição de competências fulcrais na formação de cidadãos responsáveis, críticos, autónomos e participativos na sociedade e no mundo.

Para a elaboração deste PEE foi utilizada a metodologia de trabalho colaborativo, possibilitando a envolvência de todos os elementos da comunidade educativa. Agregou-se todas as respostas obtidas, realizou-se a análise de riscos e oportunidades e identificou-se os fatores críticos de sucesso, mediante a análise SWOT², como consta na Figura 7, sendo esta a ferramenta que permitiu recolher as forças e as fraquezas internas da organização, assim como as oportunidades e ameaças externas da mesma.

² SWOT é a sigla de Strengths (Pontos Fortes), Weaknesses (Pontos Fracos), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças).

Figura 7*Análise SWOT*

Destarte, foram definidos os seguintes objetivos estratégicos a atingir com o PEE, durante os quatro anos de vigência: “Melhorar a qualidade das aprendizagens”, “Aumentar a capacidade de gestão e aplicação de ferramentas no controlo das emoções”; “Aumentar a consciência, para a prática de atitudes e valores que suportem comportamentos saudáveis”.

4.4. Organização do Ambiente Educativo na sala da Pré

4.4.1. A sala de atividades

A organização do ambiente educativo da sala é influenciada pelos objetivos que se pretende atingir, explícitos no PEE. Ainda assim, considerando o espaço pedagógico, em contexto de Educação de Infância (EI), como o lugar pensado e organizado para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, nos primeiros anos de vida, este deve ser adaptado às características das mesmas, tornando a aprendizagem significativa e profícua.

Oliveira-Formosinho et al. (2011) consideram o espaço como “um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar” (p. 11), retratando as múltiplas intencionalidades do mesmo que variam entre o “ser e estar, pertencer e participar, experienciar

e comunicar, criar e narrar” (p. 11). Por outras palavras, sendo facto que as crianças passam grande parte do seu tempo diário neste ambiente de educação formal, é fulcral que este seja estimulante, oferecendo oportunidades de aprendizagem múltiplas e variadas. Ainda assim, é indispensável que este espaço acolha todo o grupo de crianças e cada uma individualmente, promovendo, como chaves essenciais para o seu bem-estar, o prazer, a alegria, a segurança e a flexibilidade no quotidiano das crianças.

Ao longo desta experiência pedagógica de estágio verifiquei, que é necessário alterar a organização do espaço, de modo a concretizar os objetivos pedagógicos pretendidos. Neste contexto educativo, o espaço nunca poderá ser considerado um obstáculo para atingir um fim. A título de exemplo, realço que ao longo da PP I alterámos o espaço da sala para realizar algumas das atividades pedagógicas, incluindo as que idealizávamos implementar no exterior da sala. Dado que as condições meteorológicas nem sempre eram as mais favoráveis, algumas atividades foram realizadas no interior da sala, mobilizando e adaptando recursos para que atingissem a sua finalidade. Como afirmam Oliveira-Formosinho et al. (2011) “A sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até o seu final” (p. 12). Logo, é com o passar dos dias e consoante as necessidades e desejos do grupo, que o espaço se organiza e compõe de recursos fundamentais para a aprendizagem e bem-estar das crianças e, assim, para além de proporcionarem experiências enriquecedoras, também consolidam as aprendizagens adquiridas.

Relativamente à sala, esta caracterizava-se pelo seu espaço amplo e luminoso, rodeado de janelas envidraçadas que permitiam uma visão direta para o exterior. Além disso, a sala apresentava uma entrada interior e outra para o exterior do edifício, o que facilita o acesso a ambos os espaços, resultando na facilidade de circulação entre os mesmos.

A divisão da sala organizava-se em áreas de atividades possibilitando “(...) diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 11). Com efeito, a sala apresentava-se dividida por diversas áreas, sendo elas a área da biblioteca, a área da casinha, a área da garagem, a área dos jogos e construções, a área de expressão plástica e a área de grande grupo, como podemos verificar na Figura 8.

Figura 8*Planta da sala de atividades*

Sendo do senso comum que os indivíduos são moldados pelo ambiente que os rodeia, dada a relação pessoa-meio, Barker (1968), citado por Zabalza (1998a), refere que “todo o meio ou contexto em que se produz a conduta possui as suas próprias estruturas (limites físicos, atributos funcionais, recursos disponíveis, etc.) que facilitam, limitam e ordenam a conduta dos sujeitos” (p. 119). Perante esta visão serão apresentadas, seguidamente, as características gerais de cada área, verificando-se de que modo o espaço foi estruturado, convertendo-se assim em recurso pedagógico. Ou seja, será observado de que forma o espaço se organizou para transfigurar-se “num marco adequado e facilitador do que pretendemos fazer e, ao mesmo tempo, numa estrutura de estímulos e oportunidades de expansão experiencial para as crianças” (Zabalza, 1998b, p. 122).

Na área da garagem (Figura 9) havia uma grande variedade de meios de transporte lúdicos de diferentes dimensões. Estes estavam guardados dentro de uma caixa aberta cuja forma representava um autocarro. Além disso, a área foi enriquecida com vias por onde os carros deveriam circular, elaboradas com papel autocolante.

Figura 9*Área da garagem*

A área da casinha, como representa a Figura 10, estava muito bem equipada, subdividindo-se em quarto e cozinha. O quarto dispunha de uma cama com bonecas, uma mesa de cabeceira com mudas de roupa para as bonecas, biberons e termómetros. A cozinha, estava equipada com um fogão e forno, uma grande variedade de alimentos em plástico e utensílios de cozinha (pratos, talheres, panelas, entre outros), oferecendo uma experiência lúdica significativa próxima simbolicamente do ambiente de casa. Com o passar do tempo, esta área foi enriquecida com outros materiais como roupas, vassouras, telemóveis, pentes e carrinhos de compras, promovendo de forma positiva as interações entre as crianças. Além disso, permitia brincar ao faz-de-conta, representar e dramatizar acontecimento importantes vivenciados de forma lúdica. Dada a variedade de materiais, de oportunidades lúdicas e experiências de aprendizagem fornecidas por esta área, observei que esta constituiu-se como a preferida pelas crianças.

Figura 10*Área da casinha*

A área da biblioteca era composta por dois sofás almofadados e um tapete com almofadas que proporcionavam um ambiente acolhedor e confortável para explorar as histórias. Todavia, a meu ver, estava deficitariamente equipada, sendo que a disponibilidade reduzida de livros e a falta de diversidade dos mesmos eram motivo de preocupação por parte da equipa de docentes da sala (Figura 11). Perante este facto, tive o prazer de colaborar com as educadoras da sala na recriação deste espaço, posteriormente designado como Bebeteca, destinada a promover hábitos de leitura. Esta iniciativa envolveu a criação de uma variedade de livros, juntamente com recursos adicionais como luvas de histórias, fantoches e peluches ilustrativos das personagens de algumas das histórias abordadas. Como resultado, esta alteração na área da biblioteca teve um impacto positivo e significativo no desenvolvimento das competências de pré-leitura das crianças, proporcionando-lhes acesso a uma ampla gama de histórias que as motivaram para a sua observação e futura leitura.

Figura 11*Área da biblioteca*

A área dos jogos e construções, como demonstra a Figura 12, continha um armário de arrumação com uma variedade de caixas com jogos diversos, como legos, *bowling*, entre outros. Também, foram disponibilizados jogos de tabuleiro de madeira com peças de associação e animais de plástico. Uma vez mais, nesta área garantia-se que todos os materiais estivessem ao alcance das crianças, possibilitando que elas escolhessem livremente o jogo que queriam realizar e, posteriormente, o arrumassem.

Figura 12

Área dos jogos e construções



A sala incluía duas áreas de higiene fundamentais, apresentadas na Figura 13: o fraldário e as casas de banho. Ambas as áreas eram necessárias dado o procedimento progressivo do controle dos esfíncteres das crianças desta sala. Desta forma, foi possível atender às necessidades de higiene individuais das crianças, facilitando o processo de desfralde para a utilização da casa de banho, com sanitas e lavatórios à escala das crianças.

Figura 13

Área de higiene



As três mesas da sala estavam unidas e eram multifuncionais, dado que serviam para realizar algumas rotinas das crianças, bem como para a realização de atividades pedagógicas, como Expressão Plástica e construção de jogos. Esta disposição do espaço promovia momentos de interação entre as crianças propícios a uma AC.

A área de Expressão Plástica (Figura 14), incluía um armário de arrumação com variados materiais acessíveis às crianças. Esta disposição estratégica do espaço e dos materiais promovia a participação das crianças na escolha e realização das atividades, assim como a sua autonomia e envolvimento nas atividades de expressão artística.

Figura 14

Área de Expressão Plástica



Além das mesas, havia também dois tapetes, apresentados na Figura 15, onde as crianças se reuniam habitualmente para cantar os bons dias, brincar com os animais (bonecos), ouvir histórias ou realizar atividades em grupo.

Figura 15

Área de grande grupo



As exposições das produções das crianças, tal como alguns recursos pedagógicos utilizados nas atividades, eram, maioritariamente, afixadas no placar ou na parede, como podemos visualizar na Figura 16. Estas exposições permitiam valorizar o trabalho de cada criança, além de transmitir diretamente informações sobre as atividades realizadas, facilitando assim a sua fruição, interpretação e compreensão. Contudo, o placar não estava acessível às crianças impossibilitando-as de afixarem autonomamente ou com ajuda as suas produções.

Figura 16

Placar

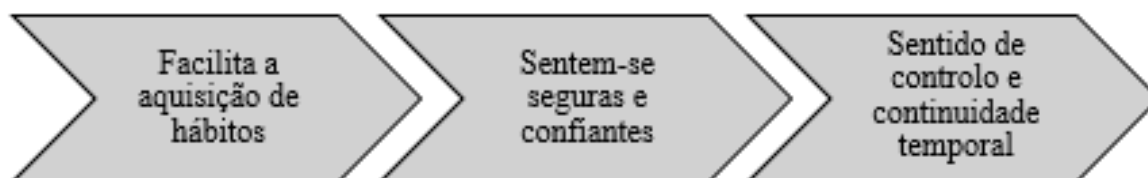


4.4.2. A rotina diária

A gestão do tempo pedagógico revela-se como uma das dimensões fundamentais para a organização do ambiente educativo, pois trata-se de uma rotina educativa diária intencionalmente planeada pelo educador e conhecida ou acordada com as crianças (Silva et al., 2016). Perante a situação da criança prever o que vai acontecer, emergem alguns benefícios que influenciam o seu desenvolvimento (Figura 17). Além disso, o conhecimento da rotina diária pela criança permite que esta tenha a oportunidade de propor modificações, consoante as suas necessidades e interesses. Efetivamente, na EPE “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a”, por isso importa que este seja decidido por todos estes intervenientes (Silva et al., 2016, p. 27).

Figura 17

Papel da rotina diária na criança



É de realçar que o tempo educativo deve acolher todos os ritmos e dificuldades encontrados de dia para dia, daí ser fulcral que este seja flexível, embora integre momentos que se repetem com alguma periodicidade (Silva et al., 2016). Com uma perspetiva idêntica sobre a organização do tempo pedagógico nesta vertente, Oliveira-Formosinho et al. (2011) confirmam que o mesmo “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (p. 72). Neste sentido, importa realçar que durante o tempo educativo deve haver diferentes propósitos, ou seja, tempos planeados que ofereçam oportunidades de aprendizagem diversificadas, ricas e estimulantes, mas também tempos de brincadeira livre, sendo esta uma aprendizagem que nos acompanha ao longo da vida, permitindo existir com prazer e sentido. Através do brincar, com o corpo em movimento, ou não, as crianças descobrem o mundo, daí ser encarado como uma ferramenta poderosa para a aprendizagem e um direito da criança, tal consta no Artigo 31 da *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

No que concerne à rotina diária da sala onde realizei a PP I (Tabela 2), esta seguia uma sequência, que apesar de não ser rígida era, normalmente, executada. Subdividindo-se em turno da manhã, em que as crianças aparentavam ter um maior nível de atenção e predisposição para aprender, e turno da tarde, encarado com um tempo em que a disposição das crianças era diferente, muitas vezes causada pelas saudades da família. Observando esta realidade, o planeamento, de ambos os turnos, exigia adaptações, sendo que no período da manhã as atividades poderiam ser mais longas e cumprir com critérios pedagógicos mais desafiantes e exigentes. Contrapondo-se, o turno da tarde, carecia de momentos pedagógicos que integrassem aspetos mais lúdicos, livres e de interação. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), apesar de não constarem na tabela, eram realizadas em dias específicos, no turno da manhã.

Tabela 2

Rotina Diária da sala

Horário	Rotinas	Horário	Rotinas
7h:30- 10h:00	-Acolhimento das crianças -Atividades não orientadas -Arrumação da sala -Bons dias -Atividade orientada -Higiene -Lanche da manhã	13h:00- 15h:00	-Repouso
10h00- 11h30	-Diálogo no tapete -Atividades Orientadas e não orientadas -Higiene	15h00- 15h30	-Higiene -Lanche
11h40- 12h30	-Almoço -Higiene	16h00- 18h00	-Atividades orientadas e não orientadas
		18h30	-Encerramento da escola

4.4.3. Caraterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por 15 crianças, sendo nove do género masculino e seis do género feminino, com idades compreendidas entre os 27 e os 35 meses. Importa referir que neste grupo uma criança estava sinalizada com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à

Inclusão (MSAI). É de salientar, ainda, que 12 destas crianças já frequentavam o Infantário no ano transato, transitando da anterior sala (Berçário), e três frequentavam a instituição pela primeira vez. Contudo, todas elas encontravam-se em fase de adaptação ou readaptação à equipa educativa, aos colegas, ao novo espaço e à rotina da sala. De forma geral, o período de adaptação decorreu normalmente, de modo gradual, apesar de duas crianças revelarem alguma resistência em se integrar no grupo. Neste contexto, a alimentação foi um dos aspetos que se revelou mais difícil, pois várias crianças faziam recusa alimentar ao lanche da tarde.

Podemos caracterizar o grupo como heterogéneo em relação aos interesses, capacidades, necessidades de aprendizagem, sendo que, de forma geral, era participativo, interessado e curioso, o que facilitou o processo de aprendizagem e adaptação à sala.

Na **Área de Formação Pessoal e Social**, as crianças manifestavam ainda alguma resistência em estabelecer relações afetivas estáveis, interagindo com os seus pares, em alguns momentos, de forma agressiva e, nesse sentido, menos positiva. Todavia, com os adultos da sala verificava-se uma relação agradável, afetuosa e confiante. É de destacar que a maioria das crianças se encontrava numa fase naturalmente egocêntrica, disputando os brinquedos e a atenção dos adultos. Ao nível da autonomia, o grupo, de uma forma geral, necessitava de apoio dos adultos, embora algumas crianças já conseguissem comer sozinhas e duas já controlassem os esfíncteres durante o período de vigília. Ao nível da rotina do sono, em geral, o grupo conseguia descansar tranquilamente. Em relação às atividades sugeridas, o grupo demonstrava interesse, no entanto, necessitam de estímulo na concentração e na capacidade de saber escutar e esperar pela sua vez para falar.

No que diz respeito à **Área de Expressão e Comunicação**, mais precisamente, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, algumas crianças utilizavam uma linguagem oral compreensível, apesar da maioria revelar necessidade de desenvolver a nível da linguagem expressiva, a saber: construção frásica, verbalização de vivências e dicção de palavras soltas. O grupo revelava, ainda, gosto pelas histórias e pela aprendizagem de pequenas canções.

No domínio da Educação Artística o grupo, no geral, manifestava curiosidade e gosto pelas atividades desenvolvidas e especial interesse pela realização de “trabalhos”, pedindo ao adulto para os realizar. Algumas crianças revelavam, ainda, alguma sensibilidade e resistência em tocar em materiais como cola branca, por exemplo. No que respeita à Expressão Dramática, realizavam o jogo simbólico espontaneamente. Em relação à Expressão Plástica, o grupo fazia pinturas dentro e fora dos contornos das figuras, o que é natural face à idade das crianças. Demonstravam ser muito participativos e curiosos pelos “trabalhos” realizados neste domínio. Estavam, ao nível gráfico, na fase das garatujas. A nível da Educação Musical, o grupo revelava

especial interesse por canções, gostavam de ouvir diversas melodias, participar em danças de grupo, evidenciando memória auditiva.

De modo geral, no domínio da Educação Física a maioria das crianças encontrava-se na fase de aquisição e aperfeiçoamento dos movimentos fundamentais, sendo que grande parte delas revelava capacidade inicial em pegar corretamente nos riscadores e pinceis, fazendo ainda a prensão palmar.

Na **Área do Conhecimento do Mundo**, o grupo revelava curiosidade pelas atividades exploradas na Sala, bem como atividades novas, diferentes das habituais. Na sua generalidade, as crianças percebiam a intencionalidade e funcionalidade dos diversos objetos com os quais contactam, bem como reconheciam as pessoas com quem interagem habitualmente. Algumas crianças eram capazes de identificar as cores primárias e, também, formulavam questões sobre os assuntos abordados na Sala.

4.4.4. Projeto Curricular de Grupo

O PCG é definido nas OCEPE como uma:

Proposta de orientação da ação educativa elaborada cada ano pelo/a educador/a que, tendo em conta as suas intenções pedagógicas, o grupo de crianças e o seu contexto familiar e social, prevê as estratégias mais adequadas para apoiar o desenvolvimento e promover as aprendizagens das crianças a realizar ao longo do ano (Silva et al., 2016, p. 107).

Considerando a análise do PCG, este constitui-se como um documento que define as estratégias de concretização e desenvolvimento dos objetivos que se pretende alcançar. Relativamente à construção deste documento orientador da prática profissional, refira-se que assenta em três dimensões, sendo elas: a diferenciação pedagógica (interesses e necessidades das crianças e do grupo), curricular (OCEPE) e contextual (PEE e PAA).

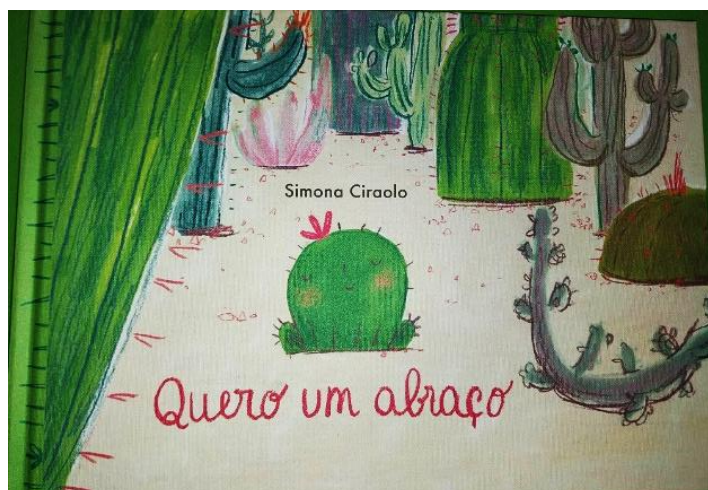
Desta forma, o PCG da sala, intitulado “1,2,3 Era uma vez!”, cujo eixo orientador das práticas consistia no recurso a histórias para abordar diferentes temáticas/aprendizagens, foi realizado pelas duas educadoras da sala, tendo em atenção as três dimensões referidas anteriormente. Face ao poder das histórias como uma ferramenta de aprendizagem do interesse das crianças, estas constituíram-se como instrumento fundamental para a criação e implementação do PCG. As razões que suportaram esta decisão cingiram-se, sobretudo, nas preferências das crianças da sala, sendo que uma das suas atividades preferidas é, precisamente, “ouvir histórias”. Demonstrando interesse e motivação por este recurso e mantendo níveis de

concentração elevados, as histórias permitiram realizar descobertas, encontrar soluções para problemas reais, suscitar o imaginário, despertar emoções, promover hábitos de “leitura” e compreender o mundo real. Em concordância, nas OCEPE salienta-se que na EPE uma das funções da linguagem escrita é precisamente:

dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades (Silva et al., 2016, p. 66).

Assim, adotou-se uma “história da Sala” apresentada na Figura 18, intitulada por “Quero um abraço” com a autoria de Simona Ciraolo, de modo a promover a aprendizagem e reflexão sobre uma das fragilidades do grupo: as interações sociais conflituosas entre as crianças). De facto, a narrativa de histórias convidava a pensar sobre a empatia, o cuidado, a partilha e a amizade, sendo estes valores e emoções essenciais para o nosso bem-estar, tal como para a formação de uma sociedade mais justa e equilibrada. Contribuindo efetivamente para o desenvolvimento sócio emocional a história referida apresentava como mensagem: “Com amor também damos flor”. Transmitindo, assim, a ideia de que o carinho e as atitudes positivas nas relações e interações humanas são forças essenciais para o progresso individual e coletivo.

Além deste material, a equipa da Sala também integrou, no seu quotidiano, o cato “Filipe” em forma de peluche, sendo este a personagem principal da história, que andava à procura de um abraço. Como forma de lembrar continuamente que as interações devem criar relações positivas, sempre que se verificavam comportamentos desadequados, as crianças eram convidadas a dar um abraço ao “Filipe” ou a conversar com ele sobre a sua atitude.

Figura 18*História da Sala*

4.5. Projeto de Investigação-Ação

No âmbito da UC de Projeto de I-A foi proposto a realização de um trabalho, seguindo esta metodologia, cuja investigação se centrasse numa problemática identificada no grupo onde estava a realizar o estágio da PP I. Posto isto, o referido trabalho concretizou-se no período correspondente às nove semanas da PP I (ver Tabela 3).

Numa primeira fase, a observação participante desempenhou um papel crucial na identificação, seleção e justificação da problemática a estudar.

Após esta seleção, foi realizada uma breve revisão teórica sobre o tema, que sustentou a formulação da questão-problema. A partir dessa questão, foram planeadas e implementadas estratégias pedagógicas de ação, a fim de responder e resolver o problema identificado. Para tal, foram utilizadas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitiram refletir sobre a I-A, verificando os seus resultados.

Todo este processo permitiu-me desenvolver competências na utilização da metodologia de I-A, considerando a pertinência da mesma enquanto futura docente. Efetivamente, a reflexão e a investigação interativa são dimensões indispensáveis para uma educação de qualidade, permitindo compreender e agir melhor na prática.

Tabela 3

Cronograma do projeto de I-A

Fases	Procedimento	Duração								
		Outubro				Novembro				Dezembro
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a
Planear	Observação	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Identificação do Problema	●	●	●						
	Formulação da Questão			●						
	Revisão Preliminar da Literatura			●	●	●				
	Definição de Estratégias			●	●	●				
Agir	Operacionalização das Estratégias					●	●	●	●	●
Refletir	Recolha e Análise de Dados		●	●	●	●	●	●	●	●
Avaliar e Dialogar	Reflexão		○	○	○	○	○	○	○	○

4.5.1. Enquadramento do problema

Inicialmente, foram identificados alguns problemas transversais ao grupo, mas que, com o passar do tempo, se tornaram cada vez menos evidentes. Um deles foi a adaptação de algumas crianças, que, como sabemos, é um processo que merece uma atenção especial por parte do educador e um planeamento cuidadoso. O comportamento destas crianças caracterizado pelo choro e apelo constante pela mãe, ao longo do dia, estava a perturbar o clima da sala e a afetar as emoções dos restantes colegas. Contudo, através de estratégias como o acolhimento mais cedo, que permitia que essas crianças recebessem toda a atenção afetiva necessária para serenar, a adaptação deixou de ser um problema.

Outra problemática que foi possível identificar através da observação participante refere-se ao processo de alimentação. Este grupo de crianças encontrava-se num processo de transição alimentar, e a variedade de alimentos que conheciam era reduzida, o que resultava na rejeição dos alimentos que lhes eram desconhecidos. Efetivamente, este seria um outro problema a resolver, indo ao encontro da introdução alimentar, que exigia a participação ativa, também, dos encarregados de educação.

Com o passar do tempo, emergiu outro problema sobre o qual atentei: as interações conflituosas entre pares. Estas manifestavam-se frequentemente, principalmente quando as

expectativas das crianças eram goradas. Deste modo, tornava-se difícil garantir o bem-estar do grupo, pois, a qualquer momento, a aproximação de um colega ou uma atitude que não fosse bem aceite ou compreendida resultava em comportamentos agressivos. As dentadas eram muito frequentes, sendo encaradas pelas crianças como forma preferencial para resolver um problema ou interagir em momentos de conflito.

4.5.2. Seleção e justificação do problema

A investigação na educação parte da identificação de problemas na prática, entendidos como dificuldades que devem ser solucionadas. Neste contexto, Bento (2011) revela que os investigadores “focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas” (Bento, 2011, p. 20).

Neste projeto de I-A, a problemática selecionada refere-se às interações sociais negativas estabelecidas entre as crianças, sendo que começaram a manifestar-se mimeticamente, afetando o grupo em geral. Embora esta fase egocêntrica seja considerada normal neste período do seu desenvolvimento é evidente que não pode ser ignorada. Pelo contrário, deve ser trabalhada gradualmente, exigindo a intervenção do educador, com o intuito de orientar as crianças para a aquisição das regras de convivialidade social.

Assim, dada a pertinência das interações sociais positivas para garantir o desenvolvimento de competências sociais fundamentais para o sucesso educativo e pessoal das crianças, esta temática despertou interesse para a abordagem pedagógica com o grupo. Por conseguinte, o facto de valorizar o bem-estar das crianças e de constar na missão do PEE como uma das competências a desenvolver, consoante as OCEPE, tornou-se, também, o mote da ação pedagógica, para o estudo desta problemática na prática.

Na EI as interações são parte integrante do dia a dia das crianças, tanto nos momentos de brincadeira livre como nas atividades planeadas. Em concordância, as OCEPE salientam que “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico” (2016, p. 9).

Neste âmbito, Mendes (2017) destaca que as “crianças em idade pré-escolar, são a população ideal para a observação, compreensão e despiste de problemas comportamentais, pois nos jardins-de-infância podem-se desenvolver áreas de competência pró-social” (p. V). Destaca-se assim o papel do educador na criação de oportunidades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de competências sociais. Face ao aduzido, a problemática de I-A enquadrasse nas OCEPE, na Área de Formação Pessoal e Social, uma vez que esta apoia a:

organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem. (Silva et al., 2016, p. 33)

Depreende-se que o desenvolvimento pessoal e social das crianças é fundamentalmente interativo, daí a transversalidade desta área, tal como afirma Teresa Vasconcelos (2004), citada por Silva (2017). Desta forma, a EPE deve ser um espaço promotor de interações sociais através da convivência com os outros, em momentos de “(...) brincadeira ou de trabalhos realizados no ambiente que estão inseridas (...)” (Rosa, 2014, p. 6). Em concordância, Silva (2017) realça a frequente presença desta área, sendo “visível ao observar como as crianças lidam umas com as outras, como se relacionam consigo próprias e com o mundo que a rodeia, a influência, promovendo desta forma atitudes e valores para que tenham uma aprendizagem bem-sucedida.” (p. 16). Posto isto, a escolha desta temática para o projeto de I-A pretende contribuir para alargar a teoria e a prática associada a esta questão, sendo as interações sociais uma ferramenta essencial para garantir o bem-estar das crianças e o sucesso da ação educativa.

4.5.3. Questão do Projeto de Investigação-Ação

Após definir o problema é fundamental, ainda no início da investigação, ler e analisar investigações anteriores sobre o mesmo problema, recolhendo informações que fundamentem ou contrariem as conclusões obtidas (Bell, 2004).

O ser humano é naturalmente um ser social, sendo esse um dos motivos pelos quais torna-se fundamental promover, desde tenra idade, interações sociais positivas. Estas permitem-nos aprender, sobreviver e construirmo-nos enquanto pessoas, sendo que na primeira infância ajudam a criança a compreender o mundo que a rodeia. Neste sentido, Silva e Lucas (2003), referido por Silva (2017) afirmam que “Através das relações sociais a criança começa a compreender os outros e aprende a socializar” (p. 17-18).

Por seu turno, Schaffer (1996), citado por Arezes (2013), define o conceito de interação social como “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta”. Ou seja, é um processo que se realiza entre dois ou mais indivíduos, com características próprias. Este processo apresenta uma relevância acrescida na EPE, tal como é referido nas OCEPE, sendo nesta fase que as interações sociais se intensificam “(...) através das relações entre crianças, crianças e adultos e entre adultos.” (Silva et al., 2016, p. 24).

Desde o nascimento, a criança desenvolve interações sociais, por meio de comportamentos como os sorrisos, gestos ou vocalizações, que com o passar do tempo expandem-se, acompanhando o desenvolvimento da linguagem. O primeiro grupo social com o qual a criança desenvolve essas interações é certamente a família, sendo que a este segue-se a EI. Neste sentido, é na entrada para este nível educativo que a criança descobre um mundo para além da sua família, começando, segundo Cardoso (2011), citada por Mendes (2017), “a desenvolver as suas competências e habilidades sociais e a aprender determinados comportamentos que a conduziram a níveis superiores de desenvolvimento” (p. 17).

Nesta fase, as interações sociais das crianças incentivam a estabelecer relações de cooperação, confrontação e procura de consenso. Assim sendo, o educador é desafiado a escolher as formas mais adequadas para ajudar as crianças a controlar os seus impulsos, a verificar as consequências dos seus atos e a refletir sobre as suas ações (Mendes, 2017).

Por conseguinte, as primeiras interações entre crianças são frequentemente marcadas por conflitos e alguma agressividade. Nesta linha de pensamento, Schaffer (1996), citado por Arezes (2013), refere que as teorias dos freudianos e piagetianos caracterizam a criança como um ser egoísta, egocêntrico e agressivo. Contudo, Williams et al. (2007), mencionados por Arezes (2013), afirmam que esses comportamentos agressivos, nos primeiros anos de vida, devem ser considerados normais, atendendo ao desenvolvimento da criança. Por sua vez, Piaget (1965), citado por Zabalza (1998a), “descreveu a maneira como a criança começa a sua exploração e conhecimento do mundo em si e através de si própria” (p. 229). Desta fase emerge a sua imagem de egocêntrica, por isso, é fundamental que as crianças sejam incentivadas a alterar estes comportamentos ao longo do tempo, aprendendo a distinguir o que está certo e o que está errado para interagirem de forma positiva. Assim, a nível educativo, é essencial “ir ajudando a criança a “descentralizar-se”” (Zabalza, 1998a, p. 229).

A superação do egocentrismo a par do desenvolvimento de condutas pró-sociais devem, segundo Zabalza (1998a), surgir de forma natural, através de uma ação educativa que incentiva a colaboração coletiva nas atividades baseadas em situações reais, em que o trabalho individual só atinge o sucesso quando é realizado em conjunto com os outros. Por sua vez, Mendes (2017) sublinha que os educadores “ao desenvolver competências de ordem sócio emocional na criança estão a contribuir de entre vários aspetos para o desenvolvimento de um comportamento social correto evitando futuros problemas que prejudiquem esse mesmo desenvolvimento” (p. 28). Além disso, sendo o educador encarado como um modelo a seguir, é importante que adote comportamentos adequados, que possam ser positivamente reproduzidos pelas crianças. De forma semelhante, Rosa (2014) reforça que “Os adultos devem

criar estratégias de interação positivas, criando relações com elas, brincando, e ajudando no conflito social.” (p. 11). Esta relação de confiança e respeito permitirá às crianças sentirem-se seguras e motivadas para interagir de forma adequada.

A interação entre adulto-criança é, assim, um elemento determinante para o docente saber como agir com cada criança, ajudando-as nos diversos momentos do seu desenvolvimento. Assim sendo, Rosa (2014) afirma que o adulto deve organizar-se de modo a planejar uma ação que seja “cuidada e controlada, não deve invadir o espaço da criança, e deve deixá-las resolver os seus próprios problemas, no entanto, deverá estar atento aos ciclos negativos que se podem vir a criar se não houver uma intervenção.” (p. 12). Portanto, o educador deve ser capaz de identificar os momentos em que as crianças conseguem lidar com os seus conflitos e aqueles em que encontram dificuldades, de modo a atuar como um mediador ao promover o diálogo e estimular a procura de soluções.

Em suma, as interações sociais positivas são essenciais para o bem-estar e para a felicidade das crianças, dado que fomentam relações afetivas e de amizade. Esta ideia é clarificada por Marques (2008), referido por Silva (2017), quando diz que “Sem amigos não se pode ser feliz” (p. 21). Deste modo, é essencial promover interações sociais positivas desde cedo, sendo estas determinantes tanto o desenvolvimento social como cognitivo (Zabalza,1998a).

No seguimento da problemática selecionada foi formulada a questão-problema de I-A com o intuito de orientar a minha PP. Neste sentido, Coutinho (2011) salienta que, numa investigação cuja metodologia é de cariz qualitativo, “o problema tem a importante função de focalizar a atenção do investigador, para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de “guia” durante o processo (p. 45). Para garantir que a pergunta de investigação cumpre o seu propósito, é fundamental que seja clara (precisa), exequível (realista) e pertinente, como afirmam Quivy e Campenhoudt (2005), citados por Bento (2011).

Face ao exposto, a questão formulada, que conduziu a I-A no contexto de PP I foi: **De que forma as interações sociais positivas entre as crianças podem ser promovidas?**

4.5.4. Estratégias de ação pedagógica

Para a realização do projeto foram definidas algumas estratégias de ação, tendo estas o intuito de promover novas aprendizagens e, conseqüentemente, resolver a problemática identificada, respondendo à questão de I-A. Posto isto, a ação estratégica é entendida “como uma prática social específica a ser definida numa situação particular; a sua escolha é consciente

e deliberada, não é espontânea nem irreflectida, sendo produto de uma reflexão intencional e racional” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21). Neste contexto, segundo a autora anterior, a ação e a reflexão são consideradas o eixo estratégico do processo de I-A.

Deste modo, uma das estratégias de ação utilizadas foi a **leitura de histórias**, dado que o grupo tinha grande interesse pelas mesmas, além de estas permitirem abordar diversos temas, tais como as interações sociais. Assim sendo, Mata (2008), em Pimentel (2017), defende que o educador deve aproveitar este interesse das crianças para promover momentos de leitura, sendo esta uma “fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (p. 12). Em relação ao contacto prévio das crianças com a leitura, Ramos e Silva (s/d), mencionados por Costa (2020), afiançam que esta experiência as prepara para “comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida” (p. 41).

Com efeito, o contacto desde muito cedo com livros/histórias permite um desenvolvimento de diversas competências, incluindo as sociais e afetivas. Nesta linha pensamento, Silva e Barroso (2014), em Costa (2020), destacam a importância deste recurso para fomentar valores que influenciam os seus comportamentos, cujo intuito é a criação de uma sociedade mais humana e respeitadora dos direitos dos indivíduos. Deste modo, segundo os autores referidos, quando as crianças ouvem histórias, com personagens com as quais se identificam, conseguem relacionar essas narrativas com as suas próprias vivências, desenvolvendo sentimentos e emoções que as ajudam a expressar-se na realidade. Neste sentido, é possível que elas sejam confrontadas com situações de conflito ao longo da história, cuja resolução do mesmo se faça através de interações positivas, cujos valores e sentimentos sejam o amor, a alegria, a cooperação, a partilha, o respeito, entre outros. Almeida (2002), citado por Costa (2020), acrescenta ainda “que a leitura estimula a criatividade, cultivando o imaginário infantil, desenvolve a memória, a capacidade de atenção, compreensão e socialização.” (p. 42).

Dias e Neves (2012), mencionados por Costa (2020) aditam que “uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade” (p. 43). Além da leitura de histórias em livro, também podemos recontá-las através de outros materiais, como é o caso dos fantoches, que nos possibilitam desenvolver aprendizagens tanto da Área de Formação Pessoal e Social, como de Expressão e Comunicação (subdomínio do jogo dramático/ teatro).

Além disso, ao contar uma história o educador cria relações afetivas com as crianças e, conseqüentemente, um ambiente de aprendizagem positivo, transmitindo-lhes a segurança e a confiança que precisam para o verem como uma figura de apoio e conforto. Hohmann e Weikart (2011), citados por Costa (2020), referem que através da leitura cria-se “um laço emocional e pessoal muito forte”. (p. 43).

Outra estratégia de ação utilizada foi as **atividades cooperativas**, sendo que estas desenvolvem a aprendizagem de diversas competências em interação com os outros. Deste modo, nas OCEPE define-se o trabalho cooperado como “O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Silva et al., 2016, p. 25).

Desta forma, através da realização de atividade cooperativas as crianças, além de desenvolverem competências cognitivas, também desenvolvem competências sociais que permitem construir valores e princípios essenciais para viver em sociedade (Marques, 2017). Neste sentido, “As competências sociais e as interações positivas são, em simultâneo, causa e efeito da cooperação, uma vez que são requisitos e se desenvolvem na prática de atividades desse âmbito” (Vygotsky, 1991, mencionado por Marques, 2017, p. 5). Deste modo, “a escuta e o respeito pelo outro, o esperar pela sua vez, o reforço positivo, a partilha, a entreajuda, a comunicação verbal e não verbal” (Marques, 2017, p. 5), são competências sociais que a cooperação desenvolve e que, sem dúvida, interferem na qualidade das interações e na vida da criança enquanto ser social.

Em relação ao papel do educador nas atividades cooperativas, este assume a função de orientar e mediar as interações, questionando as crianças, para que estas sejam conduzidas a refletir e a pensar sobre o assunto. Nas OCEPE pode-se ler que “A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras.” (Silva et al., 2016, p. 10).

Além destas duas estratégias apresentadas, é fundamental referir a importância da **ação do educador em momentos de conflito**, em que as crianças não conseguem resolvê-los da melhor forma. Nesta fase, é fundamental incentivá-las e orientá-las para a resolução destas situações através de interações positivas, sendo que o educador promove aprendizagens de responsabilidade social quando, por exemplo “Incentiva a tomada de decisão individual e coletiva e a resolução de conflitos pelo diálogo” (Silva et al., 2016, p. 41).

Perante as estratégias de ação pedagógica referidas foram planeados e implementados momentos de aprendizagem que contribuíram de forma significativa para a resolução da

problemática sinalizada. Importa referir que a temática também foi trabalhada nos momentos de brincadeiras livres, bem como na rotina educativa, conforme as ocorrências no âmbito da problemática das interações conflituosas e as necessidades das crianças.

4.5.5. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

O processo de avaliação na educação é um trabalho contínuo que permite ao educador refletir e adaptar a sua prática, conforme as necessidades e interesses manifestados pelas crianças. Coutinho (2011) revela que a avaliação é uma das características intrínsecas da I-A, dado que “as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática” (p. 315). Destarte, num ciclo de observação, intervenção, reflexão e avaliação, todas as fases são cruciais para garantir que as estratégias, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados se adequem à resolução da problemática identificada.

Deste modo, através das observações, registos no DB e conversas informais com as educadoras da sala, foi possível refletir constatando que houve melhorias evidentes nas interações das crianças. As atividades implementadas revelaram-se eficazes na promoção de valores e atitudes socialmente aceites. Verificou-se, também, que nos momentos de brincadeiras livres as crianças começaram a interagir mais umas com as outras, tomando a iniciativa de partilhar os brinquedos. Aliado a este progresso, confirmou-se uma melhoria na demonstração de afetos pelos colegas, colocando em prática as aprendizagens adquiridas.

No que concerne à seleção das estratégias utilizadas para responder à questão-problema da I-A, considera-se que todas elas se adequaram às características do grupo. Ainda assim, o trabalho cooperativo foi o mais desafiador e complexo de implementar, dado que as crianças nem sempre reagiam da melhor forma. Contudo, este era o momento em que elas eram incentivadas a cooperar para o mesmo fim, verificando que cada uma desempenha um papel crucial no grupo e que juntas podiam se ajudar mutuamente a progredir.

Portanto, as crianças progrediram ao nível das interações sociais, melhorando o seu papel enquanto atores sociais, ao desenvolverem capacidades para se relacionar com os outros de forma positiva. Ainda assim, não foi possível concluir totalmente o projeto de I-A, devido ao curto período de PP. Para tal, seriam necessários mais alguns meses, dado que como qualquer aprendizagem, o desenvolvimento das interações positivas requer um trabalho contínuo e progressivo. Perante este facto, as educadoras da sala comprometeram-se a dar continuidade ao projeto de I-A, desenvolvendo atividades diversificadas com o intuito de mitigar a problemática em apreço.

4.6. Momentos de Aprendizagem

Neste ponto serão apresentados três dos momentos de aprendizagem dinamizados com as crianças ao longo da PP I. Todas as experiências de aprendizagem proporcionadas foram planejadas, de modo a selecionar as estratégias e atividades que melhor se adequavam aos interesses, necessidades e potencialidades do grupo, assim como à finalidade pretendida. Relativamente aos conteúdos ou temáticas, foram decididos semanalmente, juntamente com as educadoras da sala, atendendo às manifestações das crianças e aos documentos orientadores PEE, PAA, PCG e às OCEPE.

4.6.1. Os sabores da Lagartinha

Esta oportunidade de aprendizagem decorreu no dia 17 de outubro de 2022, no turno da manhã, com o intuito de assinalar o Dia da Alimentação, sensibilizando as crianças para a importância de adotar bons hábitos alimentares, promotores de um crescimento saudável. Além disso, considerando que a recusa alimentar era uma das problemáticas identificadas no grupo, também pretendíamos introduzir novos alimentos, proporcionando a sua exploração e degustação.

Uma vez reunidas no tapete, as crianças foram questionadas sobre os alimentos que mais apreciavam, analisando se os mesmos eram saudáveis ou não, sendo esta a estratégia utilizada para verificar os seus conhecimentos prévios sobre o tema. Contudo, observou-se que o grupo ainda se estava a adaptar à minha presença, como explica a Figura 19, e que poucas crianças sabiam identificar os alimentos saudáveis.

Figura 19

Diário de Bordo, I. Rodrigues, segunda-feira, 17 de outubro de 2022

Nesta fase a intervenção do grupo foi pouca, pois notei que estavam com alguma vergonha devido à expressão corporal que revelavam. Assim sendo, a educadora cooperante interveio de modo a os ajudar a responder. Ela questionava “é de bolo de chocolate/ é de laranja...” e as crianças respondiam sim ou não. Aproveitei também este momento para salientar as comidas saudáveis e não saudáveis de acordo com as respostas.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta B do CD-ROM.

Seguiu-se a apresentação e leitura da história “A Lagartinha Muito Comilona”, de Eric Carle, sendo esta a base para motivar e enquadrar os momentos seguintes. É de destacar que esta estratégia foi planeada, tendo em consideração que as crianças deste grupo demonstram grande interesse por estas atividades e permanecem com um olhar atento e participativo enquanto a ouvem.

Para analisar o conteúdo da história, com foco na alimentação, foi apresentada uma caixa surpresa que continha no seu interior todos os alimentos reais que a lagarta tinha ingerido, como demonstra a Figura 20. Desta forma, as crianças, à vez, foram incentivadas a retirar um alimento para observar, tocar e sentir, fazendo-o passar pelo restante grupo. Procedia-se, assim, à análise cooperativa das características de cada alimento, como a cor, a textura e o cheiro. Vale a pena destacar que a maioria destes alimentos foram solicitados aos encarregados de educação, com a finalidade de os envolver nesta atividade.

Figura 20

Caixa surpresa com os alimentos



Posteriormente, foi apresentado um tapete ilustrativo da história, visível na Figura 21, para que as crianças pudessem associar cada alimento real à imagem correspondente. Neste instante, apurou-se que o grupo manifestava curiosidade em degustar os alimentos, aproximando-os constantemente da boca. Aproveitando este interesse, decidiu-se seguir para a experimentação dos alimentos, invertendo a ordem inicial do plano, sendo este de cariz flexível.

Figura 21

Associação dos alimentos reais



Com o objetivo de fortalecer as relações com as crianças, e uma vez que o lanche seria constituído pelos alimentos presentes na sala, foi sugerido que este decorre-se neste espaço, como ilustra a Figura 23. Desta forma, seguindo a ordem apresentada na história, ou seja,

primeiro os alimentos saudáveis, todos provavam o mesmo alimento ao mesmo tempo, inclusive os adultos, de modo a comentar o sabor, incentivando todas as crianças a degustá-lo. Considerando a aceitação dos alimentos pelas crianças, observou-se que esta foi positiva, dado que todas as crianças os toleraram, observaram e tocaram, sendo estes passos essenciais para progredir em direção à fase de provar e comer. Mais de metade do grupo explorou e provou alimentos que desconheciam, concretizando assim o objetivo principal da atividade, apesar de nem todos terem tido a mesma adesão, como consta na Figura 22.

Figura 22

Diário de Bordo, I. Rodrigues, segunda-feira, 17 de outubro de 2022

Apurei que alguns dos alimentos que eram desconhecidos foram logo postos de parte, normalmente por terem uma cor ou uma textura diferente daquela a que estão habituados. É certo que, nestas idades, os sentidos estão muito aprimorados, e por essa razão, a maioria das crianças nem chegava a provar os alimentos que lhes eram desconhecidos, quando a sua exploração sensorial não lhes despertava curiosidade. De entre os alimentos menos comuns para este grupo, os que tiveram melhor adesão foram os que possuíam cores vivas, como é o caso da ameixa e da melancia.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta B do CD-ROM.

Figura 23*Degustação dos alimentos*

Para finalizar a atividade, com um registo no placar da sala, foi apresentada uma imagem impressa de uma cara feliz, representativa da alimentação saudável, e uma outra com uma cara triste, simbólica de alimentos que não devem ser ingeridos em excesso. Atribuiu-se a cada criança uma imagem impressa de um alimento provado, para que o associassem à cara correspondente. Contudo, nesta fase, as crianças já estavam agitadas, não dispondo da atenção necessária para concretizar a atividade. Respeitando a sua predisposição, os alimentos foram fixados cooperativamente nas respetivas secções, com a finalidade de o grupo observar e relembrar esta aprendizagem nos dias seguintes. No final do dia, foi atribuída a cada criança uma “medalha” (Figura 24) como reconhecimento da sua participação na atividade, reforçando a importância das frutas para uma alimentação saudável, além de servir como reforço positivo para a participação do grupo nas atividades seguintes.

Figura 24*Medalhas*

Em suma, através desta atividade, as crianças desenvolveram várias competências explícitas na planificação, tendo por base as OCEPE. Destacam-se, entre elas, as competências pessoais e sociais, sendo que ao longo dos vários momentos de aprendizagem as crianças aprofundaram o seu conhecimento sobre os alimentos saudáveis, possibilitando a tomada de decisões responsáveis, considerando o seu bem-estar, através de um trabalho cooperativo. Deste modo, foram incentivadas a ouvir o outro, a expressar a sua opinião, a partilhar os alimentos e a esperar pela sua vez. Além disso, foram promovidas competências cognitivas, principalmente na associação dos alimentos ao tapete figurativo e aos seus benefícios, e competências motoras, através da manipulação. Evidencia-se assim que com esta atividade alcançamos os objetivos traçados, priorizando as necessidades das crianças.

4.6.2. A caça ao urso com os pés descalços

No âmbito da abordagem pedagógica sobre a estação do ano “Outono”, esta semana foi dedicada à introdução da comemoração do “Pão por Deus”, com foco particular no (re)conhecimento dos alimentos e das tradições associadas a esta festividade. Assim sendo, no dia 26 de outubro de 2022, durante o turno da manhã, realizou-se a atividade “A caça ao urso com os pés descalços”, com o objetivo de promover aprendizagens sobre os alimentos

característicos da época de forma lúdica e interativa, atendendo às necessidades sensoriais e relacionais das crianças e também ao seu interesse pelas histórias.

Iniciámos com a apresentação e análise das ilustrações da capa do livro *pop-up* “Vamos à Caça do Urso”, de Michael Rosen. Este momento revelou-se crucial para captar a atenção das crianças e prepará-las para a fase subsequente do conto da história como se verifica no registo da Figura 25.

Figura 25

Diário de Bordo, I. Rodrigues, quarta-feira, 26 de outubro de 2022

Esta análise consistiu em observar as ilustrações e dando asas à imaginação tentar identificar quem eram as pessoas que estavam desenhadas. Refletindo sobre este momento, realço a importância de darmos espaço para as crianças formarem a sua opinião crítica e utilizarem a sua criatividade como elemento fulcral do seu desenvolvimento. Após observarem, as crianças tiraram a seguinte conclusão: estão representadas duas meninas e um pai com um filho ao colo que iam à caça do urso. Partindo desta análise, sugeri que fossemos todos juntos à caça do urso e assim foi.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta B do CD-ROM.

Deste modo, sugeri que durante a leitura, vivenciassem, todos juntos, o percurso da caça ao “urso”, solicitando que as crianças repetissem, de forma simbólica, os mesmos movimentos realizados pelo leitor e pela personagem principal, representativos dos espaços que estavam a ser narrados. Neste sentido, destaco a importância desta estratégia na Figura que se segue.

Figura 26

Diário de Bordo, I. Rodrigues, quarta-feira, 26 de outubro de 2022

Considero que a leitura de histórias deve ser sempre transmitida de forma lúdica para cativar o interesse das crianças, não só com o intuito de aumentar a sua compreensão, como também para inculcar o gosto pela leitura. Para promover este último objetivo, as crianças têm de ter contacto com os livros além de serem desafiadas a manipulá-los, para que num momento futuro estejam preparadas para progredir nesta área. Deste modo, a leitura de histórias deverá ser preparada de acordo com os interesses e gostos das crianças, para ser motivadora e enriquecedora no processo de aprendizagem.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta B do CD-ROM.

Analisando a envolvimento das crianças, estas responderam de forma positiva, dado que, todas elas, gradualmente, aderiram aos movimentos propostos, demonstrando entusiasmo e empenho. Ainda assim, por vezes algumas paravam os movimentos para se concentrarem na narrativa, mas rapidamente retomavam-nos, consoante as suas necessidades e ritmos. Desta forma, a dramatização proporcionou uma experiência significativa, trabalhando competências motoras, cognitivas e emocionais, envolvendo a participação do grupo de forma ativa neste momento da leitura. Na hora do lanche, seguimos para o refeitório com o mote de ir “à procura do urso”, como esclarece a Figura 27.

Figura 27

Diário de Bordo, I. Rodrigues, quarta-feira, 26 de outubro de 2022

Após terminar a leitura da história sugeri que fossemos até ao refeitório à procura do urso, mas para isso organizei o grupo com a ajuda de um material (cobertor), que permitiu que as crianças fossem todas juntas, emocionalmente alegres, rompendo com a tradicional organização em comboio. Assim foi, durante o percurso da sala ao refeitório, recontei partes da história e as crianças conseguiram reviver os percursos dramatizados. Quando chegámos ao refeitório pedi que deitassem o olho na porta para verificar se o urso lá estava. Visualizaram que não estava e por isso puderam lanchar descansadas.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta B do CD-ROM.

De regresso à sala, as crianças foram convidadas a participar num percurso sensorial, realizado com os pés descalços, replicando o percurso descrito na história, a fim de encontrarem o “urso” que lhes reservava uma surpresa. O percurso foi construído com caixas que continham diferentes materiais, alusivos aos vários espaços indicados na história, como se refere na Figura 28.

Figura 28

Diário de Bordo, I. Rodrigues, quarta-feira, 26 de outubro de 2022

a água e as pedras representavam “o rio fundo e frio”; as folhas, paus e pinhas, simbolizaram a “floresta grande e escura”; as bolas de algodão que seria o “nevão que gira e rodopia”; a relva para imaginar a “erva alta e ondulante”; e a areia com água para simbolizar a “lama grossa e pegajosa”.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta B do CD-ROM.

Idealmente, este percurso deveria ocorrer no espaço exterior, permitindo que as crianças procurassem o “urso” pelo jardim. Contudo, dadas as condições meteorológicas adversas, a atividade foi realizada no interior da sala, contando com o apoio da educadora cooperante e da técnica.

Após aceitarem o desafio, o percurso foi primeiramente exemplificado e depois realizado, individualmente, por cada criança, explorando as diferentes texturas e sensações até encontrar o “urso” na tenda. Neste momento da atividade concretizaram-se todos os objetivos traçados, proporcionando uma experiência sensorial rica e diversificada, associado cada material ao enredo da história.

Desta forma, ao percorrerem descalças as diversas caixas (Figura 29), as crianças descodificaram as diferentes sensações e texturas, expressando o que estavam a sentir, de forma lúdica, prática e envolvente. Ao longo da atividade também foi estimulado o desenvolvimento da motricidade, principalmente na transição de caixas e naquelas que exigiam um maior equilíbrio, como a caixa com água e pedras. Esta caixa foi a que gerou maior receio, dado que não era tão confortável. Por outro lado, os materiais como o algodão e a relva, descritos como “fofinhos”, geraram reações de prazer e conforto. Ainda assim, o grupo superou o desafio com

coragem, expressando as diferentes sensações, até encontrarem o “urso”, apresentado na Figura 30. Este animal cujas características já tinham sido abordadas, aliadas à estação do ano, possuía no seu esconderijo (gruta) os sacos do “Pão por Deus” construídos pelas crianças.

Figura 29

Percurso com os pés descalços



Figura 30

Encontro do “urso” com o saco do “Pão por Deus”



O encontro do urso foi um momento que promoveu a demonstração de afeto, apesar do nervosismo inicial traduzido pelas emoções que a história incutia. Em seguida, orientou-se o grupo para a observação do saco do “Pão por Deus”, concluindo que o “urso” também participaria na festividade e partilharia os seus alimentos. De modo a estimular a curiosidade e envolvimento das crianças sobre o que se partilha no “Pão por Deus” foi lançada a questão: *Mas o que será que o urso leva no seu saquinho?*. Com base nas respostas das crianças, foi então aberto o saco do “urso” e os alimentos contidos foram apresentados, sendo eles a romã, a maçã, a laranja, a pera, as castanhas, os figos e as nozes, como se verifica na Figura 31.

Todos estes alimentos já tinham sido degustados e utilizados como carimbos na atividade realizada na segunda-feira, logo este momento foi relevante para a consolidação dos conhecimentos adquiridos. No entanto, a caracterização do fruto que gerou mais dúvidas foi a romã, dadas as suas semelhanças à maçã. Esta dificuldade manifestada proporcionou uma análise mais detalhada deste fruto, observando o seu interior.

Figura 31

Exploração dos alimentos contidos no saco do “Pão por Deus”



4.6.3. Brincar livre

No âmbito da comemoração do Dia Nacional do Pijama, a 21 de novembro de 2022, sensibilizou-se o grupo sobre o valor da partilha, sendo necessário explorar e incentivar este

ato para integrá-lo nas práticas diárias das crianças. A temática surgiu a partir da contribuição que cada uma angariou com a “Casa dos Pijamas” a fim de doar às crianças mais carentes.

Tendo por base este contexto, no dia 23 de novembro de 2022, no turno da manhã, as crianças concretizaram a atividade intitulada por “Brincar livre”, cuja estratégia pedagógica centrou-se no jogo heurístico com objetos. Neste âmbito, o objetivo principal desta atividade consistia em proporcionar às crianças oportunidades para serem ativas e, concomitantemente, promover a exploração e a partilha de objetos, entre eles as folhas e as pinhas associadas à identificação da estação do ano atual. Nesta visão, Majem e Òdena (2001), citados por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem que o jogo heurístico possui efeitos positivos “ao nível do conhecimento das propriedades dos objetos, do sentido de autonomia da criança, da aceitação e respeito pela presença ativa de outras crianças, da colaboração com o adulto e pares” (p. 55).

O momento de aprendizagem introduziu-se com o reconto da história “Os esquilos que não sabiam partilhar” de Rachel Bright, recorrendo a objetos manipuláveis, representativos das personagens e dos cenários da narrativa, como demonstra a Figura 32. Assim, para representar as personagens foi utilizado em fantoche ilustrativo de um esquilo, que contou toda a história, e para facilitar a visualização do ambiente outonal utilizou-se uma caixa decorada com folhas castanhas, contendo no seu interior os objetos identificados na história. Considero que esta estratégia auxiliou no processo de compreensão da história, com revela a Figura 33.

Figura 32

Reconto da história



Figura 33

Diário de Bordo, I. Rodrigues, quarta-feira, 23 de novembro de 2022

Considero que esta foi uma ótima estratégia, ainda para mais neste dia, pois este grupo ainda tem alguma dificuldade em associar o abstrato ao concreto e assim permitiu-lhes vivenciar cada momento da história. Permaneceram sempre muito interessados, com um olhar atento a tudo o que estava a ser apresentado. Após a apresentação bateram palmas, pelo facto de os esquilos terem aprendido a lição e agora conseguirem partilhar. Deste modo, reforcei o valor da partilha e passei os objetos que tinham sido utilizados nas histórias para as crianças os explorarem.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta B do CD-ROM.

Posteriormente, o grupo teve a oportunidade de explorar cada material utilizado no reconto da história, como visível na Figura 34. Esta fase permitiu dialogar sobre as características dos materiais e dos animais mencionados, mas também possibilitou analisar a história. Verificou-se que todas as crianças conseguiram identificar os nomes dos materiais e dos animais mencionados, apesar do esquilo ser um animal recentemente abordado. No que concerne à compreensão da história, as crianças demonstraram entendimento sobre o valor da partilha associando-o às interações positivas e à amizade.

Figura 34*Exploração dos materiais*

Num momento seguinte, foram disponibilizados objetos recicláveis (cartões, caixas, potes, tampas, jornais, rolas, rolos), naturais (folhas, paus) e de uso quotidiano (colheres, panelas, taças) com o intuito de criar um espaço propício à realização do jogo heurístico (Figura 35).

Figura 35

Jogo heurístico com objetos



Desta forma, as crianças começaram a interagir de forma lúdica com os materiais disponibilizados e entre si. A minha intervenção, nesta fase, cingiu-se à observação, análise e registo das interações sociais estabelecidas durando o jogo, salvo exceção perante sinais de desconforto ou conflito. Posto isto, foi possível constatar o poder do brincar e as potencialidades que esta atividade proporciona. As crianças manipularam os materiais com prazer e atribuíram-lhes significados imaginários que lhes possibilitaram vivenciar experiências, desenvolver a criatividade, a concentração e as interações sociais, tal como explicito na Figura que se segue.

Figura 36

Diário de Bordo, I. Rodrigues, quarta-feira, 23 de novembro de 2022

Alguns cozinham rolhas, outros colocaram-nas dentro de garrafas para depois ouvirem o seu som, bateram com a colher em objetos de alumínio para ouvir o som, utilizaram os rolos para fingir de binóculos, entre outras ideias. Além disso, verifiquei que interagiram muito uns com os outros, quer fisicamente como através de olhares e sorrisos. Em relação à partilha, as crianças nem sempre a conseguem realizar, mas com a intervenção do adulto e o diálogo é possível que esta aconteça de forma harmoniosa. Posto isto, foi sem dúvida um momento livre de descoberta que proporcionou desenvolver inúmeras competências das diferentes áreas, superando as minhas expectativas por estes materiais, por vezes, não serem considerados brinquedos.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta B do CD-ROM.

No final da atividade, foi solicitado que o grupo recolhesse e arrumasse todos os materiais utilizados em sacos, e este momento não ficou aquém de proporcionar aprendizagens. Durante a arrumação, as crianças verbalizaram as semelhanças e as diferenças dos materiais e desenvolveram o sentido de organização, sendo esta uma competência essencial para toda a vida.

4.7. Projeto com a Comunidade Educativa

No âmbito da proposta da conceção de uma atividade destinada à comunidade educativa e em parceria com as minhas colegas de estágio, neste Infantário, considerámos a importância de proporcionar um momento de bem-estar para os profissionais, docentes e não docentes, da instituição de educação/ensino onde estagiámos. Reconhecendo os benefícios de práticas salutaras e de relaxamento para o bem-estar aliado a uma prática profissional de qualidade, organizámos uma atividade de Pilates, convidando para tal uma Dr.^a Fisioterapeuta.

Esta sessão de Pilates tinha como intuito promover um momento prazeroso, com exercícios físicos e estratégias tranquilizantes. Pretendíamos, assim, contribuir para a melhoria do desempenho profissional dos participantes, favorecendo o seu bem-estar. Além disso,

cremos que esta atividade, ao aumentar a eficácia da prática educativa seria favorável às aprendizagens e ao sucesso escolar das crianças.

Neste seguimento, vale a pena lembrar que a EI é uma área profissional muito gratificante, mas também exigente, quer fisicamente, quer psicologicamente. Em concordância, Oliveira-Formosinho (1998), citado por Lopes e Silva (2010), revela que a profissão docente “sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupações com o bem-estar, a segurança dos alunos, o apoio pessoal a estes, o respeito pelas suas famílias e a procura de métodos de ensino e avaliação mais eficazes” (p. 105), portanto multifacetada e exigente. Assim sendo, ao longo do tempo as equipas pedagógicas tendem a ficar desmotivadas, cansadas e isso além de não ser agradável afeta, logicamente, a qualidade da educação veiculada.

Focando no desenvolvimento profissional do docente, a investigação desenvolvida por Burón e Lassibille (2016), Berkovich (2018), Lopes e Oliveira (2020), citados por Vicente e Alexandre (2021), revela que, na sua generalidade, os casos de *stress* e *burnout* dos docentes devem-se a fatores tais como:

sobrecarga de trabalho, a diversificação e complexidade das tarefas que são chamados a desempenhar e o aumento das responsabilidades que lhes são cometidas, a falta de autonomia e de poder de decisão, a gestão e estilos de liderança e o ambiente negativo na escola. (s.p.)

Deste modo, é fundamental criar atividades relaxantes para estes profissionais, que favoreçam a sua saúde física e mental. Vicente e Alexandre (2021) afirmam que os sujeitos com elevados níveis de bem-estar são mais bem-sucedidos e competentes profissionalmente, além de demonstrarem uma maior criatividade. A investigação realizada pelos referidos autores revela ainda as influências do bem-estar docente na aprendizagem dos alunos, salientando que “aprendem melhor em ambientes nos quais se sentem seguros e apoiados, pelo que as competências socioemocionais dos professores podem afetar o ambiente de aprendizagem e desencadear emoções que influenciam o comportamento” (Vicente & Alexandre, 2021, s.p.). Portanto, dada a relevância do bem-estar no desempenho profissional do indivíduo, é essencial ter em atenção este fator como influenciador no sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, começamos por contactar a Dr.^a Fisioterapeuta, que se revelou muito atenciosa e disponível para colaborar, apresentando-lhe a nossa ideia e o objetivo. Após considerar a disponibilidade de ambas as partes e dos participantes, agendámos o evento para o dia 6 de dezembro de 2022, às 19h e 15m. Para informar o público-alvo, criámos e distribuímos convites, sendo a confirmação das presenças registada numa folha impressa que se encontravam na zona dos cacifos.

Com uma adesão considerável de 17 pessoas, a atividade realizou-se no polivalente do Infantário. Primeiramente, sensibilizamos os participantes, juntamente com a Dr.^a Fisioterapeuta, com uma breve apresentação sobre os benefícios da prática de Pilates. Em seguida, todos os participantes reproduziram posturas de Pilates para iniciantes com o acompanhamento da Dr.^a Fisioterapeuta. Por fim, ao som de uma música calma e relaxante, num ambiente silencioso e com pouca luminosidade, fomos convidados a “entrar” numa viagem imaginária orientada para relaxamento. Desta forma, seguindo as instruções fornecidas pela Dr.^a Fisioterapeuta, como por exemplo “Imaginem que estão a entrar numa floresta”, “Ali à frente está uma árvore recheada de frutos que são os vossos favoritos”, “Apanhem o fruto e saboreiem”, criou-se um momento de descontração muito prazeroso.

Figura 37

Atividade com a comunidade educativa



Desta forma, promoveu o relaxamento dos participantes e de forma prática transmitiu a importância do bem-estar para a realização de qualquer atividade. Além disso, também permitiu apresentar algumas técnicas de relaxamentos possíveis de concretizar com as crianças.

4.8. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I

A PP I foi desenvolvida em contexto da EPE, sendo este reconhecido pelo potencial de oportunidades de aprendizagem que oferece às crianças. As OCEPE garantem que “a educação não despreza nenhum momento e que olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento” (Silva et al., 2016, p. 4). Zabalza (1998a) considera “a educação infantil como um período de formação plena” (p. 83), ou seja, um período crucial para o desenvolvimento global da criança, proporcionado através da interação ativa, construtiva e relacional com o meio. Em concordância, Oliveira-Formosinho et al. (1998) sublinham que é na EPE onde “se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o futuro aluno do ensino básico, secundário e superior e úteis para o futuro cidadão” (p. 11).

Neste contexto, o educador possui um papel determinante na promoção de aprendizagens significativas, por meio das vivências, experiências e concretizações proporcionadas. Assim, não deve apenas “planejar prioridades de aprendizagem para o grupo, mas também prever como vai orientar e organizar o processo educativo, uma vez que estas aprendizagens dependem da sua ação” (Cardona et al., 2021, p. 72). Assim, antes da PPI, analisei os documentos orientadores como as OCEPE, o PASEO, o PEE e o PAA, que sustentaram a prática desenvolvida.

Durante a fase de observação participante, identifiquei os interesses, necessidades e potencialidades do grupo, composto por crianças em fase de adaptação, carentes de afeto e segurança. Ainda assim, eram participativas, curiosas e afetuosas com o adulto, permitindo estabelecer desde o início uma boa relação, nutrida ao longo do tempo.

Com efeito, a relação educador-criança é essencial no processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando se analisam os papéis de ambos os atores defendidos por Vygotsky nos anos 20 (séc. XX), citado por Cardona et al. (2021), em que o educador desempenha “o papel de ‘andaime’ sobre o qual a criança se pode apoiar para crescer” (p. 43). Tal vínculo promove a inclusão, o bem-estar e a confiança necessários para a partilha dos interesses e necessidades das crianças, a considerar no planeamento docente (Silva et al., 2016). Inicialmente, algumas delas mostravam-se reservadas, mas com as interações afetivas constantes, as relações intensificaram-se e o envolvimento aumentou.

Ao longo de toda a PP I foram realizadas planificações diárias que permitiram orientar a ação pedagógica. Para adequar sucessivamente a PP aos interesses e necessidades que as crianças manifestavam foi, igualmente, essencial realizar observações e registos diários sobre

os processos de aprendizagem. Por sua vez, as informações recolhidas permitiram refletir sobre as estratégias utilizadas, avaliar e planejar os momentos seguintes, garantindo as adaptações da ação pedagógica necessárias para o progresso de cada criança.

Ainda assim, senti algumas dificuldades na fase do planeamento, sendo que um dos maiores desafios foi conceber atividades que se enquadrassem na faixa etária deste grupo e que, entre si, estabelecessem um fio condutor coerente, de semana para semana, aliando-se também ao trabalho da educadora do turno inverso. Contudo, ao longo do estágio fui aprendendo as estratégias mais eficazes, que também forneciam respostas para a problemática do projeto de IA, referente às interações sociais. Assinalo positivamente o facto de, durante o momento de repouso das crianças, reunir com ambas as educadoras da sala a fim de desenvolver uma prática contextualizada.

Ao concretizar as diversas atividades tinha sempre em consideração que as crianças são seres competentes, portadoras de aptidões decorrentes das experiências vivenciadas. Tal como consta nas OCEPE, são “detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Silva et al., 2016, p. 9) através das relações e interações com os outros. Quanto maior era o envolvimento/participação da criança na atividade, maior o sucesso de concretização, evitando que o grupo se dispersasse ou desmotivasse, sendo o meu papel orientá-las e ajudá-las ao longo de todo o processo.

No que se refere às estratégias utilizadas, no âmbito da I-A, a leitura de histórias em voz alta foi uma das que mais se evidenciou, dado que as crianças a apreciavam, mantendo bons níveis de concentração, além desta possuir “importantes funções ao nível cognitivo, linguístico e afectivo” (Viana, 2002, p. 45). Deste modo, os livros foram um dos materiais pedagógicos mais utilizados, permitindo abordar valores como a inclusão e a partilha além da introdução de novas temáticas. Para manter o interesse optei por adaptar as histórias para a faixa etária do grupo e para o foco pedagógico e diversifiquei os recursos associados à leitura de histórias: fantoches, aventais de histórias, caixas com objetos figurativos, teatro de sombras, entre outros.

O trabalho cooperativo foi outra estratégia que se revelou eficaz ao longo das várias atividades planeadas, promovendo valores como a partilha, o respeito pela opinião dos outros e a colaboração na resolução de problemas. As OCEPE reforçam que esta estratégia permite que as crianças “aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Silva et al., 2016, p. 10). Neste sentido, a concretização das atividades, em pequenos grupos ou em grande grupo, criava oportunidades mediadas de aprendizagem para interagirem de forma positiva. Além disso, antes e/ou após as atividades e durante os momentos de higiene

peçoal coloquei em prática estratégias de *Mindfulness* para desenvolver a atenção plena, a qualidade da consciência e a autorregulação das emoções.

Proporcionei ainda experiências sensoriais para facilitar a compreensão de conceitos abstratos, pois tal como revela Zabalza (1998a):

o principal instrumento de aprendizagem de que dispõem as suas crianças é o conjunto dos sentidos, na medida em que é por intermédio deles que a criança se põe em contacto com a realidade e elabora a sua imagem mental ou representação dessa realidade. (p. 189)

Importa salientar que a organização do ambiente educativo foi flexível, alterando-se conforme os interesses e necessidades das crianças e, também, do educador para desenvolver a sua ação. Na organização do ambiente educativo considera-se: a organização do grupo, do espaço/ materiais, do tempo e das relações e interações. Relativamente, à organização do grupo, optei por realizar atividades de cariz cooperativo, de modo a criar um contexto favorável à interação social, em que as crianças eram incentivadas a estabelecer relações positivas entre si, uma vez que, “Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 24).

No que concerne à organização do espaço da sala de atividades, este estava dividido em áreas de interesse, sendo alterado conforme as necessidades manifestadas, dado que se constitui como “um segundo educador porque medeiam a mediação do profissional” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 112). De facto, a funcionalidade e adequação, dos espaços é uma “condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva et al., 2016, p. 26). Neste contexto, a área da casinha, a mais requisitada por este grupo, foi a mais enriquecida com materiais diversos, oferecendo novas oportunidades e experiências. De igual modo, a biblioteca foi reorganizada incentivando o hábito da “leitura” e o manuseamento de livros, correspondendo ao exposto no PCG. Por sua vez, a organização do tempo foi igualmente flexível, respeitando os ritmos das crianças, embora sustentado por uma rotina previsível que oferecia segurança e favorecia o seu papel ativo.

Em suma, esta experiência foi muito enriquecedora, permitindo-me adquirir ferramentas pedagógicas e conhecer melhor a realidade da profissão de educador de infância, que tenciono exercer num futuro próximo. Nesta perspetiva, realço o papel ativo da criança, o bem-estar como cerne de qualquer aprendizagem e o poder das histórias para descobrir, conhecer e compreender o mundo. Acredito, hoje que o amor é o ingrediente essencial para promover aprendizagens e que cada passo do progresso da criança é uma conquista para ela e

para o educador de infância. Esta etapa da minha formação inicial será a recordação dos meus primeiros passos que marca o início da concretização de um sonho.

Capítulo V- Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, será apresentada a PP II, desenvolvida em contexto do 1.º CEB, com uma turma de 2.º ano de escolaridade. Salienta-se que as informações serão apresentadas de forma resumida, a fim de considerar apenas os aspetos chave desta experiência de aprendizagem enriquecedora. Deste modo, sob a orientação científica do Professor Doutor Arnaldo Fonseca e da professora cooperante, a PP II completou-se com o total de 120 horas de estágio distribuídas por três dias semanais (segunda, terça e quarta-feira), com a duração de cinco horas diárias, efetuadas entre o período de 27 de fevereiro e 23 de maio de 2023. À semelhança da PP I, a primeira semana (15 horas) foi dedicada apenas à observação participante, sendo as restantes (105 horas) dedicadas à PP.

Por conseguinte, ao longo deste capítulo serão referidas informações alusivas ao estabelecimento educativo e ensino, concentrando-se apenas no edifício onde decorreu a PP II, dado que todas as outras informações foram referidas na PP I. Seguidamente, será caracterizado o ambiente educativo da sala, incluindo o tempo escolar e a turma. Para finalizar, integram-se três momentos de aprendizagem em contexto, o projeto realizado com a comunidade educativa e a reflexão crítica sobre a PP II.

5.1 O Estabelecimento Educativo

A PP II, realizada em contexto de 1.º CEB, decorreu na mesma instituição de educação e ensino, na qual realizei a PP I, porém, desta vez, no edifício principal. O horário de funcionamento do mesmo é das 08h30 às 18h30. A componente curricular variava consoante o ano de escolaridade, sendo que o 1.º e 2.º anos pertenciam ao turno da manhã e o 3.º e 4.º anos ao turno da tarde. Quanto às AEC realizavam-se no horário oposto ao do curricular.

Relativamente à distribuição física deste edifício, organiza-se em três pisos. No primeiro, encontram-se cinco salas de EPE, com cerca de 100 crianças, uma sala de apoio educativo, a secretaria, a cantina, a sala dos docentes, as áreas de higiene e os espaços exteriores, como o parque infantil, o campo 1 e o campo 2. No segundo piso, acessível por elevador ou escadaria, estão as salas de aula de 14 turmas do 1.º CEB, com 268 alunos distribuídos pelos dois turnos, manhã e tarde. Este piso também inclui a sala do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), o pavilhão desportivo, as áreas de higiene e uma sala com recursos pedagógicos para requisição dos docentes. Por fim, no terceiro piso, situam-se as salas

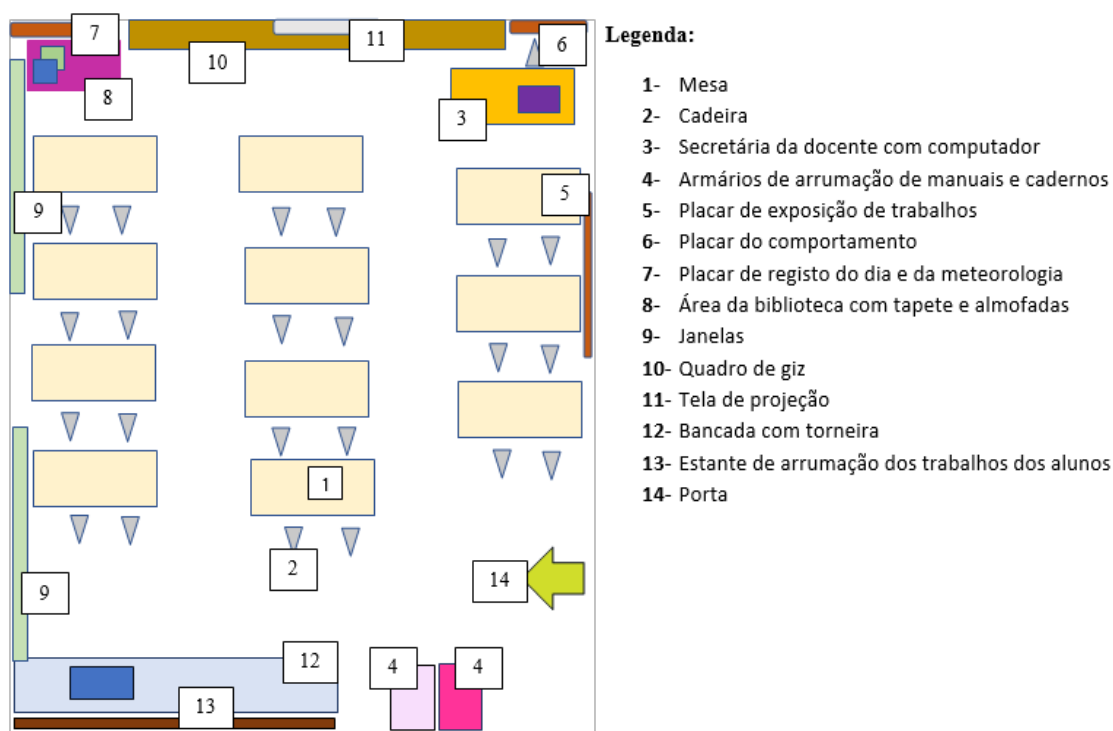
destinadas às AEC, o bar dos docentes, a sala de TIC, a sala de música, a sala de inglês, a sala de expressão plástica, a biblioteca e a ludoteca. Face ao exposto podemos afirmar que se trata de uma escola de grande dimensão, com espaços diversos e bem organizados.

5.2 Organização do Ambiente Educativo na Sala do 2.º ano

5.2.1. A sala do 2.º ano

A sala de aula é um espaço organizado, capaz de proporcionar um ambiente facilitador da aprendizagem. Assim sendo, a forma como o espaço é gerido pelo docente, no que diz respeito à disposição dos materiais e das mesas, interfere no ambiente pedagógico e didático da sala, influenciando o diálogo e a comunicação. Conforme Gregório (1997), citado por Morgado (2003), o espaço de sala de aula “deve ser organizado de forma a permitir a movimentação dos alunos e o acesso aos materiais de trabalho e, tanto quanto possível, permitir a realização de diferentes atividades” (p. 113).

A sala de aula do 2.º ano, onde realizei a PP II, destaca-se pelo espaço amplo, o que facilita a circulação e o acesso dos alunos aos materiais, possibilitando a sua reorganização consoante a intencionalidade das atividades planeadas (trabalho cooperativo, atividades individuais). Além disso, esta sala de aula tem uma luminosidade natural abundante que proporciona não só um ambiente mais agradável e saudável, como também o bem-estar e concentração dos alunos. Assim, como muitas vezes essa luminosidade natural era suficiente para as atividades diárias, foi possível reforçar aspetos relativos à sustentabilidade e eficiência energética, ao reduzir a necessidade de iluminação artificial.

Figura 38*Planta da sala de aula do 2.º ano*

Analisando a planta da sala (Figura 38), verifica-se que as mesas, organizadas pela Professora Cooperante, estavam agrupadas lado a lado, umas atrás das outras. Este formato tradicional de organização limita as interações entre os alunos e favorece a centralidade do professor, encarado como a figura principal da sala de aula. Deste modo, os alunos estavam posicionados de frente para o quadro de giz, que cobre quase toda a parede frontal, para a secretária da docente, na qual se encontrava o computador da sala, e para o cantinho da leitura.

Durante o estágio, tive a oportunidade de reorganizar a sala de aula adequando-a à realização de algumas das atividades planeadas, mais precisamente, para o trabalho em pequenos grupos.

O cantinho da leitura, a meu ver, era muito pequeno, o que impedia a sua utilização, em pleno, no decorrer das atividades cooperativas. Ainda assim, foram implementadas atividades que envolveram a leitura e a exploração de histórias, sendo esta uma das atividades pedagógicas que mais suscitava interesse aos alunos e permitia abordar as temáticas curriculares propostas pela Professora Cooperante.

Figura 39*Cantinho da leitura*

A sala disponha ainda de dois pequenos placares na parede frontal, onde se encontravam os registos diários informativos do comportamento dos alunos e o calendário. Assim, restava apenas um placar, de tamanho médio, para afixar os trabalhos dos alunos e alguns auxiliares pedagógicos de aprendizagem. Acresce o facto de a sala ser partilhada com outra turma de 4.º ano no turno da tarde, havendo a necessidade de controlar a ocupação do espaço. Posto isto, algumas paredes da sala também eram utilizadas para afixar trabalhos e materiais pedagógicos, refletindo o processo de ensino-aprendizagem.

No fundo da sala, existem dois armários destinados à organização dos materiais dos alunos. A distribuição diária dos manuais escolares e cadernos diários é sempre realizada por quatro alunos da sala, seguindo a ordem alfabética. Ainda no fundo da sala, havia uma ampla bancada com acesso a água, sendo esta essencial tanto para a higienização e ingestão de alimentos, como também para a realização de atividades práticas, quer experimentais, quer plásticas.

Figura 40*Bancada*

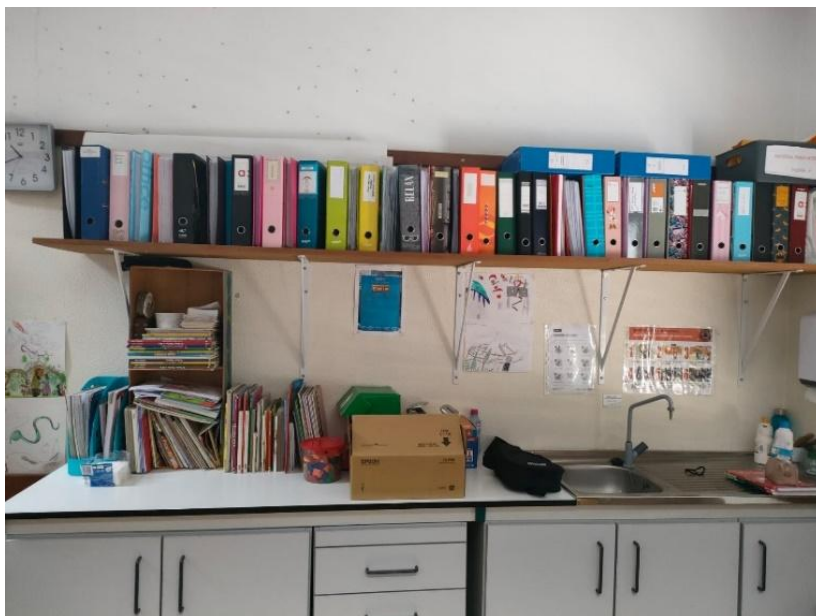


Figura 41

Disposição da sala de aula do 2.º ano



Considero que esta sala poderia ser especialmente mais bem organizada, de modo a facilitar a interação entre os alunos e estes e o docente, resultando, conseqüentemente, numa melhor aprendizagem. A disposição horizontal das mesas poderia ser uma estratégia para melhorar e promover a interação entre os alunos. Além disso, dado o interesse dos alunos pelos livros e as fragilidades da turma na componente curricular de Português, considero que seria

adequado criar um cantinho da leitura mais espaçoso, possibilitando encontros para a leitura e a exploração de livros em grande grupo.

5.2.2. Organização do tempo escolar

Os instrumentos de autonomia e flexibilidade curricular, atribuídos às escolas pelo DL N.º 55/2018, de 6 de julho, permitiram melhorar a qualidade do seu trabalho educativo, adequando-o à sua realidade e contexto, visando o desenvolvimento do PASEO. Com essa autonomia, as escolas passaram a ter 25% de flexibilidade para gerir o total da carga horária semanal, tendo em atenção as matrizes curriculares-base. Assim, foi criada a possibilidade de aumentar a qualidade das aprendizagens e a equidade na prestação do serviço educativo, através de uma prática promotora da diferenciação pedagógica.

Nesta perspetiva, a integração e articulação curricular definida localmente pelo Estabelecimento Educativo para a Sala do 2.º ano de escolaridade consistiu na Matriz-Curricular apresentada na Tabela 4, na qual se verifica a carga horária destinada a cada componente curricular.

Tabela 4*Horário das atividades curriculares do 2.º ano*

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:30-09:30	Estudo do Meio/ TIC	Português	Português	Matemática	Português/ Apoio ao Estudo
09:30-10:30	Iniciação à Educação Literária	Português/ Estudo do Meio/ CD	Inglês	Matemática	Matemática
10:30-11:00	INTERVALO				
11:00-11:30	Português/ Educação artística:	Matemática	Estudo do Meio/ Educação artística:	Português	Educação artística
11:30-12:00	Teatro, Dança e Música		Artes Visuais		
12:00-12:30	Matemática	Matemática	Matemática/ Educação Física	Educação Física	Projetos
12:30-13:00		Matemática/E studo do Meio/			
13:00-13:30 ¹	Apoio ao Estudo	Educação artística: Artes Visuais	Apoio ao Estudo	Português	Apoio ao Estudo

Durante a PP II, todas as semanas foram planeadas seguindo a organização e a sequência lógica deste horário. Este permite que os alunos antecipem e prevejam a sequência das atividades e garante que todas as componentes curriculares sejam abordadas de forma equilibrada. Ou seja, a Matriz-Curricular possibilita que os alunos se organizem e se sintam seguros e confiantes em relação ao que lhes será proposto, tal como permite que o docente planeie a sua prática de forma equilibrada, de modo a desenvolver todas as competências essenciais, conforme estabelecido no documento do PASEO.

A planificação semanal, embora seja estruturada, é flexível, possibilitando ajustes conforme necessário. Durante a sua implementação, podem surgir situações contextuais imprevisíveis, tais como as dificuldades ou aptidões apresentadas pelos alunos durante a abordagem do conteúdo ou na realização das tarefas. Perante situações desta natureza, nem

sempre foi possível cumprir com rigor as horas semanais estipuladas, sendo necessário reajustar a planificação para atender às necessidades reais dos alunos e garantir que todos tivessem oportunidade de aprender de maneira eficaz.

Posto isto, verifica-se que a Matriz-Curricular não estruturou apenas as componentes curriculares, mas também permitiu refletir sobre o planeamento lógico e interdisciplinar. Além disso, ao permitir adaptações pedagógicas, consoante o ritmo de aprendizagem admite que os alunos desenvolvam as competências essenciais de forma progressiva e eficaz.

5.2.3. Caracterização da turma

A turma do 2º ano era composta por 20 alunos, sendo 8 do sexo masculino e 12 do género feminino, com idades entre os 7 e os 8 anos (completados até 31 de dezembro de 2022). No que diz respeito à caracterização era uma turma heterogénea, atendendo aos diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem dos alunos, havendo alguns com evidentes necessidades de apoio e outros que progredem normalmente nas suas aprendizagens.

Havia, ainda, oito alunos que beneficiavam de MSAI, com o objetivo de atender às suas necessidades e potencialidades específicas. Desta forma, considerando os níveis de intervenção das medidas referidas, no âmbito do DL N.º 54/2018, de 6 de julho, dois alunos disponham de Medidas Seletivas, além de apresentarem no seu percurso escolar uma retenção, cinco alunos beneficiavam de Medidas Universais e uma aluna de Medidas Adicionais, sendo que esta frequentava o CAA comparecendo na sala de aula apenas para assistir a algumas atividades específicas. Todos os alunos com evidentes necessidades de apoio na aprendizagem, eram acompanhados pelos professores do Apoio Pedagógico Acrescido/Substituição, havendo um horário predefinido para cada caso.

De um modo geral, era uma turma com alguma falta de concentração e nível de distração elevado, mas com alunos muito afetuosos. Assim, as atividades a implementar tinham de atentar nos níveis de aprendizagem de todos os alunos, indo ao encontro dos seus interesses, de modo a cativar a sua atenção e curiosidade, sendo estes elementos-chave para o processo de aprendizagem. Deste modo, as atividades dinâmicas, lúdicas e cooperativas foram as que resultaram melhor nesta turma, evidenciando-se uma maior envolvimento e empenho dos alunos nestes momentos. A componente curricular que a turma evidenciava mais dificuldades era o Português, sendo que a maioria dos alunos apresentava muitas dificuldades no domínio da

oralidade, comprometendo o domínio da leitura- escrita. Em contrapartida, a turma manifestava interesse pela disciplina de Estudo do Meio.

O contexto familiar de origem destes alunos caracterizava-se, ao nível socioeconómico, por um grupo de nível social considerado baixo, pois usufruíam do escalão 1, 2 ou 3 da Ação Social Escolar (ASE) e os outros de nível económico considerado médio. Os alunos tinham, na sua grande maioria, como Encarregado de Educação a mãe, à exceção de uma aluna, cujo Encarregado de Educação era o seu tio, o que parece indicar que são as mães que acompanham o percurso escolar dos seus filhos.

5.3 Momentos de Aprendizagem

Neste tópico serão apresentados três momentos de aprendizagem dinamizados ao longo da PP II, nas componentes curriculares de Estudo do Meio, Matemática e Português. Pretende-se revelar algumas das estratégias utilizadas, bem como demonstrar a dinâmica das atividades planeadas, a fim de promover o desenvolvimento integral de todos os alunos.

No que concerne à seleção das temáticas abordadas nas diferentes componentes curriculares, estas eram semanalmente definidas pela professora cooperante. Deste modo, considerando os conteúdos a serem abordados, assim como os interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos, foram proporcionados momentos de aprendizagem diversificados e significativos.

5.3.1. Atividade experimental: “A chegada da primavera”

Esta atividade decorreu a 21 de março de 2023, na disciplina de Estudo do Meio, com o objetivo de relembrar as características da primavera em Portugal e a periodicidade das estações do ano. Para motivar os alunos, despertando a sua atenção e interesse para o conteúdo que seria abordado, foi colocada uma música alusiva à estação, criando um ambiente de descoberta que os levou a refletir, relembrando que era o primeiro dia da primavera.

Sendo a primeira componente curricular do dia o Português, promoveu-se a interdisciplinaridade com a análise e descrição cooperativa de uma imagem representativa da primavera, consolidando a escrita do texto descritivo. Já no Estudo do Meio, realizou-se uma atividade experimental para relacionar as condições meteorológicas da primavera com o nascimento das flores. Após a leitura do protocolo experimental, que orientou os alunos para

as fases da atividade, distribuiu-se uma imagem impressa semelhante a uma flor, que era a planificação de um sólido geométrico, abordado na Matemática. Através da observação e questionamento orientado sobre a denominação daquela flor, foi possível relacionar ambos os conteúdos.

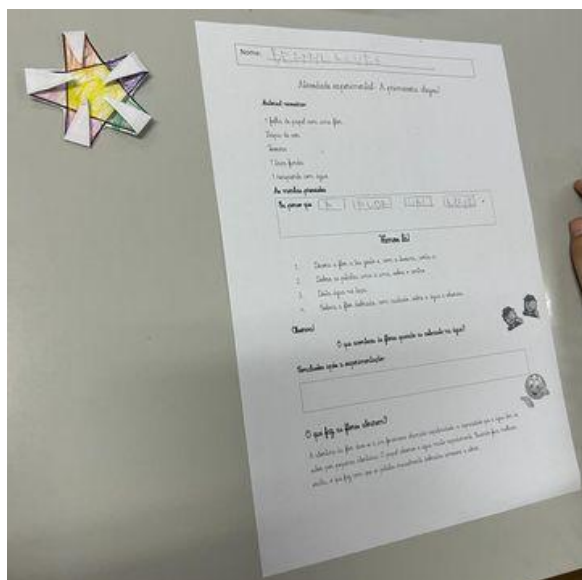
Figura 42

Diário de Bordo, II. Rodrigues, terça-feira, 21 de março de 2023

As respostas foram diversas, como por exemplo, “um nenúfar”, “uma estrelícia”, “uma estrela”, até que alguém disse um “sólido geométrico”. A partir desta resposta foram analisadas as características desta flor, nomeadamente, a figura central e o número de lados da mesma, o número de triângulos que representavam as pétalas e a partir daqui identificámos que era uma pirâmide pentagonal, unindo todas as pétalas e analisando a sua base.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta C do CD-ROM.

Depois de decoraram e dobraram a flor previram o que aconteceria ao serem colocadas na água. Após algumas sugestões, cada aluno registou, individualmente, as suas previsões no protocolo. Efetivamente, os alunos foram incentivados a testar as suas previsões, para, posteriormente, compararem com as conclusões obtidas.

Figura 43*Protocolo da experiência*

Durante a concretização da atividade experimental (Figura 44), todos os alunos observaram o “desabrochar das flores”, registraram as suas conclusões nos respectivos protocolos e realizaram, cooperativamente, um diálogo reflexivo sobre este fenómeno, associando-o à primavera. Por fim, despertando a atenção dos alunos para a abordagem experimental das ciências, como forma de responder a possíveis questões, o protocolo incluía ainda a justificação científica do fenómeno observado, sendo este denominado de capilaridade.

Figura 44*Concretização da atividade experimental*

Durante a atividade prática evidenciou-se o desenvolvimento de diversas competências, tais como a motricidade fina (recorte, pintura e dobra), a identificação dos sólidos geométricos, o pensamento científico e crítico, pois os alunos foram levados a colocar hipóteses, investigar, experimentar e refletir, e a colaboração, através da comunicação de previsões, observações e conclusões. Como instrumento de avaliação formativa foi preenchida uma grelha de observação que permitiu verificar que a maioria dos alunos efetuou uma correta gestão do tempo na decoração da “flor”, cumpriu com as regras estabelecidas, analisou e descreveu com clareza o que observou e refletiu sobre a atividade, associando-a às características da primavera.

Num outro momento, preencheram cooperativamente um panfleto com a data de início e fim de cada estação do ano, abordando o movimento de translação da Terra e o ano bissexto. Contudo, como grande parte da turma não conhecia este conceito, foi necessário recorrer à análise do globo terrestre, para representar o movimento de translação da Terra, associando-o aos 365 dias e 6 horas por ano. Adicionando estas 6 horas, após quatro anos, verificou-se a necessidade de acrescentar um dia ao calendário, daí a denominação de ano bissexto. Considero que esta explicação poderia ter sido aprimorada e planificada de forma lúdica, e certamente mais significativa, se tivesse sido dada a oportunidade de os alunos simularem o movimento da Terra em torno do sol.

De seguida, calcularam a duração média de cada estação do ano, colando o registo no caderno diário. Em outro momento os alunos também tiveram a oportunidade de pintar o registo com as cores alusivas a cada estação do ano.

Por fim, na aula de Matemática, foi consolidado o conteúdo referente aos sólidos geométricos, incluindo a pirâmide pentagonal. Para tal, foi proposta uma atividade prática, a pares, de construção com palitos e plasticina. A manipulação de materiais facilitou a compreensão das propriedades tridimensionais dos sólidos, permitindo relacionar os conteúdos abordados ao longo do dia de forma integradora e significativa.

5.3.2. Unidade de medida de volume

No dia 16 de maio de 2023, realizámos uma atividade para consolidar o conteúdo matemático referente aos sólidos geométricos e introduzir a unidade de medida de volume.

Para iniciar, os alunos foram organizados a pares e desafiados a preencher o “BI” de um sólido geométrico, identificando o número de vértices, faces, arestas, determinação dos polígonos e classificação como poliedro ou não poliedro. Concluídos os registos, cada par de alunos apresentou à turma o “BI”, procedendo-se assim à sua correção em conjunto. Nesta fase verificou-se que muitos alunos manifestaram dificuldades em completar corretamente todas as características do seu sólido geométrico. Como apoio, recorreu-se à manipulação de modelos físicos, para uma melhor compreensão.

Em seguida, foram escolhidos dois sólidos geométricos para identificarem qual ocupava mais espaço. Nesta fase, as respostas dos alunos variaram consideravelmente, daí ser lançado o desafio de como é que poderíamos determinar, de forma precisa, qual dos sólidos ocupava mais espaço. Face à questão, os alunos apresentaram várias soluções como mostra a Figura 45.

Figura 45

Diário de Bordo, II. Rodrigues, terça-feira, 16 de maio de 2023

Alguns alunos disseram que tínhamos de medir com a régua, outros sugeriram encher os sólidos. Desta forma, partindo desta última análise, sugeri que enchêssemos os sólidos de areia e depois transferíssemos esse material para duas garrafas observado qual a garrafa que tinha mais areia, e conseqüentemente o sólido que ocupava mais espaço.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta C do CD-ROM.

Desta forma, concluindo-se que o prisma quadrangular tinha mais volume do que o cone, por suportar mais areia. Após esta observação, registou-se o resultado no quadro e no caderno diário.

Figura 46

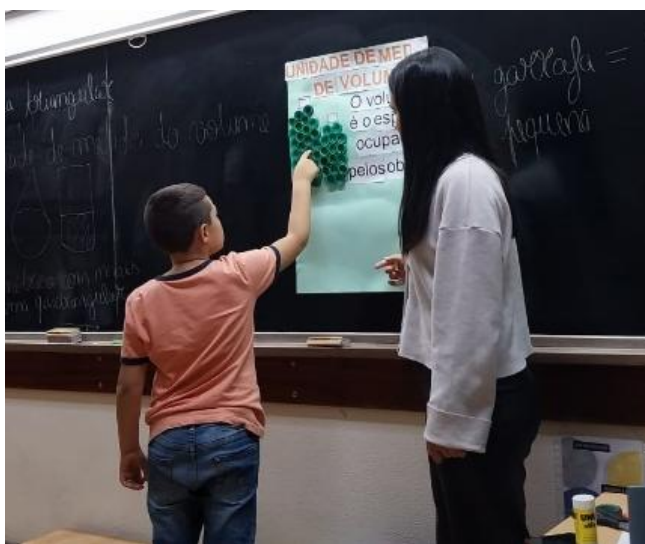
Medição do volume dos sólidos geométricos



Em seguida, foi apresentado um cartaz com o conceito de volume e unidades de medida alternativas que permitiram de forma prática ilustrar esta definição. Assim, apesar de ser evidente que a garrafa maior possuía mais volume solicitou-se que os alunos calculassem o volume exato de cada garrafa. Para isso, foram escolhidos três alunos para contarem o número de tampas que cada garrafa continha, ou seja, o volume de cada uma delas.

Figura 47

Cartaz



Para reforçar o conceito, cada par de alunos recebeu um cubo e colaborou na construção de duas figuras com volumes 7 e 4. Apesar dos erros iniciais na composição, os próprios alunos conseguiram corrigir os seus colegas, recorrendo a explicações. Após a colagem dos cubos no cartaz e registo do seu volume, cada aluno recebeu uma imagem impressa, construída com cubos, para identificar o seu volume e colar no caderno diário.

Figura 48

Construção do cartaz



Esta atividade possibilitou consolidar a tridimensionalidade dos sólidos geométricos. Além disso, o facto de a abordagem do conceito de volume ter inicialmente partido de uma atividade prática permitiu motivar os alunos para a compreensão deste novo conteúdo e, também, facilitar o processo de aprendizagem ao proporcionar a exploração e verificação do conceito através da manipulação física de materiais. Por conseguinte, a apresentação do cartaz possibilitou definir o que tinham experienciado e consolidar o conteúdo, utilizando outras unidades de medida de volume. O envolvimento ativo dos alunos na construção do cartaz consentiu a interação com o conteúdo, refletindo sobre o conceito de volume, o que facilitou a sua compreensão e retenção. Além disso, o facto de cada par de alunos ter de identificar o volume das figuras construídas para decidir onde iria colocar o seu cubo, fez com que desenvolvessem o sentido de responsabilidade e autonomia. Por fim, é de salientar que a

exposição do cartaz, elaborado com os alunos, gerou um sentimento de pertença e valorização, sendo este essencial para promover a autoestima e a motivação para aprender.

5.4 Projeto com a Comunidade Educativa

Como referido anteriormente, o meio envolvente da escola possui uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem ricas e contextualizadas. Assim, para a realização do projeto com a comunidade educativa realizámos com a turma do 2.º ano uma visita de estudo a uma das instituições essenciais da comunidade, os Bombeiros Municipais.

Esta atividade foi realizada no âmbito das AE desenvolvidas na componente curricular de Estudo do Meio, tendo como intuito aprofundar alguns conceitos relacionados com os itinerários e os meios de transporte. Além disso, a atividade pretendia promover o desenvolvimento de competências contantes no documento da ENEC, com ênfase nos domínios da segurança e da saúde. Deste modo, o principal objetivo da visita seria consciencializar os alunos para as funções desta instituição, assim como proporcionar a exploração prática dos meios de transportes utilizados, nomeadamente, ambulâncias de socorro, veículos de combate a incêndios, veículos de transporte de doentes, entre outros.

Após a partilha do plano da atividade com a professora cooperante e com o professor orientador científico da UMA prosseguimos para a organização da mesma. Primeiramente, foi realizada uma visita prévia aos Bombeiros Municipais, de modo a recolher o contacto do Chefe que se responsabiliza pela organização das visitas de estudo, consoante o objetivo proposto. Em seguida, procedeu-se ao envio de um *e-mail* a este membro dos bombeiros, de modo a agendar uma data para a visita, ficando definido o dia 9 de maio, das 11h às 13h.

Dado que a visita implicava a saída dos alunos da escola, foi necessário enviar um pedido de autorização, informando os encarregados de educação. Este incluía todas as informações sobre a atividade e a necessidade de ser assinada para permitir a participação dos alunos. Todos os encarregados de educação autorizaram daí a atividade contar com a participação de toda a turma.

O dia 9 de maio iniciou-se com a componente curricular de Português. Deste modo, com o intuito de atender aos interesses dos alunos e interligar as diferentes atividades planeadas para este dia, abordamos um texto cujo tema estava relacionado com a visita de estudo. Seguidamente, realizou-se uma “chuva de ideias”, em grande grupo, sobre o papel de um bombeiro, tendo por base a análise do texto abordado anteriormente. A mesma foi registada no

quadro e nos cadernos, resultando muitas palavras carinhosas que descreviam a nobre profissão de bombeiro. Partindo desta atividade, os alunos foram incentivados a observar os meios de transporte presentes durante a visita assim como as suas funcionalidades. Verifiquei que a maioria dos alunos já possuía alguns conhecimentos prévios sobre estes transportes, embora nunca os tivessem explorado *in loco*.

Posteriormente, passamos para a análise do itinerário a ser percorrido a pé, através do aplicativo *Google Maps*. De forma alternada, os alunos descreveram o percurso projetado, tendo como ponto de partida a escola e como ponto de chegada os Bombeiros Municipais. Este momento permitiu não só a apresentação do percurso e das regras de circulação na estrada, mas também que os alunos esclarecessem algumas dúvidas, evitando inseguranças no percurso.

Seguiu-se o momento de concretização real do percurso. Chegando aos bombeiros fomos muito bem recebidos por dois membros da equipa, criando rapidamente um clima afetivo com todos os alunos, através da partilha de curiosidades sobre si e sobre o quartel.

A visita iniciou-se com a apresentação do primeiro meio de transporte utilizado pelos bombeiros, para apagar incêndios. Em seguida, dirigimo-nos até a central telefónica onde conhecemos o número de emergência – 112 e os diferentes tipos de sirenes.

Numa fase seguinte, os alunos observaram de cima os diferentes veículos deste quartel e foram esclarecidos sobre o papel crucial que os bombeiros desempenham, enquanto serviço de emergência de segurança pública. Posteriormente, ocorreu uma simulação de urgência, sendo possível observar a ação de um bombeiro, desde o tubo de descida emergência até ao meio de transporte utilizado. Além disso, todo o espaço foi apresentado, dando-nos a conhecer as suas diferentes divisões e funcionalidades.

Numa fase final, foi explorada uma ambulância de socorro, verificando e experienciando os materiais que a mesma possui. Para isso, foi solicitado um aluno voluntário, simulando o doente, e assim experimentar as funcionalidades dos equipamentos disponíveis. Além disso, em vez da subida pela escada de 30 metros, como tinha sido proposto pelo chefe, a turma preferiu dar uma volta ao estabelecimento dentro do veículo de combate a incêndios.

Esta experiência permitiu que os alunos realizassem questões e observassem de perto todos os equipamentos e as suas funções. Assim, aprofundaram-se conhecimentos sobre os meios de transporte específicos, como também promoveu a consciência do papel dos bombeiros na sociedade, identificando as diferentes situações em que estes intervêm, como incêndios, resgates, emergências médicas e procedimentos de primeiros socorros.

Face a esta interação com os bombeiros foi possível estabelecer contacto com a comunidade, dado que esta desempenha um papel fulcral no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, enquanto cidadãos ativos e conscientes.

Figura 49

Atividade com a comunidade educativa



5.5 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II

Ao longo deste estágio, concretizado no 2.º ano de escolaridade, adquiri competências fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e futuro profissional. A PP foi sustentada por uma reflexão contínua sendo esta uma constante em qualquer prática docente, ao permitir identificar os constrangimentos da ação e, posteriormente, reformulá-la, com estratégias de ação mais adequadas e eficazes. Em concordância, Lopes e Silva (2010) afirmam que “Só se consegue assegurar melhorias importantes no rendimento escolar do aluno se o professor

assumir uma atitude de questionamento e reflexão sobre concepções pouco adequadas de ensino” (p. XII).

A primeira semana de observação participante foi essencial para o processo de integração e recolha de informações sobre o contexto educativo. Nesta fase estabeleceu-se um primeiro contacto com os alunos, ajudando-os na realização das diferentes tarefas, o que permitiu observar de perto algumas características e dinâmicas da turma, bem como a metodologia utilizada pela professora cooperante, a rotina e a organização da sala. Estas informações foram um alicerce importante para a fase que se seguiu, ao permitirem refletir sobre as estratégias que melhor atendiam às necessidades e interesses específicos dos alunos.

Durante a prática, como instrumento orientador da ação, foram elaboradas planificações diárias, baseadas nos documentos curriculares vigentes (AE, PASEO, PEE, ENEC). Confesso que este foi um instrumento imprescindível, favorecendo a confiança e o conforto, ao permitir refletir e preparar previamente todas as etapas. Contudo, as planificações nem sempre foram implementadas tal como estavam delineadas, dada a necessidade de as adaptar às circunstâncias reais e por vezes inesperadas da prática. Em alguns momentos, o planeamento revelou-se muito ambicioso, repercutindo-se na gestão do tempo curricular. Nestas situações, foi necessário gerir a planificação de forma flexível, selecionando as atividades que a turma mais necessitava de concretizar. Noutras circunstâncias, foi indispensável ajustar a planificação às necessidades imprevistas manifestadas pelos alunos. A turma era composta por alunos com graus de aprendizagem e ritmos muito diferentes, havendo a necessidade de acolher essa diversidade, através de uma prática baseada na diferenciação pedagógica. Concordo que “o trabalho diferenciado pode ajudar-nos a ensinar a mesma questão a um grupo de diferentes alunos, envolvendo diferentes modos de ensinar e de aprender” conforme afirma Morgado (2003, p. 81). Ainda assim, numa fase inicial, esta foi uma das maiores dificuldades sentidas.

Neste sentido, considerando que todos os alunos devem ter acesso ao mesmo currículo, ainda que adaptado às suas dificuldades e potencialidades. Gradualmente, fui ajustando as tarefas, recursos e níveis de apoio, envolvendo a participação destes alunos com MSAI nas mesmas atividades que a restante turma. Sempre que possível recorreu-se à interdisciplinaridade, interligando os conteúdos abordados nas diferentes componentes curriculares, e ao trabalho cooperativo para promover a inclusão, a motivação e o progresso destes alunos.

A PP foi marcada por estratégias dinâmicas, criativas e significativas, de modo que o processo de ensino e aprendizagem decorresse de forma ativa e motivadora. Contudo, não foi fácil distanciar-me dos recursos tradicionais a que a turma estava habituada a usar, sendo eles

as fichas e o manual. Esta mudança exigiu um trabalho contínuo de gestão do comportamento e de adaptação às novas metodologias. No entanto, com o desenvolvimento das relações afetivas criadas com os alunos e com a utilização de instrumentos de avaliação formativa foi possível atingir os objetivos das atividades, assim como orientar para as atitudes e os comportamentos mais adequados para a eficácia das estratégias planejadas. Assim, foram criados e disponibilizados materiais de diferentes naturezas, entre eles PowerPoint interativos, histórias, cartazes, fichas, jogos físicos e virtuais, vídeos, recursos naturais. Operacionalizaram-se atividades lúdicas, experimentais e cooperativas que envolveram os alunos, promovendo o prazer em aprender.

Neste cenário, a relação de apoio e confiança estabelecida com a professora cooperante foi crucial, permitindo a troca de ideias, o feedback contínuo e espaço para inovar e melhorar. Estes momentos de partilha favoreceram o meu processo contínuo de reflexão e o aperfeiçoamento da minha ação. Destarte, a relação afetiva estabelecida com os alunos foi determinante para o estabelecimento de um clima positivo, baseado na confiança e respeito mútuo. Neste contexto, recorri frequentemente a reforços positivos, privilegiei o sucesso e o bom desempenho de cada aluno, promovendo o seu bem-estar. Desta forma, ao se sentirem valorizados e encorajados para progredir nas suas aprendizagens, além de nutrirem confiança e à-vontade para expor as suas dúvidas, promoveu-se o envolvimento de cada um nas atividades propostas e conseqüente sucesso escolar de toda a turma.

Em modo de conclusão, saliento que esta foi uma experiência desafiadora, mas simultaneamente indispensável para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional da educação. Ao ser confrontada com uma turma heterogénea a vários níveis, tive a oportunidade de constatar e refletir sobre a importância de uma prática inclusiva, baseada na diferenciação pedagógica, como garante do progresso das aprendizagens de cada aluno. Aliada a esta abordagem agregaram-se outros desafios, tais como, a seleção das estratégias e dos materiais e a gestão do tempo e da turma. No entanto, conciliando as informações que ia recolhendo sobre os alunos e a teoria já abordada, progressivamente, fui refletindo e questionando sobre a eficácia das estratégias implementadas, o que permitiu uma melhoria contínua e a capacidade de adaptação à realidade e às necessidades emergentes do contexto. Encerro, assim, esta fase com a certeza de que esta experiência de estágio me forneceu bases importantes para o exercício futuro desta profissão docente, apesar de ainda haver muito para aprender e melhorar.

Capítulo VI- Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino

Básico

Ao longo deste capítulo serão referidas informações relativas à PP III, desenvolvida em contexto de 1.º CEB, mais concretamente numa turma de 4.º ano. A mesma decorreu no período de 2 de outubro a 4 de dezembro de 2023, compreendendo um total de 120 horas, distribuídas por três dias semanais (de segunda a quarta-feira), com uma carga horária diária de cinco horas. Tal as PP anteriores, a primeira semana (15 horas) dedicou-se à observação participante, a fim de recolher informações pertinentes para as semanas seguintes (105 horas), dedicadas à prática.

Sob a orientação científica do Professor Doutor Arnaldo Fonseca e da professora cooperante, foi possível concretizar o estágio, cuja finalidade contribuiu eficazmente para a minha formação enquanto futura docente. Neste seguimento, de forma resumida e refletida serão apresentadas informações sobre o meio envolvente, o estabelecimento de educação e ensino, o PEE, ambiente educativo da sala de aula, abrangendo o tempo escolar e a turma. Por fim, integram-se dois momentos de aprendizagem, o projeto realizado com a comunidade educativa, o projeto de Natal e a reflexão crítica sobre a PP III.

6.1. O Meio Envolvente

A implementação de uma prática docente de qualidade implica compreender o contexto envolvente, social e económico, das crianças e dos alunos. Isso inclui considerar as atitudes, os valores, as vivências, as necessidades e potencialidades do meio envolvente da escola, e aproveitar as oportunidades de aprendizagem que o mesmo oferece. Desta forma, estaremos a preparar cidadãos, atendendo às suas características individuais, através de uma prática educativa contextualizada. Assim, estas informações, quando consideradas, revelam-se cruciais para a promoção de uma prática docente eficaz, especialmente durante os momentos de planeamento e reflexão, influenciando de forma positiva o processo de aprendizagem das crianças e dos alunos.

Considerando a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar, onde realizei a PP III, esta localiza-se na periferia da cidade do Funchal. Com boa acessibilidade, mediante entradas próximas à via rápida, geralmente apresenta um trânsito moderado, exceto durante os horários de entrada e saída dos alunos. A população residente tem como atividade principal a

agricultura e o comércio, correspondentes aos setores primário e terciário. A maioria dos agregados familiares pertencem à classe média, segundo o PEE.

A área circundante à escola apresenta-se pouco desenvolvida, predominando alguns armazéns de materiais de construção civil e de agricultura, pequenos comércios e grandes campos de cultivo. O ambiente é calmo e agradável, rodeado de elementos naturais, o que pode facilitar o processo de ensino- aprendizagem. Porém, apesar da escola se situar numa zona menos desenvolvida do concelho, a freguesia oferece uma diversidade de serviços culturais, desportivos, sociais, educativos e religiosos muito relevantes, dado que permitem estabelecer parcerias promotoras de experiências de aprendizagem práticas, significativas e dinâmicas de aprendizagem para as crianças e alunos. No decorrer da PP III houve a oportunidade de realizarmos uma visita guiada a uma instituição social da zona, no âmbito do projeto com a comunidade educativa, que revelou a importância dessas parcerias. Em suma, a freguesia onde se localiza a escola, proporciona uma variedade de experiências ricas em possibilidades de aprendizagem que, quando reconhecidas e integradas na prática docente, pretendem promover um ensino de qualidade.

6.2. O Estabelecimento Educativo

A PP III, realizada em contexto de 1.º CEB, decorreu num estabelecimento educativo da rede pública, composto por dois edifícios distintos, sendo eles o Edifício 1, onde desenvolve a presente prática, e o Edifício 2. A oferta formativa do Edifício 1 inclui a EPE (1 grupo) e o 1.º CEB (5 turmas). Assim, contabiliza um total de 108 crianças e alunos, com idades entre os 3 e os 12 anos. Além disso, conta com um corpo docente e não docente estável. O número de docentes colocados é considerado suficiente, contrariamente ao número de funcionários não docentes.

O horário curricular do 1.º CEB decorre no turno da manhã, começando com o acolhimento dos alunos das 08h00 às 08h30, seguido do período de atividades letivas das 08h15 às 13h15, com um intervalo das 10h15 às 10h45. No turno da tarde decorrem as AEC, de caráter facultativo, desenvolvidas entre as 14h30 e as 18h30.

Quanto ao espaço físico, o Edifício 1 apresenta boas condições materiais, sendo que todos os espaços cumprem com as finalidades pretendidas, e está organizado em dois pisos. O primeiro piso conta com dois espaços exteriores para recreio, sendo um deles coberto, uma sala de aula, duas salas para a EPE, uma cozinha, um refeitório, uma sala de estar com casa de

banho para o pessoal não docente, uma casa de banho para o pessoal docente, seis casas de banhos para os alunos de 1.º CEB, três casas de banho para as crianças da EPE, duas despensas, uma arrecadação com o material de Educação Física, uma arrecadação para material diverso e um recinto desportivo. Por sua vez, no segundo piso, acessível apenas por duas escadarias laterais, encontram-se quatro salas de aula, uma sala de professores/apoio, o gabinete da Direção da Escola, uma secretaria e uma sala de TIC, equipada com material tecnológico (computadores, projetor e *robots*) e musical (xilofones, metalofones, entre outros).

Relativamente aos recursos materiais, a escola está bem equipada por uma variedade de materiais pedagógico-didáticos, destacando-se, dentre eles, equipamentos informáticos, meios multimédia, meios audiovisuais, materiais de desgaste e materiais manipulativos.

Figura 50

Espaços exteriores do Edifício 1



6.3. O Projeto Educativo da Escola

O PEE é um documento estratégico orientador de toda a ação educativa, aprovado em conselho escolar, que exprime a visão, a missão, os valores e os objetivos a atingir, de acordo com o contexto e as estruturas físicas e humanas da instituição. Neste sentido, constitui-se

como um documento de gestão escolar, cuja operacionalização se reflete em outros dois documentos orientadores da dinâmica escolar, o PAA e o Regulamento Interno.

Silva et al. (2016) esclarecem que:

A dinâmica própria de cada estabelecimento educativo está consignada no seu projeto educativo, como 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 (órgãos de gestão, profissionais, pais/famílias e alunos). (p. 23)

Efetivamente, o PEE em vigor na escola onde realizei a PP III, elaborado para o quadriênio 2022/2026, foi realizado com base no levantamento das fragilidades (ex: poucos espaços verdes na escola) e potencialidades (consistência da oferta formativa da escola), recorrendo à análise do relatório de autoavaliação do quadriênio anterior e respetivos inquéritos, tendo também em consideração a análise dos documentos oficiais (PEE, PAA, PCT, PCG, relatório docente e questionários). Perante esta recolha de dados, utilizou-se a matriz de GUT³ para cada fragilidade, avaliando a gravidade, a urgência e a tendência de cada uma, numa escala de 1 (pouco) a 5 (muito). A partir disso, foram delineados os objetivos do novo PEE.

A formulação deste documento de identidade da escola designado por “Pensar o Bem-Estar”, com o objetivo de promover um ambiente físico e emocional de felicidade e bem-estar, valorizando a diversidade e a inclusão. As estratégias de ação que definem o que a escola deseja ser, estão expressas na definição da visão, missão e valores. Assim, como visão pretendem proporcionar um pensamento consciente, sendo que para isso é missão fomentar uma educação de qualidade, dotando os alunos de competências essenciais que permitam agir eficazmente, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade feliz, inclusiva e sustentável. Nesta perspetiva, valorizam-se valores como a cooperação, a responsabilidade, a integridade e o respeito.

Por fim, importa sublinhar que este é um documento flexível, sendo necessário proceder à sua avaliação, ao longo do tempo de vigência, de modo a realizar ajustes graduais que se considerem pertinentes nas práticas educativas. Somente através da avaliação do PEE é possível comparar os objetivos com os resultados, verificando se é necessário reformular as estratégias implementadas.

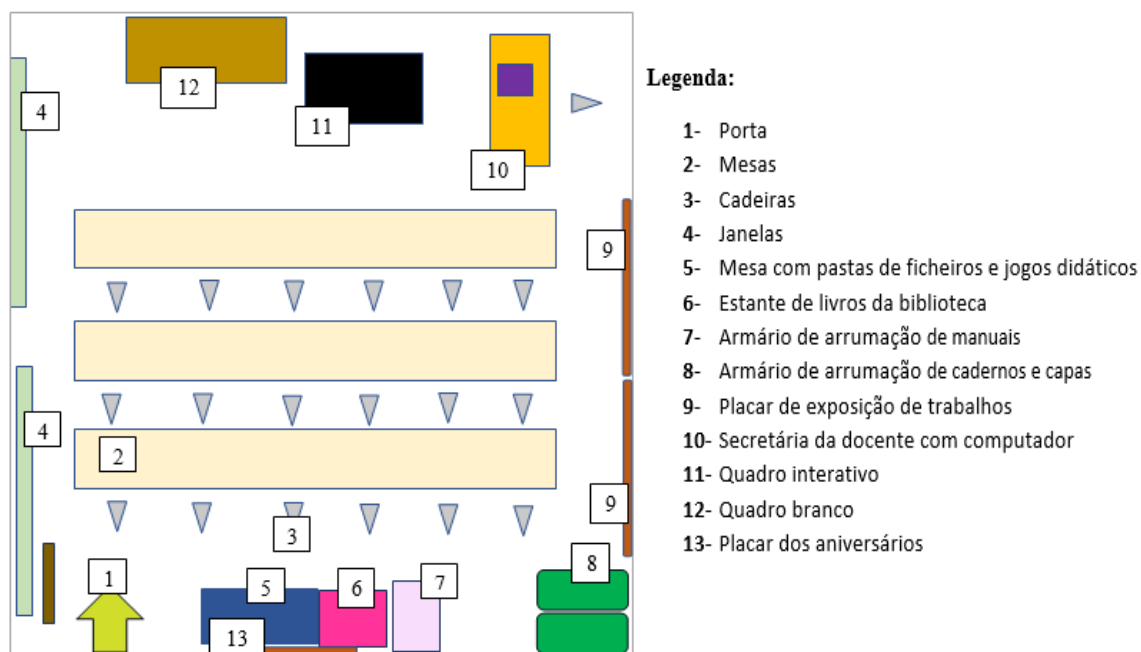
³ Gravidade, Urgência e Tendência

6.4. Organização do Ambiente Educativo na Sala do 4.º ano

6.4.1 A sala do 4.º ano

O ambiente educativo engloba o espaço físico e as relações que se estabelecem nele (Zabalza, 1998a). Deste modo, concentrando-se no espaço da sala de aula, este é caracterizado por tudo o que o compõe, nomeadamente, os materiais didáticos, os objetos, o mobiliário e a decoração. No entanto, o espaço da sala de aula vai muito para além disso, pois é o lugar “onde se procura e onde se produz conhecimento” (Alarcão, 2010, p. 29). Considera-se assim que este é um recurso polivalente, na medida em que possibilita diversas utilizações, constituindo-se como uma estrutura de oportunidades de aprendizagem. Por sua vez, a organização do espaço da sala de aula é determinante para a experiência educativa do aluno, atraindo o seu interesse, oferecendo informações, estimulando, comunicando, facilitando as atividades de aprendizagem, orientando e, acima de tudo, promovendo o desejo de aprender (Zabalza, 1998a).

A sala de aula do 4.º ano (Figura 51) era caracterizada pelo seu espaço amplo, possibilitando uma fácil circulação e adaptações constantes na disposição dos materiais, conforme as necessidades manifestadas. Além disso, disponha de iluminação natural, proporcionada pelas duas janelas que ocupam a parede lateral direita. De modo geral, a sala apresentava boas condições para o desenvolvimento da aprendizagem, com um espaço agradável, confortável e funcional.

Figura 51*Planta da sala de aula do 4.º ano*

Relativamente à organização da sala quando iniciei o estágio, os alunos estavam agrupados em mesas em formato de “U” (Figura 52). Deste modo, experienciei esta disposição das mesas e constatei as suas potencialidades e benefícios, na medida em que permitia uma maior interação entre todos os alunos, facilitando a sua comunicação e promovendo uma aprendizagem colaborativa. Efetivamente, verifiquei que esta era uma ótima organização para desinibir os alunos mais tímidos, ainda que o contacto visual entre os alunos possibilitasse o aumento de problemas a nível do comportamento. Além disso, proporcionava uma circulação eficaz por todo o espaço, dado que não era necessário atravessar a sala por entre filas de mesas. Estrategicamente, os alunos que necessitavam de apoio educativo adicional, estavam posicionados nas extremidades das mesas ou no interior do “U”, sendo acompanhados por um colega mais competente.

Figura 52

Disposição das mesas na sala em formato de “U”



Todavia, ao longo do tempo, alguns alunos começaram a lamentar-se de dores no pescoço, principalmente os que estavam nas laterais. Assim sendo, procedeu-se a uma remodelação da disposição dos alunos, organizando as mesas em três grandes filas horizontais, como podemos observar na Figura 53. Embora esta organização também promovesse uma aprendizagem de qualidade, a circulação entre os alunos ficou dificultada.

Figura 53

Disposição das mesas na sala em três filas



No fundo da sala, como visível na Figura 54, encontravam-se duas estantes de arrumação, com os cadernos dos alunos, dossiês e alguns materiais de artes visuais, além de um armário destinado aos manuais escolares e outros recursos didáticos. Todos estes materiais

estavam ao alcance dos alunos, atribuindo-lhes autonomia nos momentos de distribuição e arrumação.

A sala disponha ainda de uma pequena estante de livros, todavia esta não estava muito bem equipada e não era utilizada nas atividades curriculares. No entanto, dado que a turma despertava muito interesse e curiosidade na leitura de histórias considero que esta área deveria ser mais bem explorada e reformulada, com a ajuda dos alunos, cativando ainda mais o gosto pela leitura e exploração deste recurso. Além disso, ao lado desta estante havia uma mesa com uma pasta ficheiros e jogos didáticos, utilizados pelos alunos após a conclusão antecipada das tarefas, evitando os tempos mortos. Relativamente à parede lateral direita, esta possuía dois placares onde eram afixados cartazes didáticos e trabalhos realizados pelos alunos.

Figura 54

Estantes e armários de arrumação



Na parte frontal da sala encontrava-se a secretária da docente, com um computador, um quadro branco e um quadro interativo. É de ressaltar que o quadro branco não estava tão bem posicionado como o quadro interativo, além de algumas vezes ser de difícil visualização devido ao sol. Deste modo, ao longo da PP III optou-se por utilizar, na maioria das vezes, o quadro interativo (Figura 55), assumindo-se como um recurso pedagógico indispensável para a sala de aula, auxiliando nas diversas atividades propostas. Deste modo, foi utilizado com diversas intencionalidades, promovendo a interação ativa entre os alunos e o conhecimento, quer através de atividades que incluíam jogos pedagógicos interativos (kahoot, wordwall, entre outros) como através de momentos de pesquisa, visualização de vídeos, áudios, apresentação de PowerPoint e explorações no Word. Neste seguimento, foi uma ferramenta de aprendizagem

que facilitou a implementação de aulas dinâmicas e motivadoras, promovendo uma AC e ativa em que o docente se assumia como mediador.

Figura 55

Quadro branco e quadro interativo



6.4.2 Organização do tempo escolar

O tempo educativo é um recurso utilizado tanto pelo aluno como pelos docentes. Deste modo, a Matriz Curricular deve ser elaborada de acordo com as necessidades de cada aluno e docente. Com efeito, o DL N.º 55/2018, de 6 de julho, atribui autonomia e flexibilidade curricular para que cada escola possa gerir e adaptar o currículo ao seu contexto, partindo de matrizes curriculares-base.

As matrizes curriculares-base incluem as componentes curriculares por ciclo e ano de escolaridade e um valor de referência da sua carga horária. Desta forma, o planeamento curricular do docente deve considerar os seguintes critérios, de modo a garantir que todos os alunos alcançam as competências previstas no PASEO.

Focando-nos nas matrizes curriculares-base do 1.º CEB, devem ser abordadas de forma articulada e globalizante por um único docente. Contudo, tal facto não impede a realização de projetos em coadjuvação com outros docentes da comunidade educativa. Salientam-se algumas particularidades em relação às abordagens de determinadas componentes curriculares. No que concerne à componente de Cidadania e Desenvolvimento, bem como a de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), assumem-se como componentes transversais que suportam as aprendizagens nas restantes disciplinas. Em relação ao Apoio ao Estudo, esta integra e apoia as diversas componentes do currículo. O Inglês é lecionado por um docente com formação

específica, enquanto a Educação Artística e a Educação Física contam com práticas de coadjuvação, de acordo com os recursos humanos disponíveis.

Seguindo estas diretrizes, foi realizada a matriz-curricular do 4.º ano, apresentada no Quadro 2, onde se evidencia a carga horária de cada componente curricular a decorrer no turno da manhã. É de salientar que a matriz era flexível, havendo a possibilidade de realizar adaptações, conforme as necessidades dos alunos ou imprevistos contextuais, como ações de formação ou visitas/intervenções não consideradas no momento do planeamento.

Tabela 5

Horário das atividades curriculares do 4.º ano

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h15-09h15	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
09h15-10h15	Português		Educação Artística: Música		Português
10h15-10h45	INTERVALO				
10h45-12h00	Matemática	TIC/ Apoio ao estudo	Português	Português	Inglês
12h00-13h00	Inglês	Educação Literária	DAC (ING, AV, EM)		Educação Física
13h00-13h15	Apoio ao Estudo	Português	Apoio ao Estudo	Matemática	Matemática

Durante a PP III, todas as semanas foram planeadas seguindo a organização e a sequência lógica deste horário. Deste forma, Morgado (2003) salienta a importância da planificação para a articulação das atividades e gestão cuidada do tempo, eliminando os “tempos mortos” entre as atividades.

6.4.3 Caraterização da turma

A turma do 4.º ano perfaz um total de 18 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos (até 31 de dezembro de 2023). No que diz respeito à aprendizagem, a turma é bastante heterogénea, dado que os alunos têm diferentes ritmos de trabalho, havendo alguns com grandes dificuldades de aprendizagem e outros que progridem normalmente.

Neste contexto, verificam-se precisamente seis crianças que evidenciam dificuldades de aprendizagem, beneficiando de Medidas Seletivas e concomitantemente MSAI. Entre eles há dois alunos que apresentam caraterísticas específicas de Perturbação do Espectro do Autismo e outras com Perturbação Específica da Aprendizagem. Porém, estes alunos acompanham, a seu ritmo, as atividades planeadas para toda a turma, havendo sempre o cuidado de adaptar algumas atividades, atendendo às suas dificuldades. Ainda assim, há uma professora de apoio que permanece todos os dias na sala após o intervalo, ou seja, das 10h45 até as 13h15.

No geral, os alunos eram muito interessados, participativos e afáveis. No entanto, apurei a existência de uma motivação acrescida quando as atividades apresentavam uma realização prática ou cooperativa. Relativamente às componentes curriculares de maior proveito confirmo que esta é uma turma que desperta muito gosto pelas Artes, pela Matemática e pelo Estudo do Meio.

No que se refere à autonomia e independência, a generalidade dos alunos cumpre com critérios positivos na maioria das rotinas e no desempenho das tarefas relacionadas com a execução das atividades, salvo exceção de três alunos com necessidades educativas que necessitam de um apoio acrescido.

No que concerne ao comportamento, verifica-se que os alunos sabem como devem ser e estar nas diversas situações. Todavia, observei que alguns alunos têm personalidades muito vincadas e apresentam dificuldade na gestão das suas emoções, provocando, por vezes, conflitos com os colegas da turma.

Em suma, esta foi uma turma com a qual criei muitos laços afetivos, contribuindo para a implementação de uma prática educativa de qualidade através de um clima de sala de aula positivo. Os alunos demonstraram sempre muito entusiasmo no decorrer das diversas atividades

implementadas não hesitando em comunicar as suas dúvidas, preferências e interesses, tornando esta experiência ainda mais enriquecedora e harmoniosa.

6.5.Momentos de Aprendizagem

Ao longo deste tópico serão apresentados três momentos de aprendizagem planejados e implementados durante a PP III, nas componentes curriculares de Estudo do Meio e Matemática. Ainda assim, numa das atividades da componente curricular de Matemática foram colocados em prática, de forma interdisciplinar, conteúdos da disciplina de Português.

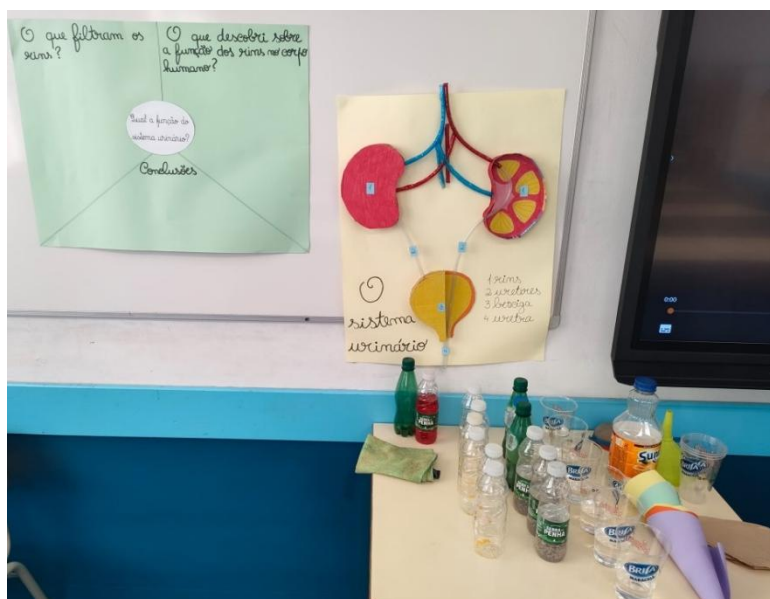
De salientar, que as diversas atividades foram planejadas tendo por base as AE, o PASEO, o PEE e os interesses, necessidades e potencialidades dos alunos da turma. Assim, considerando o conteúdo definido pela professora cooperante, foram elaboradas atividades para promover a aprendizagem de cada aluno. Para isso, foi necessário concretizar estratégias diversificadas, dinâmicas, cooperativas e lúdicas que favorecessem o papel do aluno no processo de aprendizagem, envolvendo-o de forma ativa.

6.5.1. Atividade experimental: “O que filtram os rins?”

Esta atividade experimental de consolidação sobre o sistema urinário decorreu na disciplina de Estudo do Meio, no dia 30 de outubro de 2023. Deste modo, eram objetivos principais da atividade: identificar as substâncias presentes na urina, analisar a função dos rins no corpo humano, descrever o sistema urinário e reconhecer alguns cuidados para o seu bom funcionamento. Para receber os alunos na sala, despertando a sua atenção e motivação, os materiais da experiência foram expostos numa mesa (Figura 56).

Figura 56

Cenário de receção dos alunos



Para introduzir o conteúdo, tendo em consideração os interesses dos alunos, como é o caso do desporto, apresentou-se no quadro interativo o vídeo da notícia: “Dopagem no desporto”.

Figura 57

Diário de Bordo, III. Rodrigues, segunda-feira, 30 de outubro de 2023

Antes de apresentar o vídeo, fiz uma breve abordagem sobre o que era o doping, facilitando assim a análise da notícia. Durante a visualização do vídeo realizei várias paragens, com o intuito de explicar, com uma linguagem simplificada, o que estava ali a ser apresentado, como por exemplo, o atleta dos jogos olímpicos que foi banido após ter testado positivo ao doping. Neste sentido, reforçava o facto desta substância ser ilícita, promover a injustiça perante os outros concorrentes, e não ser necessária para o nosso organismo.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta D do CD-ROM.

Partindo desta análise, promoveu-se uma reflexão de como é que a substância ilícita foi detetada na urina, orientado para o facto de esta extrair do nosso corpo parte das substâncias que não precisamos, presentes no sangue, que é filtrado pelos rins. Após algumas respostas,

fornecidas pelos alunos, às questões colocadas, foi entregue a cada aluno um *post-it* da mesma cor, representativo do bilhete à entrada da Técnica de Avaliação Formativa (TAF), “Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída” para responderem, individualmente, à questão “O que filtram os rins?”. Desta forma, pretendia-se verificar as concepções alternativas e espontâneas dos alunos, “entendidas como os conhecimentos que os alunos detêm sobre os fenômenos naturais e que muitas vezes não estão de acordo com os conceitos científicos, com as teorias e leis que servem para descrever o mundo em que vivem” (Leão & Kalhil, 2015, p. 2).

Após este momento as respostas foram afixadas no cartaz, seguindo-se a análise dos bilhetes à entrada, sendo estes instrumentos que disponibilizam aos professores “informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos e sobre os seus níveis atuais de compreensão” (Lopes & Silva, 2012, p. 50). Metade da turma respondeu acertadamente, apesar de todas as respostas revelarem algum conhecimento sobre o sistema urinário.

Depois, procedeu-se à realização da atividade experimental que iria fornecer aos alunos a resposta à questão colocada anteriormente. Começou-se por distribuir a cada aluno o protocolo orientador e, cooperativamente, em voz alta, os alunos voluntários leram os materiais necessários e os procedimentos (Figura 58).

Figura 58

Protocolo

<p>Nome: _____ Ano/Turma: _____ Data: ____ - ____ - ____</p> <p>Vamos testar...</p> <p>Questão problema:</p> <p>“O que filtram os rins?”</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Copos de plástico; • Funil; • Arroz; • Areia; • Filtro do café; • Água; <p>Procedimento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coloca o funil com o filtro dentro da garrafa de água vazia; 2. Adiciona a areia e o arroz dentro do cone de papel; 3. Adiciona a água à experiência.
--

Figura 59

Diário de Bordo, III. Rodrigues, segunda-feira, 30 de outubro de 2023

distribui o protocolo, e, cooperativamente, lemos os materiais e os procedimentos, fazendo uma breve comparação com os órgãos que constituem o corpo humano (filtro de café- rins; garrafa vazia- bexiga; cone- ureteres, arroz e areia- substâncias necessárias e desnecessárias; água- sangue)

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta D do CD-ROM.

Em seguida, organizados em grupos e solicitou-se que um elemento recolhesse os materiais necessários para a concretização da atividade e realizasse cada procedimento. Desta forma, todos os grupos realizaram a experiência corretamente e ao mesmo tempo, evitando possíveis disparidades no período de concretização. Ainda assim, ao longo da mesma circulei pelos grupos de trabalho, solicitando que realizassem uma análise perante o que estavam a observar, de modo a verificar a sua compreensão e associação de cada material utilizado à respetiva função do órgão no corpo humano.

De forma geral, a experiência correu bem, cumprindo com os objetivos previstos, sendo que os alunos conseguiram concretizar a mesma, observando a filtração do arroz contido na água, representativo das substâncias necessárias ao organismo, presentes no sangue. Além disso, foi possível visualizar que as substâncias desnecessárias, não foram filtradas pelos rins, permanecendo na urina.

Figura 60

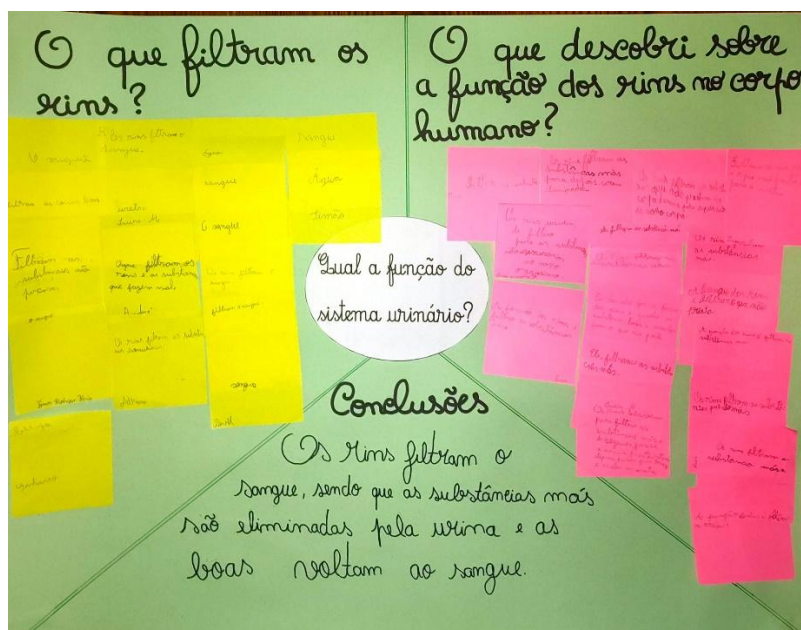
Concretização da atividade experimental



Para registrar as conclusões, foi distribuído, novamente, um *post-it* de outra cor, respondendo à questão “O que descobri sobre a função dos rins no corpo humano?”. Este foi o bilhete à saída da atividade experimental, sendo esta “uma técnica rápida de avaliação para os professores ficarem com um melhor conhecimento do que foi aprendido pelos alunos” (Lopes & Silva, 2012, p. 50). Analisando os registros dos alunos após a atividade experimental, verifiquei que a maioria concentrou a sua atenção na filtração das substâncias, esquecendo de mencionar que as mesmas estavam contidas no sangue. Após a leitura de algumas respostas, sem mencionar o nome dos alunos, a turma foi orientada para a análise das mesmas, assim como para o registro no cartaz de uma conclusão elaborada cooperativamente.

Figura 61

Cartaz com os registos da implementação da atividade experimental



Posteriormente, foi apresentada uma maquete representativa do sistema urinário que possibilitou a exploração e identificação dos diferentes órgãos. Através da mesma, os alunos visualizaram os canais por onde circula o sangue até chegar aos rins, onde é filtrado. Após este processo também foi possível observar o percurso que a urina realiza até ser expelida pela uretra. Para finalizar, como registo da atividade, foi distribuído a cada aluno uma imagem impressa alusiva ao sistema urinário para a legendarem com o nome dos órgãos que o compõem. Nesta fase, todos os alunos preencheram corretamente.

Figura 62

Exploração da maquete representativa do sistema urinário



Após concretizar a atividade, reflito que a mesma foi essencial, facilitando a interpretação e compreensão deste conteúdo programático, de forma ativa e dinâmica. Neste seguimento, constato que o método experimental é muito valioso no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que promove a aquisição de conhecimentos científicos através dos processos de previsão, observação, comparação e reflexão.

6.5.2. Retas paralelas e perpendiculares

A atividade de matemática, realizada no dia 14 de novembro de 2023, tinha como objetivo consolidar a identificação das retas paralelas e perpendiculares. Para enriquecer a abordagem desta temática integraram-se competências transversais contempladas nas AE, como a resolução de problemas, o raciocínio, a comunicação e as representações matemáticas, além do pensamento computacional. Conforme consta nas AE (2018), a articulação entre temas matemáticos facilita a conexão entre eles e favorece nos alunos uma visão coerente e integrada desta área do saber.

Este conteúdo foi introduzido no dia anterior com a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos. Para tal, solicitamos a identificação de retas paralelas e perpendiculares em

imagens impressas de monumentos e edifícios da ilha da Madeira ou construídos por uma das comunidades estudadas na componente curricular de Estudo do Meio. Todavia, os alunos apresentaram muitas dificuldades, optando-se por projetar as imagens no quadro interativo, como referido na Figura 63.

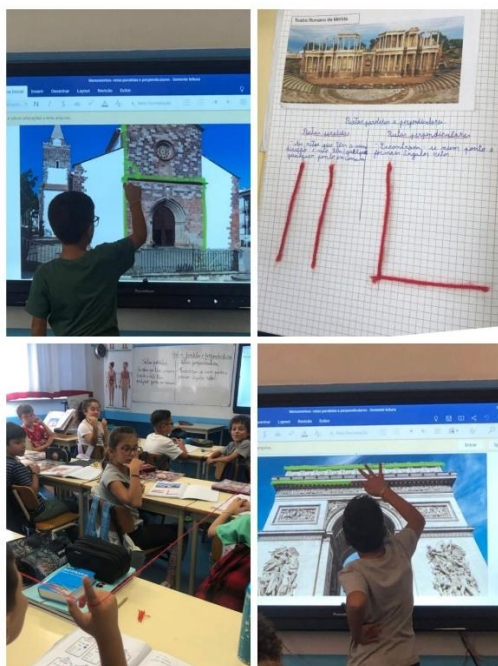
Figura 63

Diário de Bordo, III. Rodrigues, segunda-feira, 13 de novembro de 2023

Neste momento, nenhum aluno conseguiu identificar o pretendido, sendo que a maioria nem sabia o que era um segmento de reta. Posto isto, comecei por explicar a definição do mesmo. Em seguida, projetei cada edifício/ monumento, individualmente, e realizei a explicação do novo conteúdo, recorrendo a uma imagem. Nas imagens seguintes, os alunos que as possuíam dirigiram-se até o quadro interativo, de modo a identificar os segmentos de reta paralelos e perpendiculares. Desta forma, toda a turma visualizava a imagem e desenvolvia a aquisição destes conceitos, verificando os segmentos de reta assinalados.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta D do CD-ROM.

Em seguida, utilizou-se um simulador virtual de retas que permitiu aos alunos manipular, explorar e construir o conceito de retas paralelas e perpendiculares. As definições foram registadas no quadro e nos cadernos. Para a representação das definições no caderno diário, cada aluno recebeu quatro fios de lã para construir dois segmentos de reta paralelos e dois perpendiculares, permitindo visualizar os conceitos teóricos de forma prática, fortalecendo a compreensão. A verificação individual, possibilitou a identificação de dúvidas específicas e o fornecimento de *feedback* personalizado. Posteriormente, realizou-se o lançamento de um novelo entre os colegas, originando a construção de vários segmentos de reta que foram analisados em grupo, revendo o conteúdo.

Figura 64*Introdução do conteúdo*

No dia seguinte, a turma foi dividida em dois grupos heterogêneos para programar o robô *Bluebot*, segundo desafios matemáticos, como refere a Figura 65. Perante cada trajeto realizado, analisou-se a posição dos segmentos, recorrendo a cartões verdes (perpendiculares) e vermelhos (paralelos). Estes foram utilizados como instrumentos de avaliação formativa, fornecendo o feedback imediato tanto para o professor como para os alunos sobre a aprendizagem. Ao analisar as respostas, notou-se que dois alunos não responderam corretamente, daí solicitarmos que os outros alunos explicassem o seu raciocínio.

Figura 65

Diário de Bordo, III. Rodrigues, terça-feira, 14 de novembro de 2023

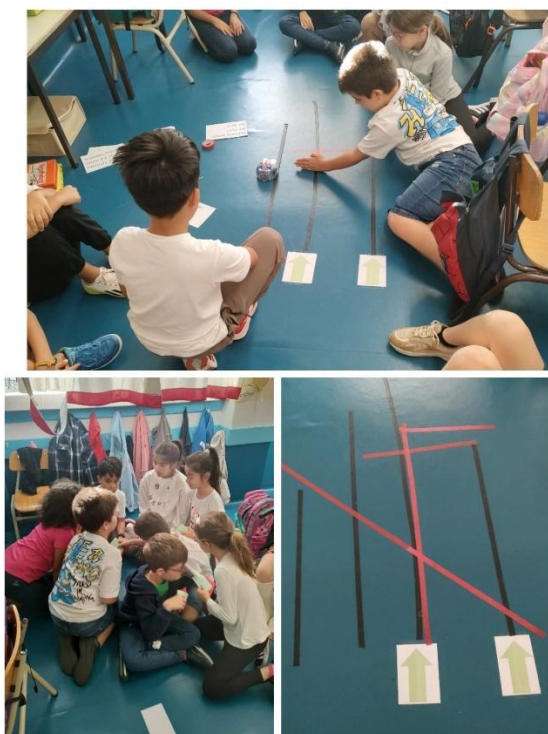
No chão estavam representadas duas setas, sendo estas identificadoras do ponto de partida do robô. Desta forma, solicitei que um elemento de cada grupo, à vez, posicionasse o robô em cima de uma seta. Para desvendar o número de vezes que o robô iria andar para a frente, apresentei um desafio matemático a cada grupo, estimulando assim os alunos a realizarem cálculos mentais. Após resolver o seu desafio, cada grupo programou o robô. Para identificar o trajeto do mesmo, foi colocada fita cola preta, permitindo uma visualização concreta dos conceitos abstratos. Deste modo, foi possível analisar que partindo de um ponto específico o robô criou dois segmentos de reta paralelos. Em seguida, afirmei que o robô queria voltar ao primeiro segmento de reta. Para a concretização do seu desejo, questionei a turma de como deveríamos programar o robô para que este realizasse o percurso pretendido. Esta foi a estratégia utilizada para inserir um segmento de reta perpendicular, além de trabalhar o pensamento computacional.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta D do CD-ROM.

Os alunos tiveram ainda a oportunidade de criar desafios para o outro grupo adversário, de modo que a programação resultasse em trajetos paralelos, perpendiculares ou oblíquos. Neste momento foi possível verificar algum espírito competitivo saudável entre os grupos, aliado à cooperação e ao respeito pelas ideias dos colegas. Para identificar se as respostas estavam corretas recorreu-se aos cartões “semáforos”, possibilitando que os alunos da equipa que não estava a realizar o desafio nesse momento procedessem à correção do mesmo.

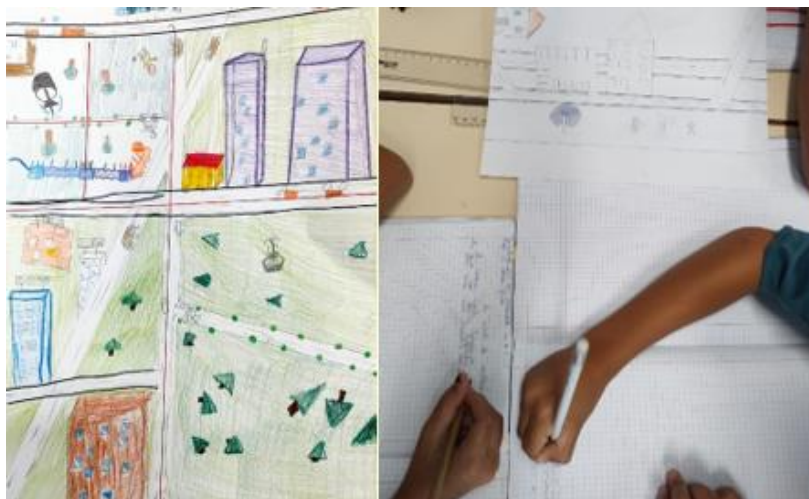
Figura 66

Programação do robô e construção de segmentos de reta paralelos, perpendiculares e oblíquos



A atividade prosseguiu com a construção, em grupos, de cidades matemáticas imaginárias, desenhadas em folhas brancas A3, admitindo a discussão de dúvidas e ideias e a tomada de decisões conjuntas. Para a construção das cidades foram fornecidas algumas orientações, de modo a favorecer a aplicação dos conceitos trabalhados: ruas com retas paralelas ou perpendiculares, pessoas com figuras geométricas e edifícios com sólidos geométricos, integrando conteúdos de Matemática e Artes Visuais.

Concluído o desenho, os alunos redigiram um texto descritivo sobre a cidade desenhada, utilizando a linguagem matemática. No final da aula, foram apresentados alguns textos e analisados em grande grupo, realçando pontos fortes e possíveis melhorias. Perante estas indicações foi possível desenvolver de forma interdisciplinar os domínios curriculares de Português, Matemática e Artes Visuais.

Figura 67*Representação de cidades matemáticas*

6.5.3. Círculo e circunferência

No dia 20 e 21 de novembro de 2023, foi desenvolvida uma atividade interdisciplinar e lúdica com o objetivo de introduzir os conceitos de círculo e circunferência, bem como identificar e relacionar o raio e o diâmetro. Para tal, recorreu-se a alguns recursos utilizados nas componentes curriculares anteriores, nomeadamente, Português e Estudo do Meio, para relacionar os diversos conteúdos, facilitando a sua compreensão.

Uma vez que a componente curricular de Matemática era após o intervalo, antes de introduzir o novo conteúdo, considerou-se essencial adotar uma estratégia lúdica para cativar a atenção dos alunos, começando por relembrar as figuras geométricas, incluindo o círculo, através do jogo do bingo. Consoante as características lidas, os alunos deveriam contornar as figuras geométricas no seu tabuleiro impresso. Para a correção dos bingos, foram lidas novamente as características, e os alunos respondiam com o apoio dos blocos lógicos que permitiram a manipulação e visualização concreta.

Após este momento, apresentamos uma situação-problema inspirada no livro, “Expressões com História”, de Alice Vieira, trabalhado em Português. A personagem Pedro tinha outra expressão idiomática para nos apresentar. A mesma havia surgido numa conversa entre os pais, que discutiam sobre a forma da coroa do rei D. Afonso VI (rei abordado em Estudo do Meio). A mãe insistia que era um círculo, mas o pai afirmava que era uma circunferência. Durante este debate o Pedro questionou se estas figuras não eram iguais. O pai respondeu que ele não estava a “perceber patavina”. Perante esta situação, os alunos discutiram

relembrando quem era o rei Afonso VI e qual era o significado da expressão idiomática “não perceber patavina”. Neste contexto, a interconexão de temas facilitou a aprendizagem dos conceitos das diferentes áreas e consequente atribuição de significados.

Seguidamente, a turma foi desafiada a responder à questão: *Afinal a coroa do respetivo rei, utilizada na dramatização da peça de teatro sobre a formação do condado portugalense, seria um círculo, uma circunferência ou ambas as opções?* De modo a facilitar a sua análise e a resolução da situação problema, contornou-se a base da coroa no quadro e apresentamos três sugestões de respostas, para cada aluno selecionar a considerada correta, levantando o braço no ar. A TAF “Dedos para cima” foi, então, implementada para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos antes da nova aprendizagem, sendo que esta “permite ao professor ter um controlo rápido da compreensão da turma no seu conjunto, bem como verificar a compreensão individual de cada aluno” (Lopes & Silva, 2012, p. 66). Como instrumento de avaliação utilizou-se uma grelha, na qual foram registadas as respostas dos alunos. Quase toda a turma não sabia diferenciar círculo de circunferência, com exceção de dois alunos.

Figura 68

Registo da TAF “Dedos para cima”

Grelha de registo dos conhecimentos prévios dos alunos

Assinalar com um x o número da expressão que o aluno considera correta.

Nome	1	2	3
Adriana	X		
André	X		
David	X		
Eva			X
Gustavo	X		
Laura Carolina	X		
Laura Isabel <i>faltou</i>			
Laura Maria	X		
Leonor	X		
Maria Antónia	X		
Luis	X		
Martim	X		
Nuno	X		
Sebastião		X	
Simão	X		
Tiago	X		
Tomás	X		
Francisco			X

Expressões:

- 1- A figura plana representativa da coroa de D. Afonso VI é um círculo e uma circunferência.
- 2- A figura plana representativa da coroa do rei D. Afonso VI é um círculo.
- 3- A figura plana representativa da coroa do rei D. Afonso VI é uma circunferência.

Seguimos para a análise cooperativa da situação problema, recorrendo à construção de um cartaz, com as definições de círculo e circunferência. Cada par de alunos recebeu uma imagem impressa de um objeto real cuja forma representava uma das figuras em análise,

colando-a no cartaz, na correspondência correta. Este momento da atividade foi muito significativo para a aprendizagem deste conteúdo, sendo que envolveu os alunos ativamente e promoveu uma compreensão concreta dos conceitos relacionados com objetos do seu cotidiano. Neste sentido, verificou-se que a coroa do rei era uma circunferência e que para ser um círculo teria de ter interior.

Figura 69

Cartaz: Circunferência e Círculo



No dia seguinte, deu-se continuidade à apresentação do cartaz, introduziu-se a identificação do centro, raio e diâmetro, através da associação das cores à respetiva ilustração. O facto de o diâmetro e de o raio serem manipuláveis possibilitou compará-los, verificando as diversas posições que estes segmentos de reta podem possuir a partir, do centro da circunferência. Desta forma, salienta-se a importância dos materiais manipuláveis como auxiliares do processo de aprendizagem ao facilitarem a aquisição da teoria através da sua exploração prática.

Após a abordagem cooperativa, cada aluno realizou uma ficha de registo sobre o conteúdo abordado que permitiu esclarecer dúvidas. Este tipo de registo no caderno diário permite que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo abordado para poderem realizar o seu estudo autónomo.

Figura 70

Diário de Bordo, III. Rodrigues, terça-feira, 21 de novembro de 2023

Através da mesma, os alunos retiraram as suas dúvidas sendo que estas incidiram apenas na identificação exata do centro da circunferência, sendo que, para tal, era necessário realizar a medição do diâmetro, dividindo-o por dois.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 da Pasta D do CD-ROM.

Posteriormente, para consolidar as aprendizagens deste conteúdo realizou-se duas atividades fora das cadeiras. A primeira consistiu no jogo dos arcos, no qual os alunos tiveram a oportunidade de aliar ludicamente a Matemática à Educação Física. Para a realização do jogo distribuiu-se pela sala vários arcos de ginástica e cobriu-se o interior de alguns deles para representarem os círculos. O jogo procedeu-se com os alunos a circular, ao som de uma música. Quando a música parava dizia “círculo” ou “circunferência” e os alunos tinham de se posicionar dentro do mesmo. Permaneciam no jogo os alunos que acertavam, até ser encontrado o vencedor.

Figura 71

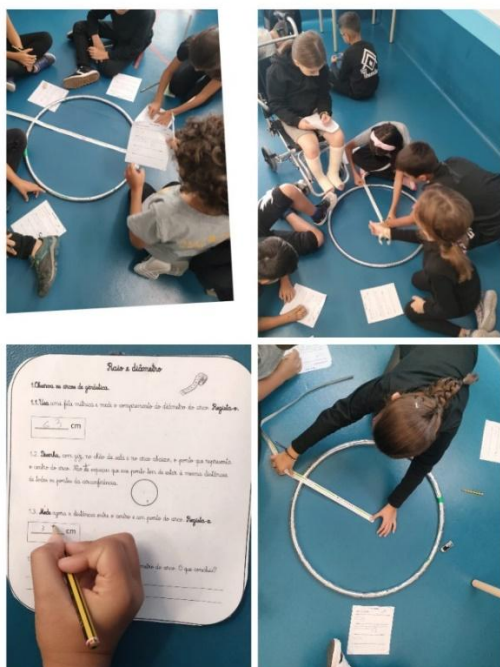
Jogo dos arcos



A segunda atividade consistiu na consolidação dos conceitos de raio, diâmetro e centro, aplicáveis nos arcos de ginástica, com os alunos organizados em grupos de quatro. Para tal, primeiramente, foi distribuída e projetada uma ficha com questões orientadoras a cada aluno e procedeu-se à sua leitura e análise em grande grupo, retirando dúvidas de interpretação. Posteriormente, cada grupo resolveu a ficha, o que implicou medir e registar com uma fita métrica o diâmetro, identificar o centro do arco com giz, medir e registar o comprimento entre o centro e um ponto do arco e, por fim, comparar o raio e o diâmetro, descrevendo as conclusões. Para que todos os alunos obtivessem o mesmo diâmetro do arco, facilitando o processo de correção da ficha em grande grupo, forneci a pista “o número termina em 3”. Desta forma, foi possível fazer comparações entre o diâmetro e o raio, verificando a sua relação exata.

Figura 72

Identificação e comparação do raio e do diâmetro nos arcos de ginástica




Finalmente, foi implementada a TAF “3-2-1” com o objetivo de verificar os conhecimentos adquiridos e as dificuldades de compreensão de determinados conceitos (Lopes & Silva, 2012). Deste modo, como instrumento de avaliação foi distribuída uma ficha aos alunos onde tinham de registar três coisas que aprenderam na aula, duas que acharam interessantes e uma perguntam que ainda tinham. No momento de análise das respostas foi possível verificar as dúvidas existentes, possibilitando a adequação do ensino às necessidades reais de aprendizagem.

Figura 73


Instrumento da TAF “3-2-1”

Nome: Clayza Osmiriana Data: 11/11/2023


TRÊS, DOIS, UM

 Três coisas que aprendeste.

- O diâmetro é $2 \times$ o raio
- O raio é a metade do diâmetro
- circunferência

 Duas coisas que achaste interessante.

- A circunferência
- O círculo

 Uma pergunta que ainda tens.

Nada

6.6. Projeto com a Comunidade Educativa

Na PP III, foi nos solicitado organizar e concretizar um projeto com a comunidade educativa. Este consistia em considerar os interesses e necessidades da turma e consoante os recursos e disponibilidades necessários implementar um projeto, envolvendo a participação da comunidade. Deste modo, conhecer a comunidade e os serviços/ instituições existentes permite que os alunos desenvolvam uma aprendizagem ativa, participativa e contextualizada que irá favorecer a sua compreensão sobre o funcionamento da sociedade, assim como conhecer os seus direitos e deveres e outras habilidades sociais enquanto cidadãos.

Perante estas considerações, e tendo por base o conteúdo abordado em sala de aula, mais precisamente, na componente curricular de Educação Literária, realizamos uma visita à Residência Assistida, sendo esta uma instituição pertencente ao meio envolvente da escola. Esta iniciativa começou com a leitura da história intitulada “A bruxa arreganhadentes” escrita por Tina Meroto, de forma a assinalar o dia de *Halloween*. Após este momento, os alunos em pares, tiveram a oportunidade de realizar a exploração da mesma, através da identificação e representação das personagens e elementos do seu excerto em fantoches de sombras chinesas. Para finalizar a atividade, cada par apresentou o seu excerto da história no teatro de sombras.

Figura 74*Teatro de sombras chinesas*

Resumidamente, história permitiu evidenciar a importância da empatia e do respeito pelas pessoas mais velhas, não apenas pela diferença de idade, mas também pela experiência de vida e sabedoria que acumulam. Nesta perspectiva, surgiu a ideia de apresentar a história aos idosos da Residência Assistida, e realizar com eles uma atividade que promovesse uma interação mútua e o desenvolvimento de valores sociais como o respeito pelo outro.

A organização da visita implicou contactar previamente a instituição, de modo a agendar uma possível data que ficou definida para o dia 21 de novembro. O trajeto fez-se a pé até o Lar, onde fomos muito bem recebidos por toda a equipa e utentes, dando início à apresentação da peça de teatro. Em seguida, os alunos juntamente com os idosos realizaram o “jogo da batata quente”, denominado neste caso como “Posso conhecer-te melhor?”. Nesta fase, os alunos e os idosos foram organizados pela educadora sénior, distribuindo-se de forma aleatória numa roda. Ao som de uma música, passávamos por todos os elementos da roda uma bola e quando a música parava era colocada uma questão a essa pessoa, de modo a conhecê-la melhor. Todas as questões estavam escritas num cartão, e eram lidas no momento pela

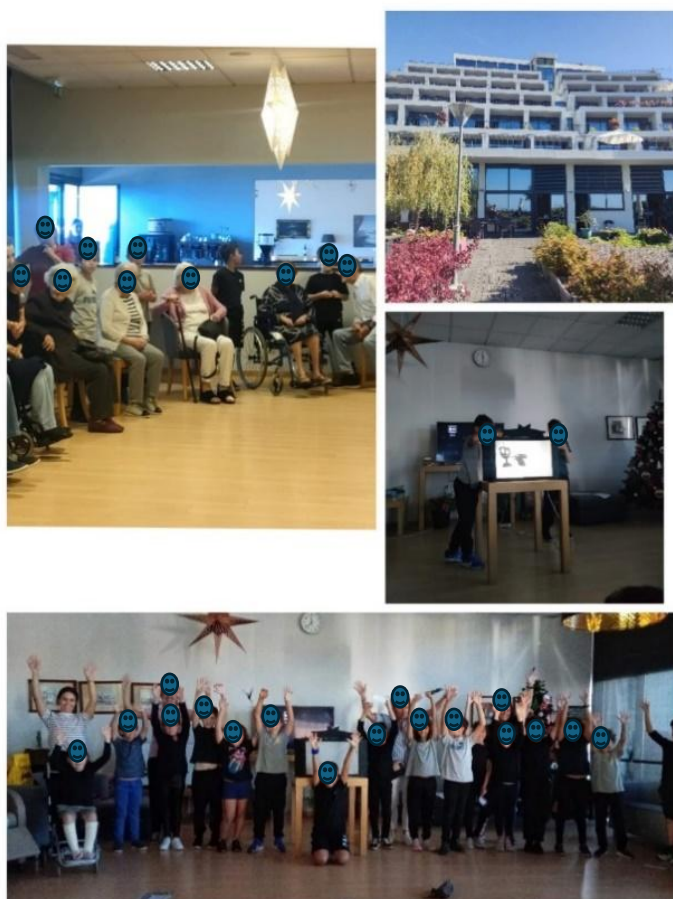
educadora sénior. Assim, tanto os idosos como as crianças deram-se a conhecer, partilhando as suas preferências, objetivos, personalidades, memórias e muito mais, promovendo-se um momento de muitas risadas.

A atividade com a comunidade tinha como objetivo desenvolver nos alunos valores de cidadania, também evidentes do PEE em vigor, com ênfase no respeito pelos mais velhos. Além disso, a interação direta com os idosos permitiu que os alunos vivenciassem valores como a empatia e a compreensão. Deste modo, a atividade contribuiu para a formação de cidadãos responsáveis, capazes de conviver harmoniosamente com pessoas de diferentes faixas etárias, valorizando a sua sabedoria.

Refletindo sobre esta atividade, é evidente que se torna importante promover, desde cedo, momentos que contribuam para o desenvolvimento de competências adequadas para o exercício da cidadania. Num contexto social onde se observa frequentemente a falta de civismo, atividades como esta são essenciais para cultivar valores e comportamentos responsáveis, perspetivando um futuro melhor.

Figura 75

Atividade com a comunidade educativa



No dia seguinte, os alunos partilharam as suas opiniões sobre a atividade realizada, elaborando um livro com mensagens que revelaram respeito, empatia e afetividade, destinado aos idosos do Lar. Após a entrega do livro aos utentes do Lar, estes expressaram a sua gratidão através da foto representada na Figura 76.

Figura 76

Livro com mensagens oferecido aos utentes do Lar



6.7. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III

Ao longo da PP III foram promovidas diversas aprendizagens, aliadas à teoria desenvolvida, que desempenharam um papel relevante no meu crescimento enquanto futura docente e na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, serão explanados os momentos positivos

e os que tive mais dificuldades, sendo certo que todos eles contribuíram para o aperfeiçoamento contínuo da ação.

Assim, mantive um pensamento reflexivo ao longo de toda a PP III, para que as estratégias e ações implementadas fossem significativas e promotoras de aprendizagens, adequando-as sucessivamente ao contexto. A propósito, Alarcão (2010) revela que o conceito de professor reflexivo tem por base a “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 44).

Por conseguinte, ciente de que o meu objetivo se centrava na promoção das aprendizagens dos alunos, através de uma ação intencional, foi imprescindível deter algum conhecimento sobre estes e as suas características, como por exemplo, os interesses, níveis de desenvolvimento e contextos socioculturais, sendo que “A aprendizagem, seja do que for é sempre construída pelo e no aluno” (Roldão, 2009, p. 22). A recolha destas informações concretizou-se, principalmente, na semana de observação participante. Por sua vez, a consideração destes dados no processo de planeamento da ação pedagógica permitiu-me seleccionar as estratégias e recursos mais adequados às características dos alunos, de modo a desenvolverem uma aprendizagem significativa.

Uma vez mais, foi essencial criar na sala de aula um clima relacional afetuoso e positivo, reunindo as condições necessárias para o desenvolvimento de aprendizagens. Para tal, valorizou-se a interação, o bem-estar, os progressos em detrimento das dificuldades e os conhecimentos prévios de cada aluno, “reconhecendo como válidas as experiências que estes vivenciam fora do ambiente formal de aprendizagem”, a fim de os modificar ou desenvolver (Lopes & Silva, 2010, p. 64). Nesta perspetiva, estes autores afirmam que “As relações professor-aluno têm alta influência no sucesso dos alunos” (p. 63). As relações estabelecidas com todos os alunos da turma permitiram que estes se sentissem à-vontade para expressar as suas dúvidas, interesses e pontos de vista, sendo estas informações essenciais a considerar numa PP de qualidade. Consequentemente, ao sentir-me confiante com todos os alunos, conhecendo as suas características, foi possível desenvolver uma ação contextualizada, significativa e prazerosa, repleta de aprendizagens mútuas.

Na segunda fase do estágio, foram elaboradas e operacionalizadas planificações a fim de promover a “mediação entre o saber e o aluno” (Roldão, 2009, p. 23), tendo em conta os conteúdos seleccionados pela professora cooperante. Portanto, sendo o aluno o elemento central da ação educativa, valorizou-se o seu envolvimento ativo em todas as atividades. Para tal, foram definidas estratégias de ensino, entendidas por Ribeiro e Ribeiro (1989), citados por

Silva e Lopes (2015), como o guia das ações traduzindo-se “num conjunto de meios para possibilitar que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem previamente definidos” (p. 53). Contudo, sabendo que não existe uma estratégia infalível para ensinar um determinado conteúdo, estas foram selecionadas tendo por base as características dos alunos, os objetivos e os conteúdos que se pretendiam desenvolver, assim como o tempo e as condições físicas disponíveis. Assim, utilizei estratégias variadas garantindo que todos os alunos aprendessem, pois, “quando os alunos não aprendem, eles não precisam de “mais”, eles precisam de “diferente”” como refere Hattie (2009), citado por Silva e Lopes (2015, p. 58).

Porém, esta preocupação repercutiu-se num novo problema. Motivada para diversificar as estratégias na abordagem de um determinado conteúdo, era necessário dispensar mais tempo. Assim, algumas vezes as planificações foram demasiado ambiciosas e nem sempre foi possível concretizar tudo o que planeei. Algumas dessas atividades foram concretizadas no dia seguinte, implicando a reformulação do plano, mas outras acabaram por não ser realizadas, pois verificou-se que a turma não demonstrava necessidades.

Considerando as estratégias que se revelaram mais eficazes saliento a AC, as atividades experimentais, a interdisciplinaridade e a avaliação formativa.

As atividades cooperativas promoveram o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que apresentam dificuldades de relacionamento com os colegas. Desta forma, desenvolveram o respeito, a resolução de conflitos e aprenderam a ouvir o outro, respeitar a sua opinião e saber criticá-la, sem ofender. Para isso, foram formados grupos diversificados e heterogêneos, de modo que os alunos menos capazes fossem motivados e ajudados pelos outros. Além disso, recorreu-se às TAF para que os alunos realizassem a sua autoavaliação e a avaliação dos seus colegas no decorrer da atividade. Assim, foi possível fornecer um *feedback* construtivo ao aluno sobre o seu desempenho, evidenciando o que deve melhorar, além de desenvolver habilidades críticas e reflexivas. O envolvimento dos alunos no processo de avaliação uns dos outros contribuiu para a promoção da empatia, do autoconhecimento e do progresso holístico, melhorando as atitudes necessárias para trabalhar em grupo.

Aliada a esta estratégia foram implementadas atividades experimentais que cativaram o interesse dos alunos e favoreceram a compreensão do conteúdo abordado. Através dos processos de observação, experimentação e reflexão, foi possível dar “ao aluno a oportunidade de submeter as suas concepções intuitivas à prova da evidência” (Sá & Carvalho, 1997, p. 45).

Por conseguinte, sempre que possível foram operacionalizadas práticas interdisciplinares que despertaram a atenção e motivação, pois a abordagem das diferentes disciplinas como um todo, promoveu a envolvimento dos alunos que manifestavam preferência

por uma das disciplinas que foi integrada. Desta forma, também se realizou a diferenciação pedagógica, ajudando-os a desenvolverem as aprendizagens das diferentes componentes curriculares. Assim, pretendeu-se romper a lógica fragmentária representada na matriz curricular, cuja abordagem não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento e para a compreensão da complexidade do real (Roldão, 2009).

Para verificar o impacto das estratégias na aprendizagem dos alunos, foi fundamental recorrer sistematicamente à avaliação formativa. Esta, além de me fornecer o *feedback* para adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem dos alunos, também permite que estes melhorem a sua aprendizagem pelo *feedback* construtivo transmitido. Isto implica “que os professores averiguem o conhecimento dos alunos (...) e usem esses dados para informar a planificação das aulas e a prática pedagógica, com o objetivo de ajudar os alunos a atingirem o limite máximo das suas competências” (Lopes & Silva, 2012, p. 3). Desta forma, foi possível adequar as estratégias de ensino às necessidades e minimizar a distância entre os objetivos das atividades e as aprendizagens desenvolvidas.

Concluindo, verifico que a PP III foi a que melhor alcançou os objetivos pretendidos, pois já tinha noção do contexto da prática, advindo das PP anteriores.

Ainda assim, reconheço que há muitas descobertas a realizar e muito que aprender. O confronto com a realidade escolar, em constante mudança, despertará, com certeza, em mim a necessidade de adaptação e inovação. Com efeito, esta PP permitiu-me conhecer um contexto diferente e outra turma do 1.º CEB, aperfeiçoando a minha ação pedagógica, tendo por base as aprendizagens desenvolvidas até ao momento.

Destaco, por fim, como ferramentas essenciais desenvolvidas ao longo desta experiência, a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica. Face a estas considerações finais, torna-se evidente que quanto melhor conhecermos as características dos alunos mais eficazes serão as respostas mediadas pela ação pedagógica.

Considerações Finais

Este relatório marca o encerramento de um dos capítulos mais importantes da minha vida e o início de uma longa e bonita aventura na área da Educação. Hoje, tudo faz sentido, a consistência tornou-se minha aliada e todo o trabalho realizado até agora transparece resultados eficazes, promotores de confiança, motivação, vontade de aprender e crescer muito mais.

Apesar das adversidades que ultrapassei no decorrer das PP, fazia tudo da mesma forma. Foi enfrentando cada desafio com determinação e resiliência que verifiquei o que melhor se ajustava à realidade da prática educativa. O mais importante foi nunca deixar de tentar e experimentar, encarando o erro como parte integrante do processo de aprendizagem e uma nova oportunidade para refletir, modificar e melhorar.

A componente teórica do curso revelou-se essencial, fornecendo os alicerces que sustentaram a prática. No entanto, a componente prática foi a essência deste percurso. Foi nela que descobri que por mais idealizada que seja uma planificação, a mesma deve ser flexível e adaptada ao contexto para a concretização plena dos seus objetivos, sendo essencial atender às características do grupo/turma.

Neste sentido, as reflexões diárias foram os pilares, na análise da evolução do grupo, as suas necessidades, as minhas dificuldades, a razão das mesmas e como colmatá-las, com estratégias criativas, dinâmicas e eficazes. Face a isto, revelo que as minhas maiores dificuldades consistiram na gestão do tempo, aliada a uma planificação por vezes muito ambiciosa, e a promoção da aprendizagem inclusiva, dada a heterogeneidade dos grupos. Todavia, abracei a orientação que me foi dada, assim como as respostas diretas e indiretas das crianças/alunos e com elas prossegui, evolui e melhorei paulatinamente a minha prática.

Levo comigo o compromisso de concretizar uma prática educativa acolhedora, onde as vozes das crianças/alunos sejam a melodia da sala. Ao som da mesma desejo promover diversas aprendizagens mediante experiências, explorações e descobertas cooperativas que permitam às crianças/alunos incorporar no seu repertório de vivências novos conhecimentos. Num mundo onde as histórias, quase por magia, ofereçam possibilidades infinitas de aprendizagem e a interdisciplinaridade seja a ponte para integrar saberes e a compreensão do real.

Concluo com a convicção de que educar é, na verdade, uma eterna aprendizagem. Deste modo, almejo ser uma eterna insatisfeita, em constante investigação e evolução, com vista à ação reflexiva guiada pela avaliação sistemática, orientada pelas coordenadas do trajeto mais adequado. Com o olhar no futuro, a esperança nos olhos e o amor nas atitudes concretizo o meu sonho de criança.

Referências

- Abreu, M. V. (2004). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. Concelho Nacional de Educação - Seminário e Colóquios (Ed.). Em *As bases da educação: [actas]/seminário Lei de Bases da Educação* (pp. 281-291). Concelho Nacional de Educação / Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.^a ed.). Cortez Editora.
- Alves, M. (2017). *A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais*. [Relatório de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21858>.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto Editora.
- Azevedo, M. L. (2013). *A interação e a cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche*. [Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1874>.
- Azevedo, F. F. (2004). A literatura infantil e o problema da sua legitimação. Em C. M. Sousa, & R. Patrício, *Largo Mundo Alumiado: Estudos em Homenagem a Vítor Aguiar e Silva* (pp. 317-323). Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. Em F. Azevedo, *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lidel.
- Bastos, G. (2010). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Universidade da Madeira. Coleção Ideias em Prática.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>.
- Costa, I. (2020). *A importância da Leitura de histórias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar*. [Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12898/1/Relatorio_PPSII_Ines_Filipa_Goncalves_Costa.pdf.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Grupo Almedina.
- Couto, J. M. (2003). Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral. Em F. Azevedo, R. L. Ramos, I. S. Pereira, S. R. Silva, M. R. Rosa, & A. B. Almeida, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional (pp. 209-223). Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. (2020). *Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República n.º 146/2020, Série I de 2020-07-29. <https://files.dre.pt/1s/2020/07/14600/0000600030.pdf>.
- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho. (2006). *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino*

públicos da Região Autónoma da Madeira. Diário da República n.º 118/ 2006, Série I-A.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República, n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. (2017). *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>.

Despacho n.º 6605 - A/2021, de 6 de julho. (2021). *Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa*. Diário da República n.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II de 2021-07-06. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. (2018). *Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-07-19. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. (2016). *Homolga as orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2016/07/137000000/2210722107.pdf>.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico*. República Portuguesa.

Ferreira, P., & Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. Em F. Azevedo, *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 19-33). Lidel.

Formosinho, J., & Machado, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*.(4), 7-32. https://fpae.com.pt/wp/wp-content/uploads/2004/11/Administracao_Educacional_2004.pdf.

Francischett, M. N. (2005). *O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano*.

Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares- Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Copyright.

Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.

Gomes, A., Rôças, G., Dias-Coelho, U., Cavalheiro, P., Gonçalves, C., & Siqueira-Batista, R. (2009). Ensino de Ciências: Dialogando com David Ausubel. *Revista Ciências & Ideias*, 1(1), 23-31.

<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/issue/view/V.%201%2C%20N.%201%20%282009%29/10>.

Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos 2021, Indicadores*.

https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt. Obtido de Censos 2021, Indicadores.

Leão, N., & Kalhil, J. (2015). Concepções alternativas e os conceitos científicos: uma contribuição para o ensino de ciências. *Lation-American Journal of Physics Education*, 9(4), 1-3. http://www.lajpe.org/dec15/4601_Nubia.pdf.

Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Instituto Piaget.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14/10/1986. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>.

Lopes, C. P. (2010). *Literatura e linguagem literária*. Universidade da Beira Interior.

Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia prático para o professor*. Pactor.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a Diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel.

Machado, F. A., Gonçalves, M. F., & Formosinho, P. J. (1991). *Currículo- Problemas e Perspetivas*. ASA.

Marques, M. (2017). *A importância da aprendizagem cooperativa na qualidade das interações que se estabelecem entre as crianças*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do

- Algarve]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
<https://www.rcaap.pt/detail.jsp?locale=pt&id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/10241>.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. C., Silva, L., Encarnação, M., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação.
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendes, F. M. (2017). *Problemas de comportamento no ensino pré-escolar: causas e estratégias utilizadas em sala de aula*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.
https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6618/1/DM_FILIPA%20MOREIRA%20MENDES.pdf.
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto Editora.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Formosinho, B. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-156). Porto Editora.
- Niza, S., Rosa, C., Niza, I., & Santana, I. (1998). *Criar o gosto pela escrita*. Ministério da Educação.
- Oliveira- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (4.^a ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Livraria Minho.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pimentel, J. (2017). *A importância das histórias no pré-escolar*. [Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23129/1/JULIANA_PIMENTEL.pdf.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio D'Água Editores.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade- Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. (2.^a ed.). Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. Em C. Palmeirão, & J. M. (Eds.), *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15-24). Universidade Católica Editora.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e Secundário: Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf.

- Rosa, A. (2014). *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância*. [Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/7776>.
- Sá, J., & Carvalho, G. S. (1997). *Ensino Experimental das Ciências- Definir uma estratégia para o 1.º Ciclo*. Correio do Minho.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergundo: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Factor.
- Silva, I. L. (2013). Problemas e Dilemas da Avaliação na Educação de Infância. Em C. M. Guimarães, & M. J. Cardona, *Avaliação na Educação de Infância*. Psicossoma.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Silva, P. (2012). *Segredos & Enredos: da palavra à ficção - A importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da imaginação da criança*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11365>.
- Silva, S. (2017). *Como promover o desenvolvimento das relações sociais numa sala com crianças de três anos?* [Relatório de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30952/1/Sofia%20Silva.pdf>.
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-554. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n39/v13n39a10.pdf>.
- Valadares, J. (2011). A Teoria da Aprendizagem Significativa como Teoria Construtivista. *Meaning Learning Review*, 1(1), 36-57.

- Valadares, J., & Fonseca, F. (2011). Uma estratégia construtivista e investigativa para o ensino da óptica. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 4(3), 74-85.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Vicente, L., & Alexandre, F. (2021). *O Bem-estar do Professor como Fator impactante no Sucesso Educativo dos Alunos*. Ilídia Cabral & José Matias Alves.
- Zabalza, M. A. (1998a). *Didáctica da Educação Infantil*. ASA.
- Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre.