

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Margarida José Canha Giestas
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2023

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Margarida José Canha Giestas
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Quando me virem ...

Quando me virem a montar blocos
 A construir casas, prédios, cidades
 Não digam que estou só a brincar
 Porque a brincar, estou a aprender
 A aprender sobre o equilíbrio e as formas.
 Um dia, posso vir a ser engenheiro ou arquitecto.

Quando me virem a fantasiar
 A fazer comidinha, a cuidar das bonecas
 Não pensem que estou só a brincar
 Porque a brincar, estou a aprender
 A aprender a cuidar de mim e dos outros.
 Um dia, posso vir a ser mãe ou pai.

Quando me virem coberto de tinta
 Ou a pintar, ou a esculpir e a moldar barro
 Não digam que estou só a brincar
 Porque a brincar, estou a aprender
 A aprender a expressar-me e a criar.
 Um dia, posso vir a ser artista ou inventor.

Quando me virem sentado
 A ler para uma plateia imaginária
 Não riem e acham que estou só a brincar
 Porque a brincar, estou a aprender
 A aprender a comunicar e a interpretar.
 Um dia, posso vir a ser professor ou actor.

Quando me virem à procura de insectos no mato
 Ou a encher os meus bolsos com bugigangas
 Não achem que estou só a brincar
 Porque a brincar, estou a aprender.

A aprender a prestar atenção e a explorar
 Um dia, posso vir a ser cientista.
 Quando me virem mergulhado num puzzle
 Ou nalgum jogo da escola
 Não pensem que perco tempo a brincar
 Porque a brincar, estou a aprender
 A aprender a resolver problemas e a concentrar-me.
 Um dia posso vir a ser empresário.

Quando me virem a cozinhar e a provar comida
 Não achem, porque estou a gostar, que estou só a brincar
 Porque a brincar, estou a aprender
 A aprender a seguir as instruções e a descobrir as diferenças.
 Um dia, posso vir a ser Chefe.

Quando me virem a pular, a saltar a correr e a movimentar-me
 Não digam que estou só a brincar
 Porque a brincar, estou a aprender
 A aprender como funciona o meu corpo.
 Um dia posso vir a ser médico, enfermeiro ou atleta.

Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola
 E eu disser que brinquei
 Não me entendam mal
 Porque a brincar, estou a aprender.
 A aprender a trabalhar com prazer e eficiência.
 Estou a preparar-me para o futuro...

Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.

(Poema de origem desconhecida)¹

¹ Nota. Retirado de:
<https://salinhadossonhos.blogs.sapo.pt/54577.html>

Agradecimentos

O caminho do sucesso é o caminho da aprendizagem contínua.
Invista sempre em conhecimento e enxergue o milagre do impossível.
E transforme o impossível em realidade!
(Surama Jurdi)²

Chegando ao final de mais uma etapa nos estudos, no ensino superior que conjuga a licenciatura em Educação Básica e o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que ocorreu ao longo de cinco anos, posso afirmar que adquiri abundantes lembranças, conhecimentos e enfrentei numerosos desafios.

A todas as crianças, educadoras, professoras e assistentes operacionais com quem dispus a oportunidade de acompanhar e compartilhar inúmeras experiências e saberes. Gratifico os pequenos momentos que despendiam no decorrer do dia com o propósito de me auxiliar e os inúmeros conhecimentos oferecidos, que consistiram em oportunidades de instruir-me.

Ao Infantário "O Carrocel", à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré e à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira que me aceitaram, permitindo a minha entrada na escola e promovendo múltiplos saberes, enriquecendo a minha experiência profissional.

Às orientadoras de estágio, Professora Guida Mendes e Professora Adérta Freitas pela orientação, ajuda e conselhos no decorrer das práticas pedagógicas. Uma gratificação especial à orientadora do Relatório de Estágio, Mestre Ana França Kot-Koteki pelo tempo despendido nas orientações para o presente relatório, por manifestar desde o princípio da minha trajetória académica que se encontrava disponível para auxiliar e incentivar a arriscar e trabalhar, incentivando de que era capaz.

A todos os professores da universidade e aos professoras e educadoras cooperantes que disponibilizaram um pouco do seu tempo para me acompanhar e guiar o meu percurso. Pela

² Nota. Retirado de: <https://www.pensador.com/frase/MTM5MTQ4NQ/>

cooperação nos momentos de maior insegurança, incentivação e feedback fornecido diariamente.

À minha família que independentemente das controvérsias, apoiou e amparou o meu trilha. Aos meus pais, uma vez que desde cedo disse que não queria prosseguir os estudos, consentiram a minha decisão de continuar a evoluir. Um peculiar reconhecimento à minha tia, que sempre se revelou disponível para me socorrer e incitar a seguir em frente, alertando que será muito trabalhosa a profissão, mas que compensa sempre ver as conquistas e alegria nos rostos das crianças/alunos. Um agradecimento à minha irmã que muitas vezes me ouviu, aconselhou e socorreu, nos momentos em que mais necessitei.

Ao meu noivo que infindavelmente me ofereceu suporte e incentivou a prosseguir os estudos, quando não manifestava interesse em continuar a estudar. Revelou-me que possuía competências de continuar os estudos e nunca tolerou que abdicasse de um futuro melhor, sempre com o seu apoio. Obrigada por evidenciar os trilhos que posso percorrer, mostrando-me que apesar de encontrar incalculáveis obstáculos ao longo desse caminho compensa constantemente continuar a estudar, melhorar e progredir. Obrigada por teres orgulho em mim e nas minhas conquistas todos os dias, pelo carinho e amparamento nos dias em que sentia a carência de suporte que me colocava a ponderar em abdicar de tudo. Pela ajuda que me impulsionou a alcançar forças para estudar e realizar os trabalhos todos os dias dizendo que conseguia com um sorriso, quando eu não acreditava mais em mim e fazendo-me rir quando ficava desmotivada.

Aos amigos e colegas que semelhantemente perseguindo os seus próprios sonhos destinaram um pouco do seu tempo para me ouvir, acarinhar e fortalecer nos momentos de desespero. Com eles compreendi que aprender e ensinar é possível se nos ajudarmos. Guardo os risos e os momentos que passámos juntos, permitindo-me contemplar estes anos de outra forma que não só o trabalho e cansaço.

Muito obrigada a todos por, em tempo algum, não me terem deixado desistir do meu sonho, ajudando-me a crescer pessoal e profissionalmente, por meio de sorrisos, carinhos, conversas e trabalhos. Obrigada por terem orgulho em mim e nas minhas conquistas todos os dias, pelo afeto e apoio nos dias em que sentia a necessidade de suporte que me fazia pensar em desistir de tudo, quando estava a atingir o meu limite.

O meu profundo agradecimento a todos os que fizeram esta experiência possível!

Resumo

O presente Relatório de Estágio transpõe um conjunto de conhecimentos adquiridos e vivenciados no decorrer da licenciatura em Educação Básica e nos dois anos do mestrado e que visa a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Relatório encontra-se dividido em duas partes (Enquadramento Teórico e Metodológico e Intervenção Pedagógica: Prática Pedagógica I, II e III), sendo que a primeira parte aborda a teoria e a metodologia que fundamenta as atividades implementadas e a segunda parte contempla de forma mais aprofundada as escolas onde tive a oportunidade de estagiar (O Carrocel, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré e Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira).

Recorri à Metodologia de Investigação-Ação, como processo fundamental de ensino, uma vez que visa dar resposta a diversas problemáticas que o educador/docente encontra no grupo/turma e que pretende melhorar com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem mais significativa. Desta forma, surgiram três questões encontradas nas práticas pedagógicas (*De que forma é que as crianças da Sala Vermelha podem desenvolver a motricidade? Como é que os materiais manipuláveis auxiliam a compreensão de conceitos na sala do 1.ºB? De que forma o trabalho a pares fortalece a interajuda, a cooperação e as aprendizagens dos alunos da turma do 4.ºB?*). Elaborada uma investigação, implementaram-se diversas atividades e estratégias com o objetivo de apaziguar as diversas problemáticas assinaladas.

Concluo afirmando que o atual documento patenteia um conjunto de experiências e saberes que implementei ao longo do percurso de formação para a docência como futura educadora de infância ou professora de 1.º Ciclo, nos diferentes contextos de Prática Pedagógica.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino-aprendizagem; Estratégias de Intervenção; Reflexão Crítica.

Abstract

This Internship Report transposes a set of knowledge acquired and experienced during the course of the degree in Basic Education and in the two years of the master's, which aims to obtain a master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

The Report is divided into two parts (Theoretical and Methodological Framework and Pedagogical Intervention: Pedagogical Practice I, II and III), the first part addressing the theory and methodology underlying the implemented activities and the second part deeper into the schools where I had the opportunity to do an internship (O Carrocel, Primary School of the 1st Cycle with Pre-School and Creche da Nazaré and Basic School of the 1st Cycle with Pre-School of Ladeira).

I resorted to the Research-Action Methodology, as a fundamental teaching process, since it aims to respond to various problems that the educator/teacher encounters in the group/class and that he intends to improve in order to provide more meaningful learning. In this way, three questions emerged in the pedagogical practices (How can the children of the Red Room develop motor skills? How do the manipulable materials help the understanding of concepts in the 1st B room? How does the work pairs strengthen the mutual help, cooperation and learning of students in the 4th grade?). After an investigation was carried out, various activities and strategies were implemented with the aim of appeasing the various problems identified.

I conclude by stating that the current document demonstrates a set of experiences and knowledge that I implemented along the training path for teaching as a future kindergarten teacher or 1st Cycle teacher, in the different contexts of Pedagogical Practice.

Keywords: Pedagogical Practice; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Teaching-Learning; Intervention Strategies; Critical Reflection.

Sumário

<i>Agradecimentos</i>	<i>II</i>
<i>Resumo</i>	<i>IV</i>
<i>Abstract</i>	<i>V</i>
<i>Sumário</i>	<i>VII</i>
<i>Índice de Figuras</i>	<i>XII</i>
<i>Índice de Tabelas</i>	<i>XIV</i>
<i>Índice de Gráficos</i>	<i>XV</i>
<i>Índice de Conteúdos do CD-ROM</i>	<i>XV</i>
<i>Lista de Siglas e Abreviaturas</i>	<i>18</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
<i>Parte I</i>	<i>3</i>
<i>Enquadramento Teórico e Metodológico</i>	<i>3</i>
<i>Capítulo I - O papel do professor e educador no desenvolvimento do currículo</i>	<i>4</i>
1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)	4
1.2. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	6
1.2.1. Perfil específico do Educador de Infância.....	6
1.2.2. Perfil educativo do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
1.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	8
1.4. Organização Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico	11
1.5. Aprendizagens Essenciais	11
1.6. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	12
<i>Capítulo II – Estratégias de Intervenção</i>	<i>16</i>
2. O jogo e as Brincadeiras	16
2.1. O Jogo	16
2.2. Brincar	16

2.3 O jogo e a brincadeira como recurso da aprendizagem.....	17
2.4. O papel do educador no decorrer do brincar e do jogo	18
3. Materiais didáticos	19
3.1. O que são os materiais didáticos?	20
3.2. A importância da aplicação dos materiais didáticos.....	20
3.3. A função do educador e professor na aplicação dos recursos didáticos no decorrer da aprendizagem	21
3.4. O material estruturado e o material não estruturado	22
4. A aprendizagem cooperativa.....	23
4.1. Benefícios da aprendizagem cooperativa em contexto escolar	23
4.2. O papel do Professor e Educador na aprendizagem cooperativa.....	25
5. A avaliação formativa	26
5.1. A importância da avaliação formativa	27
5.2. O papel do aluno e do professor na aprendizagem	28
5.2.1. Papel do aluno.....	28
5.2.2. Papel do Professor.....	28
Capítulo III – A Investigação – Ação como Metodologia Orientadora da Prática..	30
7. Metodologias de Investigação – Ação	30
7.1. Investigação Qualitativa	30
7.2. Investigação – Ação.....	30
7.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	31
7.3.1. Observação participante	32
7.3.2. Entrevista etnográfica	32
7.3.3. Diário de Campo.....	32
7.3.4. Registos fotográficos e audiovisuais.....	33
7.3.5. Métodos de análise de dados.....	33
Parte II.....	34
Prática Pedagógica I, II e III	34
Intervenção Pedagógica.....	36

Capítulo IV - Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....	36
8.1. Enquadramento do ambiente Educativo na Educação Pré-Escolar	37
8.1.1 Caraterização do Meio Envlovente: Freguesia de São Martinho	37
8.1.2 Caraterização da Escola: O Carrocel.....	39
8.1.3 Caraterização da Sala Vermelha.....	41
8.1.4. Equipa pedagógica	49
8.1.5. Rotina Diária	50
8.1.6 Caraterização do Grupo.....	52
8.2 Projeto de Investigação-Ação	55
8.2.1 Enquadramento do Problema	56
8.2.2 Questões da Investigação-Ação	57
8.3 Estratégias/ atividades implementadas.....	57
8.3.1. Brincadeira e jogos livres.....	58
8.3.1.1 Blocos de construção e legos	59
8.3.1.2 Puzzles	60
8.3.1.3 Jogos de encaixe.....	61
8.3.1.4 Jogos de animais e transportes	64
8.3.2. Brincar com recursos novos.....	65
8.3.2.1. Pista de carros	65
8.3.2.2. Mala com histórias	66
8.3.3. Brincar ao “faz de conta”	67
“no parque exterior”	67
8.3.4. Jogos com materiais não estruturados	72
8.3.4.1. “Telefone”	72
8.3.4.2. “Binóculos”	75
8.3.4.4. Brincadeira espontânea orientada.....	77
8.4. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa	79
8.5 – Reflexão final em contexto Pré-Escolar.....	80
Capítulo V- Estágio Prática Pedagógica II.....	84
9.1. Enquadramento do ambiente Educativo	84
9.1.1 Caraterização do Meio Envlovente: Freguesia de São Martinho	84
9.1.2 Caraterização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré.....	84

9.1.3 Caraterização da Sala	86
9.1.4. Caraterização da turma	89
9.1.5. Organização do tempo da turma.....	90
9.2 Projeto de Investigação-Ação	91
9.2.1 Enquadramento do Problema	92
9.2.2 Questões da Investigação-Ação	92
9.3 Estratégias/Atividades implementadas	92
9.3.1. Exploração do dinheiro.....	93
9.3.2. Do texto à loja	96
9.3.3. Construção de frases	99
9.3.4. Tangram.....	102
9.4 – Reflexão final em contexto do 1º CEB – 1º ano	104
<i>Capítulo VI- A turma de 4º ano</i>	<i>107</i>
10.1 Enquadramento do Ambiente Educativo	107
10.1.1 Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de Santo António	107
10.1.2 Caraterização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira	109
10.1.3 Caraterização da Sala	111
10.1.4 Caraterização da Turma	113
10.2. Organização do tempo da turma	114
10.3 Projeto de Investigação-Ação	115
10.3.1 Enquadramento do Problema	115
10.3.2 Questões da Investigação-Ação	116
10.4 Estratégias/Atividades implementadas	116
10.4.1. Trabalhos realizados em conjunto	117
10.4.2. Construção de cartazes	119
10.4.3. O jogo do Sabichão.....	122
10.4.4. Interajudas e respeito com o próximo	123
10.5. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa	125
10.6 – Reflexão final em contexto do 1º CEB – 4º ano	127
<i>Considerações Finais.....</i>	<i>132</i>
<i>Referências Bibliográficas.....</i>	<i>135</i>
<i>Referências Normativas.....</i>	<i>141</i>

Índice de Figuras

Figura 1 - Organização do ambiente educativo	9
Figura 2 - Áreas de Conteúdos	10
Figura 3 - Esquema Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	13
Figura 4 - Dimensões das Áreas de Competências	14
Figura 5 - Esquema das áreas de competências do PA	14
Figura 6 - Limites da freguesia de São Martinho	37
Figura 7 - O Infantário “O Carrocel”	39
Figura 8 - Espaços exteriores do Infantário “O Carrocel”	41
Figura 9 - Janelas e porta de acesso ao exterior	42
Figura 10 - Planta da Sala Vermelha	43
Figura 11 - Área de trabalho	44
Figura 12 - Material de desgaste	44
Figura 13 - Área da biblioteca	45
Figura 14 - Área do tapete	45
Figura 15 - Área da garagem	46
Figura 16 - Áreas da casinha	46
Figura 17 - Porta Principal	47
Figura 18 - Armário	48
Figura 19 - Carrinho com materiais	48
Figura 20 - Materiais	49
Figura 21 - Recursos materiais	49
Figura 22 - Crianças da Sala Vermelha	52
Figura 23 - Blocos de construção e legos	59
Figura 24 - Puzzles	60
Figura 25 - Puzzle do corpo humano	61
Figura 26 - Jogos de encaixe	62
Figura 27 - Criação com jogos de encaixe	62
Figura 28 - Grupos de cores com os pins	63
Figura 29 - Jogo de animais	64
Figura 30 - Pista de carros	66
Figura 31 - Explorar histórias	67
Figura 32 - Jogo do faz-de-conta (casa)	68
Figura 33 - Brincadeira no parque exterior	69
Figura 34 - Chapéus de padeiro	70
Figura 35 - Lista de ingredientes e ingredientes	70
Figura 36 - Confeção de broas	71
Figura 37 - Colocar as broas no forno e degustação	72
Figura 38 - Decoração dos “telefones”	73
Figura 39 - “Telefones” finalizados	74
Figura 40 - Falar ao “Telefones”	75
Figura 41 - Decoração dos “binóculos”	76
Figura 42 - “Binóculos” a secar	76
Figura 43 - Exploração com os “binóculos”	77
Figura 44 - Agrupação dos brinquedos por cores	77
Figura 45 - Blocos de cor atrás do carro que possuía a mesma cor	78
Figura 46 - Receitas	80
Figura 47 - Projeto da Comunidade - livro de receitas saudáveis	80

Figura 48 - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré	84
Figura 49 - Cartazes auxiliares dos alunos do 1º ano	86
Figura 50 - Cartazes e produções dos alunos do 3.º ano	87
Figura 51 - Disposição das mesas	87
Figura 52 - Quadro de ardósia e quadro interativo	88
Figura 53 - Armários da sala	88
Figura 54 - Turma de 1.º ano	89
Figura 55 - Caixa com dinheiro	94
Figura 56 - Destacar o dinheiro do caderno de materiais manipuláveis	95
Figura 57 - Texto “Até os animais gostam de golfinhos”	96
Figura 58 - Exercícios	97
Figura 59 - Imagens dos animais	97
Figura 60 - Sílabas	98
Figura 61 - Mapa dos alunos e do quadro	98
Figura 62 - História “Os Músicos de Bremen”	100
Figura 63 - Construção de frases	101
Figura 64 - Escrita das frases no quadro	101
Figura 65 - Ficha de interpretação	102
Figura 66 - Imagem	102
Figura 67 - Exploração livre do tangram	103
Figura 68 - Exercícios	104
Figura 69 - Freguesia de Santo António	107
Figura 70 - Localização da EB1/PE da Ladeira	108
Figura 71 - Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira	110
Figura 72 - Planta da sala de aula do 4.º B	111
Figura 73 - Disposição das mesas da sala de aula do 4.º B	112
Figura 74 - Armários da sala de aula do 4.º B	112
Figura 75 - Alunos do 4.º B	113
Figura 76 - Resolução de exercícios de matemática	118
Figura 77 - Construção da notícia em conjunto	118
Figura 78 - Atividades na área do estudo do meio	119
Figura 79 - Folha com informação	120
Figura 80 - Construção dos cartazes	121
Figura 81 - Apresentação	121
Figura 82 - Tabela e placar do jogo	123
Figura 83 - Trabalho em grupo	124
Figura 84 - Interajuda	125
Figura 85 - Colocação dos papéis e dos elementos da lapinha	126
Figura 86 - Construção das ovelhas e dos pastores	126
Figura 87 - Colocação dos pastores e ovelhas na lapinha	126
Figura 88 - Construção da escadinha	127

Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Estabelecimentos ao redor da instituição</i>	38
Tabela 2 - <i>Espaços interiores e exteriores do Infantário “O Carrocel”</i>	40
Tabela 3 - <i>Materiais e áreas de interesse</i>	43
Tabela 4 - <i>Rotina Diária da Sala Vermelha</i>	51
Tabela 5 - <i>Caracterização das crianças da Sala Vermelha</i>	54
Tabela 6 - <i>Cronograma com as fases do Projeto de I-A</i>	56
Tabela 7 - <i>Espaços da escola</i>	85
Tabela 8 - <i>Horário da turma do 1.º B</i>	90
Tabela 9 - <i>Cronograma da PP II</i>	91
Tabela 10 - <i>Recursos existentes nas proximidades da instituição</i>	108
Tabela 11 - <i>Espaços Físicos da Escola</i>	110
Tabela 12 - <i>Horário</i>	114
Tabela 13 - <i>Cronograma das fases do projeto</i>	115
Tabela 14 - <i>Semanas de intervenção</i>	116

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - <i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i>	32
Gráfico 2 - <i>Interesses das crianças da Sala Vermelha</i>	53
Gráfico 3 - <i>Necessidades das crianças da Sala Vermelha</i>	53
Gráfico 4 - <i>Estratégias e atividades desenvolvidas</i>	58
Gráfico 5 - <i>Estratégias e atividades desenvolvidas</i>	93
Gráfico 6 - <i>Estratégias e atividades desenvolvidas</i>	117

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Pasta B – Prática Pedagógica I

- **Apêndice 1.** Guião de entrevista
- **Apêndice 2.** Diário de Bordo Semana de observação
- **Apêndice 3.** Planificação - 1.^a semana
- **Apêndice 4.** Diário de Bordo - 1.^a semana
- **Apêndice 5.** Planificação - 2.^a semana
- **Apêndice 6.** Diário de Bordo - 2.^a semana
- **Apêndice 7.** Planificação - 3.^a semana
- **Apêndice 8.** Diário de Bordo - 3.^a semana
- **Apêndice 9.** Planificação - 4.^a semana
- **Apêndice 10.** Diário de Bordo - 4.^a semana
- **Apêndice 11.** Planificação - 5.^a semana
- **Apêndice 12.** Diário de Bordo - 5.^a semana
- **Apêndice 13.** Planificação - 6.^a semana
- **Apêndice 14.** Diário de Bordo - 6.^a semana
- **Apêndice 15.** Planificação - 7.^a semana
- **Apêndice 16.** Diário de Bordo - 7.^a semana
- **Apêndice 17.** Planificação - 8.^a semana
- **Apêndice 18.** Diário de Bordo - 8.^a semana
- **Apêndice 19.** Planificação - 9.^a semana
- **Apêndice 20.** Diário de Bordo - 9.^a semana
- **Apêndice 21.** Planificação - 10.^a semana
- **Apêndice 22.** Diário de Bordo - 10.^a semana
- **Apêndice 23.** Ficha 1g - novembro
- **Apêndice 24.** Ficha 1g - dezembro
- **Apêndice 25.** Ficha 2g

Pasta C – Prática Pedagógica II

- **Apêndice 1.** Diário de Bordo – observação

- **Apêndice 2.** Diário de Bordo - observação
- **Apêndice 3.** Planificação - 1.^a semana
- **Apêndice 4.** Diário de Bordo - 1.^a semana
- **Apêndice 5.** Planificação - 2.^a semana
- **Apêndice 6.** Diário de Bordo - 2.^a semana
- **Apêndice 7.** Planificação - 3.^a semana
- **Apêndice 8.** Diário de Bordo - 3.^a semana
- **Apêndice 9.** Planificação - 4.^a semana
- **Apêndice 10.** Diário de Bordo - 4.^a semana
- **Apêndice 11.** Planificação - 5.^a semana
- **Apêndice 12.** Diário de Bordo - 5.^a semana
- **Apêndice 13.** Planificação - 6.^a semana

Pasta D – Prática Pedagógica III

- **Apêndice 1.** Diário de Bordo – observação
- **Apêndice 2.** Diário de Bordo - observação
- **Apêndice 3.** Planificação - 1.^a semana
- **Apêndice 4.** Diário de Bordo - 1.^a semana
- **Apêndice 5.** Planificação - 2.^a semana
- **Apêndice 6.** Diário de Bordo - 2.^a semana
- **Apêndice 7.** Planificação - 3.^a semana
- **Apêndice 8.** Diário de Bordo - 3.^a semana
- **Apêndice 9.** Planificação - 4.^a semana
- **Apêndice 10.** Diário de Bordo - 4.^a semana
- **Apêndice 11.** Planificação - 5.^a semana
- **Apêndice 12.** Diário de Bordo - 5.^a semana
- **Apêndice 13.** Planificação - 6.^a semana
- **Apêndice 14.** Diário de Bordo - 6.^a semana
- **Apêndice 15.** Planificação - 7.^a semana
- **Apêndice 16.** Diário de Bordo - 7.^a semana
- **Apêndice 17.** Planificação - 8.^a semana
- **Apêndice 18.** Diário de Bordo - 8.^a semana

Lista de Siglas e Abreviaturas

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

EPE - Educação Pré-escolar

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AC - Áreas de Conteúdo

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

EI - Educação de Infância

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino

EPE - Projeto Educativo de Escola

PP II - Prática pedagógica II

PP I - Prática pedagógica I

EB1/PE da Nazaré - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré

E@D - Ensino à distância

EB1/PE da Ladeira - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Ladeira

PP III - Prática pedagógica III

Introdução

A elaboração do atual relatório emerge no finalizar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira, compreendendo três estágios pedagógicos que sucederam na valência da Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), cuja intenção é alcançar a certificação profissional e assim conquistar o grau de mestre.

O relatório está repartido em seis capítulos, que integram as duas partes do relatório de estágio, sendo que o primeiro segmento faz menção ao enquadramento teórico e metodológico e a segunda parte ao contexto das práticas pedagógicas I, II e III que ocorreram na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB.

Relativamente à primeira parte, está fragmentada em três capítulos. O **capítulo I** intitulado de “O papel do professor e do educador no desenvolvimento do currículo” no qual mencionarei a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as Aprendizagens Essenciais, e por último o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O **capítulo II**, intitulado de “Estratégias de Intervenção” contempla as estratégias utilizadas no decorrer das atividades realizadas na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se encontram subdivididas em quatro tópicos. O primeiro ponto faz referência ao jogo e à brincadeira como recurso da aprendizagem, o jogo e a brincadeira como recurso de aprendizagem e o papel do educador no decorrer do brincar e do jogo. O segundo ponto aborda os materiais didáticos, no qual define o que são materiais didáticos, qual a importância da sua aplicação, a função do educador e professor na aplicação dos recursos didáticos no decorrer da aprendizagem e a diferença entre o material estruturado e o material não estruturado. O terceiro segmento abarca a aprendizagem cooperativa, os benefícios da aprendizagem cooperativa em contexto escolar e o papel do professor e educador na aprendizagem cooperativa. O quarto ponto faz referência à avaliação formativa, no qual é abordada a importância da avaliação formativa e o papel do aluno e do professor na aprendizagem.

O **capítulo III** denominado de “A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática” visa complementar com as metodologias de Investigação – Ação, nomeadamente a investigação qualitativa, a investigação – ação e as técnicas, e instrumentos de recolha de dados.

A segunda parte do relatório consagra as Práticas Pedagógicas I, II e III. No **Capítulo IV** é abordada a intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar, no Carrocel; no **capítulo V** a intervenção realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré (EB1 com PE/C da Nazaré) numa turma de 1.º ano e, por último, o **capítulo VI** é dedicado à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Ladeira na turma do 4.º ano.

Nesta sequência, salienta-se que nos capítulos em que a intervenção prática é mencionada, apresenta-se o meio envolvente e da instituição em que se realizou o estágio com o objetivo de fazer um breve enquadramento, assim como a organização do espaço, do ambiente educativo, da rotina e a caracterização das crianças e das famílias, sempre que foi possível recolher dados. Por fim, algumas das atividades que foram implementadas nas valências do 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, de acordo com o Projeto de Investigação-Ação (IA) colocado em prática. Saliento, igualmente, os projetos desenvolvidos com a comunidade educativa e a avaliação do desempenho das crianças, finalizando com as reflexões das práticas pedagógicas exercidas.

O atual relatório cessa com as **considerações finais**, culminando as considerações fundamentais de toda a prática desenvolvida juntamente com inúmeras reflexões, conciliando a teoria aprendida com a prática exercida.

O relatório de estágio igualmente apresenta no CD-ROM, os inúmeros apêndices que foram utilizados no decorrer das intervenções pedagógicas, nomeadamente todos os diários de bordo e planificações realizados.

Desta forma, o relatório de estágio, como produto final, visa novamente refletir o percurso académico e as implementações na prática pedagógica, realizadas no decorrer do mesmo, como forma de repensar e melhorar as aprendizagens significativas.

Parte I

Enquadramento

Teórico e

Metodológico

Capítulo I - O papel do professor e educador no desenvolvimento do currículo

1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

A Lei de bases do Sistema Educativo (LBSE) vem decretar o sistema educativo, com um auxílio de um conjunto de meios que visam o direito à educação e à cultura, nas definições da Constituição da República, com o intuito de garantir a orientação, a evolução geral da personalidade e a progressividade social.

A LBSE proclama que o Estado detém o dever de garantir o ensino justo, a igualdade de direito e possibilidade de sucesso e admissão no ensino.

O sistema educativo vem dar resposta às necessidades que as comunidades sociais enfrentam, visando um progresso harmonioso e absoluto, em que os indivíduos são incitados a tornarem-se sujeitos livres com espírito crítico e criativo, independentes e conscientes. Visa, igualmente, promover de forma absoluta a personalidade e a cidadania, assim como a estável evolução física.

O artigo 4.º do capítulo II determina que o sistema educativo encontra-se organizado em Educação Pré-escolar, na vertente escolar em cooperação com a ação educacional que a família proporciona. A Educação Escolar engloba o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, juntamente com as particularidades especiais e as dinâmicas de ocupação que ocorrem nos tempos livres. A educação extraescolar, abrange exercícios de alfabetização e ensino base, assim como o aprimoramento profissional.

A Educação Pré-escolar destina-se a crianças com idades entre os 3 anos de idade e a idade de entrada no ensino básico. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, esta procura estimular as habilidades, proporcionar uma evolução equilibrada; contribuir para a segurança afetiva das crianças; desenvolver o conhecimento e perceção do meio natural; o senso de comprometimento; independência e desenvolvimento da civilidade; e expandir as aptidões de comunicação, expressão e criação, promover a saúde e rotinas de higiene e semelhantemente permite a despistagem de deficiências ou inaptações das crianças.

A Educação Pré-escolar é opcional, cabendo à família decidir se a criança deve ingressar nela ou não.

O ensino básico é obrigatório e grátis, destinando-se às crianças que completam 6 anos de idade até o dia 15 de Setembro, sendo possível a inclusão de crianças que façam 6 anos entre o dia 16 de Setembro e o dia 31 de Dezembro, diante de uma solicitação do encarregado de educação. Os propósitos evidentes no ensino básico são garantir um

desenvolvimento universal, fomentando a curiosidade e as competências, promover a habilidade de raciocínio, a imaginação, assim como os valores sociais e morais, garantindo o equilíbrio entre o conhecimento e a prática, em conjunto com o crescimento físico, motor e o ensino artístico. Iniciar a aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente o inglês e proporcionar às crianças necessidades educativas específicas, bem como condições para o desenvolvimento pleno das suas capacidades, de igual modo, auxilia as famílias no processo de orientação escolar e concebe circunstâncias de triunfo escolar para a totalidade dos alunos.

O currículo do 1.º Ciclo é do encargo do professor titular, podendo o mesmo ter suporte e cooperação de docentes de áreas especializadas para promover as disciplinas específicas. O presente ciclo tem como função promover o domínio da linguagem oral e escrita, o conhecimento do meio social e físico, em conjunto com o desenvolvimento das expressões e conceções de cálculo e aritmética.

No que concerne à educação especial, a Lei n.º 46/86 pretende integrar os indivíduos com necessidades educativas específicas no ambiente educativo, por meio de atividades orientadas que visam apoiar e fortalecer as capacidades intelectuais e físicas dos alunos. De igual forma, o ensino promove a comunicação e o equilíbrio emocional. Identicamente apoia as crianças na incorporação dos desiguais contextos sociais tendo em vista, a inclusão profissional. A lei prevê que os jovens com necessidades educativas especiais devam usufruir de um currículo adaptado ao nível da deficiência que as crianças/alunos ostentam.

No que concerne ao ensino à distância, a lei menciona que este suplementa o ensino regular, mas igualmente pode ser utilizado como opção na educação escolar, como ocorreu durante a pandemia da COVID-19.

Relativamente à educação extraescolar, a mesma tem como objetivo ampliar as capacidades adquiridas em contexto escolar, visando a sucessão do ato educativo; promover a participação na comunidade, aperfeiçoar habilidades tecnológicas, desenvolver a criatividade e o contacto com a natureza.

As atividades extraescolares de suplemento curricular visam promover e apoiar a educação e colaborar para a equidade de hipóteses de ingresso e sucesso escolar.

As escolas devem cooperar, para que haja igualdade de possibilidades de educação para todos.

1.2. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O mundo na área da educação ao longo dos anos tem vindo a sofrer diversas alterações, o que leva a que cada vez mais seja exigido aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico que enfrentem novos desafios, adquirindo maior capacidade de decisão e participação. Num meio constituído pela diversidade de contextos díspares e enriquecedores, o docente deve possuir a capacidade de reconhecer as diferenças que surgem no processo de aprendizagem, inculcando assim os valores sociais e partir deles para a aquisição de novos conhecimentos.

1.2.1. Perfil específico do Educador de Infância

Perante o Decreto-Lei n. 240/2001, de 30 de agosto de 2001, o perfil do educador de infância engloba o perfil dos professores de todos os anos de ensino.

O educador de infância pode, igualmente, assumir funções educativas com crianças com idade inferior a 3 anos.

Cabe ao educador construir e desenvolver o currículo na valência da educação pré-escolar, por meio de planificações, organização e avaliação do meio educativo em que se encontra, assim como planear as atividades e projetos que visa desenvolver com o grupo no decorrer do ano.

Segundo o Decreto-Lei, cabe ao educador a organização dos espaços e dos materiais na sala de atividades, modificando-os de acordo com as experiências que pretende promover ao grupo. Igualmente, é função do educador a gestão do tempo de forma flexível, e a criação de um ambiente seguro que proporcione o bem-estar às crianças.

Nos momentos de avaliação e planificação, o educador deve observar a criança de forma individual, em pequenos grupos e em grande grupo, com o intuito de planificar atividades adequadas às necessidades das crianças.

A planificação deve ser flexível, ter em conta as propostas das crianças, assim como as propostas imprevistas que surgem no processo de ensino e ter sempre em conta as capacidades que pretende que o grupo desenvolva. Semelhantemente, a planificação de atividades deve ser transversal a todos os domínios curriculares, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

No âmbito da relação, o educador deve promover a autonomia, o desenvolvimento afetivo, social e emocional, assim como a segurança das crianças. Em igual medida deve estimular as crianças a participarem nas atividades em conjunto ou de forma autónoma, assim

como incentivar a cooperação entre colegas e a comunidade educativa. Igualmente tem a função de estimular a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças.

O educador como promotor do currículo integrado, possui a função de promover no âmbito da expressão e comunicação, um meio ambiente estimulante e que fomente a comunicação. Deve incentivar a linguagem oral, a expressão plástica, a expressão dramática e a expressão motora das crianças; deve desenvolver igualmente diversos jogos, nomeadamente o jogo simbólico e o jogo dramático com o intuito de desenvolver a comunicação e o desenvolvimento motor, por outro lado ao desenvolver os jogos de regras o educador promove a aquisição de regras e a socialização.

Na área do conhecimento do mundo, é fundamental promover diversas explorações e observações de objetos, estimular a curiosidade pelo novo e promover as tradições presentes na comunidade inserida.

1.2.2. Perfil educativo do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Semelhantemente ao educador, o professor do 1.º ciclo igualmente deve construir um currículo, no qual inclui os saberes científicos que devem ser aprofundados nas diversas áreas, tendo sempre como base as competências que se encontram explícitas no perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória.

O docente deverá cooperar com os docentes, na composição e avaliação do projeto curricular da escola e no projeto curricular de turma, que vai permanecer durante o ano; promover os conhecimentos científicos em função dos conteúdos curriculares, assim como assumir o papel de estruturar, realizar e avaliar o processo de ensino dos alunos, tendo em atenção as suas diversidades e o ponto de partida de cada aluno. Socorrer-se dos saberes prévios dos alunos com o objetivo de fomentar e promover a aprendizagem e a autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Incentivar à curiosidade, ao interesse e ao respeito pelo outro e pelas diversas culturas, iniciando o processo de aquisição de linguagens estrangeiras. Promover a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de pesquisa e a aquisição e tratamento de informação recolhida. Desenvolver a cidadania dos alunos, nomeadamente a participação ativa, a aquisição de regras de convivência e o espírito solidário.

Na Língua Portuguesa, o docente fomenta as competências de compreensão e de expressão oral, incrementando a linguagem e a comunicação interpessoal, a aquisição da leitura e escrita, assim como a produção e compreensão de textos. Deve estimular hábitos de reflexão

e promove a língua portuguesa como segunda língua para alunos que não possuem o português como língua materna.

Na área da Matemática, o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como objetivo desenvolver o gosto pela matemática, com o intuito de promover a resolução de problemas e estimular o raciocínio.

Estimula os alunos a serem agentes ativos na aquisição do conhecimento matemático, nomeadamente a aprendizagem de conceitos e técnicas presentes no currículo do 1.º ciclo.

Relativamente a área das Ciências Sociais e da Natureza, pretende-se expandir a atitude científica, requerendo a estratégias que desenvolvam e estimulem a curiosidade e o gosto pelo conhecimento científico. Ampliando a habilidade de questionamento e permitindo uma melhor articulação entre o meio social e natural com as aprendizagens realizadas ao longo dos anos escolares. Incita a participação experimental e de sistematização de conhecimentos sobre acontecimentos reais do meio natural envolvente.

O setor da Educação Física, encoraja os hábitos de vida ativa e saudável, por meio da atividade física, com o intuito de promover uma qualidade de vida melhor.

Na componente da Educação Artística, o professor dispõe como objetivo aprofundar as expressões artísticas, mais precisamente o pensamento criativo e a criatividade, por meio de processos artísticos.

1.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro), a educação pré-escolar é categorizada como o primordial estágio de educação básica na sequência do ensino-aprendizagem, dedicando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a admissão ao ensino básico. A EPE pretende ser um suplemento à ação educativa familiar, fomentando uma evolução harmoniosa da criança cujo fundamento é a introdução na sociedade, enquanto seres livres, autónomos e solidários (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Com o objetivo de orientar a ação pedagógica da educação Pré-Escolar, o Ministério da Educação criou e forneceu diversos documentos como por exemplo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro), a Lei de Bases do Sistema Educativo, as OCEPE e a Circular N.º 17/DSDC/DEPEB/2007 que aborda a gestão do currículo e a avaliação na Educação Pré-escolar (Circular N.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar da autoria do Ministério da Educação, sofreram a sua última atualização em 2016 e compõem um documento que fornece alguns fins universais pedagógicos, elucidados pela lei (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro). As OCEPE dedicam-se a orientar a EPE na “construção e gestão do currículo no jardim de infância” cabendo a mesma função aos educadores em conjunto com a equipa educativa da instituição (Silva et al., 2016, p. 5).

As OCEPE, enquanto documento fundamental para a educação Pré-escolar encontra-se subdividido em três capítulos: Enquadramento Geral; Áreas de Conteúdo; Continuidade Educativa e Transições (Silva et al., 2016).

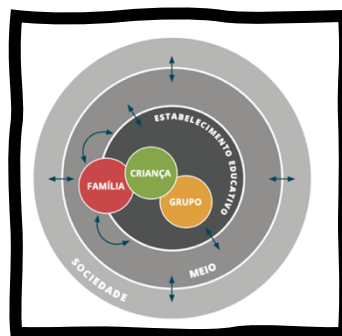
No que concerne ao Enquadramento Geral, este envolve três temas: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; Intencionalidade educativa; e Organização do ambiente educativo (Silva et al., 2016). Os Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância patenteia os alicerces e princípios que compõem a base da evolução pedagógica aplicada na educação de creche e jardim de infância, nomeadamente a interligação do cuidar e educar (Silva et al., 2016).

Alusivo à intencionalidade educativa, esta retrata a elaboração e gestão do currículo, assim como as intenções e reflexões “observar, planejar, agir e avaliar”, as ações pedagógicas dos educadores consoante os grupos de crianças e o contexto em que encontram-se inseridas (Silva et al., 2016, p. 5).

Por último, na organização do ambiente educativo (Figura 1), é abordado a relevância da composição do ambiente educativo da sala de atividades, visando fornecer maior suporte na aprendizagem (Silva et al., 2016).

Figura 1

Organização do ambiente educativo



Nota. Retirado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pág. 21

Posteriormente à abordagem ao trabalho didático, são citadas as Áreas de Conteúdo (AC) “como âmbito de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p.31). As AC encontram-se divididas em três subcategorias interligadas (Figura 2) a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016).

Numa ótica holística, a criança transversalmente ao brincar adquire noções que lhes admitem dar sentido ao mundo, por meio da compreensão das ciências, da matemática e da língua, realizando uma aprendizagem através da articulação de divergentes conhecimentos (Silva et al., 2016).

Figura 2

Áreas de Conteúdos



Nota. Retirado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pág. 7

A Área de Formação Pessoal e Social caracteriza-se por ser uma área transversal no processo educativo, uma vez que se desenvolve ao longo do jardim de infância, no qual as crianças fortalecem “atitudes, valores e disposições” que serão os alicerces da sua aprendizagem no decorrer da vida (Silva et al., 2016, p.33). A presente área, permite à criança identificar-se como um ser ativo no seu sistema educativo, construindo a sua identidade singular por meio de interações sociais.

No que diz respeito a Área da Expressão e Comunicação, a mesma contempla divergentes competências, interligadas com o objetivo de criar uma expressão indispensável para as crianças, no ato de interagir com os demais. A Área da Expressão e Comunicação é constituída por quatro especialidades: o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação

Artística, o Domínio da Linguagem Oral, a Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática (Silva et al., 2016).

A área do Conhecimento do Mundo distingue-se por abordar a curiosidade e o desejo em descobrir mais por parte da criança, consciencializando-as para as distintas ciências que permitem conhecer o mundo (Silva et al., 2016).

Por último, a Continuidade Educativa e as Tradições dizem respeito à importância de continuar o percurso de aprendizagem após a educação pré-escolar, transitando com sucesso para o 1.º Ciclo (Silva et al., 2016).

1.4. Organização Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico, este é composto por quatro anos, 1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano e começa com o ingresso de crianças que completem seis anos de idade até 15 de setembro (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos usufruem de um ensino universal por meio de um único professor, que ensina as diversas áreas do saber, coadjuvado por docentes de áreas especificadas.

Relativamente ao ensino básico podemos encontrar diversos objetivos, sendo que destaco alguns presentes no artigo 7.º da LBSE, nomeadamente a formação universal a todos os cidadãos portugueses; assegurar a harmonia entre o conhecimento e o saber realizar; a evolução a nível físico e motor; consideração pela educação artística; facultar a aquisição de línguas estrangeiras, entre outros (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

O 1.º Ciclo do Ensino Básico atualmente apresenta um documento fundamental para o ensino, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que determina o currículo dos ensinos básico e secundário em conjunto com o processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

1.5. Aprendizagens Essenciais

Segundo o Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho, surgiu assim a definição para as Aprendizagens Essências, no qual “para todos os anos e para todas as disciplinas, entendendo-se «essencial» não como mínimo, mas como as dimensões que nenhum aluno pode deixar de aprender e que constituem a base para um aprofundamento flexível e enriquecido dos temas e conteúdos de cada disciplina.” (Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho, p 241-(3)).

Atualmente, as Aprendizagens Essências encontram-se estabelecidas em todos os níveis de ensino, por meio de um documento em que é possível identificar os temas e os domínios a

abordar, em cooperação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, assim como inúmeras formas metodológicas que se podem aplicar.

Depois da implementação do Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho, todos os documentos curriculares que apresentavam as aprendizagens essenciais, foram revogados (Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho).

1.6. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

A evolução da sociedade, da tecnologia e dos saberes científicos, vem ao longo do tempo fazer-nos questionar e refletir sobre os novos desafios, que são colocados diariamente à educação.

Segundo o Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, o Governo Constituinte apostou na qualificação das crianças e estudantes, prolongando a “escolaridade obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos” (Diário da República, 2.ª série — N.º 139 — 21 de julho de 2016), com o intuito de criar um perfil que englobe as diversas aprendizagens que os alunos devem alcançar, no decorrer da escolaridade obrigatória.

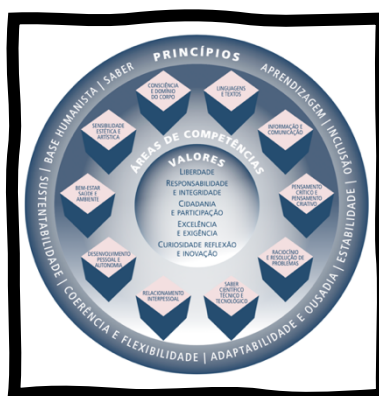
A corroboração do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, vem legalizar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

O PASEO representa um exemplo de constituição plena do sistema educativo, cuja finalidade coopera com o planeamento e administração curricular, assim como delimita “estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos”, no decorrer das aplicações da prática (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, p. 8).

No que compõe a organização do documento, podemos apurar que o mesmo é constituído por “Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, p. 9). Primeiramente, são mencionados os princípios e a visão resultante dos mesmos, explanando o que requeremos que os alunos adquiram à saída da escolaridade obrigatória. Continuamente, comparecem os valores que delimitam as crenças e por sua vez as áreas de competências a fortalecer (Figura 3).

Figura 3

Esquema Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Nota. Retirado de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pág. 12

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), reconhece oito bases fundamentais cujo intuito integra a gestão do currículo, “(A) Base humanista; (B) Saber; (C) Aprendizagem; (D) Inclusão; (E) Coerência e flexibilidade; (F) Adaptabilidade e ousadia; (G) Sustentabilidade; (H) Estabilidade” (Martins, *et al.*, 2017, p.13-14).

A Visão, procura elucidar o que se almeja que os jovens adquiram “enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p.9). Deste modo, procura que os alunos se tornem independentes e usufruam da compreensão do meio e sociedade em que se encontram inseridos, possuindo a capacidade de acolher a mudança e recusar a exclusão social. (Martins *et al.*, 2017).

Os Valores, na educação são compreendidos como diretrizes, segundo diversas convicções, são entendidos como comportamentos adequados e desejáveis. Neste sentido, o PASEO define os valores: “Liberdade, Responsabilidade e integridade, Cidadania e participação, Excelência e exigência e Curiosidade reflexão e inovação” (Martins, *et al.*, 2017, p.11).

As Áreas de Competências (AC) por sua vez agregam um conjunto de congregações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Figura 4) centralizadas no PASEO (Martins et al., 2017, p.19). As Áreas de Competências abarcam inúmeras essências: “cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Martins, *et al.*, 2017, p.9). Aprofundando as competências que abrangem a área do conhecimento, observamos diversas categorias “(factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e

psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos (Martins, *et al.*, 2017, p.9).

Figura 4

Dimensões das Áreas de Competências



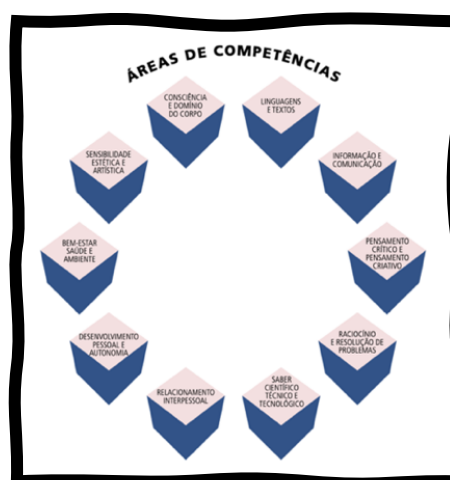
Nota. Retirado de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pág. 19

Analisando as Áreas de Competências, verificamos que estas não seguem uma hierarquia, mas, por sua vez, complementam-se visando que nenhuma equivale a uma área curricular particular, uma vez que as áreas curriculares implicam, envolvimento de “múltiplas competências, teóricas e práticas” (Martins *et al.*, 2017, p.19).

Estudando o PASEO verificamos que existem dez áreas de competências, sendo estas: “Linguagens e textos; Informação e Comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo” (Figura 5) (Martins *et al.*, 2017, p.19).

Figura 5

Esquema das áreas de competências do PA



Nota. Retirado de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pág. 20

O Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, retrata a “matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular” (Martins *et al.*, 2017, p.10). O PASEO exhibe o que se requer que os jovens abarquem, aquando da conclusão da escolaridade obrigatória.

Capítulo II – Estratégias de Intervenção

2. O jogo e as Brincadeiras

O jogo e as brincadeiras, desde sempre fizeram parte da vida das crianças. Por meio dos mesmos, as crianças adquirem inúmeros conhecimentos e regras para a vivência do dia a dia e da vivência em comunidade.

Desta forma, é necessário fazer a distinção entre o jogo e as brincadeiras.

2.1. O Jogo

Segundo Huizinga (1990), citado por Duarte (2009), o jogo é uma atividade espontânea que pode ter regras, na qual a criança tem a decisão de participar ou não. O autor defende que o jogo possui um local concreto. Igualmente, afirma que o jogo é uma atividade temporal que apresenta um início, meio e fim.

Segundo Piaget (1994) citado por Mattos e Faria (2011) o jogo é a formação do conhecimento que a criança desenvolve, desde o período sensório motor até ao desenvolvimento da lógica. Segundo o autor, o jogo ajuda as crianças a se integrarem no mundo adulto por meio da compreensão de algumas regras, conceitos e atitudes, que as auxilia a saciar as necessidades, como por exemplo (hora de vestir, arrumar os brinquedos).

2.2. Brincar

Segundo as OCEPE (2016) o brincar é uma atividade que ocorre de forma involuntária na criança, que proporciona satisfação, liberdade, imaginação e exploração de forma espontânea. A palavra “brincar”, tem sido utilizada ao longo do tempo como sinónimo de jogo ou de atividades lúdicas, nomeadamente o “jogo livre”. Neste sentido, o brincar e o jogo distinguem-se por um apresentar regras e o outro ser livre. O brincar ocorre de forma espontânea por parte da criança, ou seja, “jogo da iniciativa da criança”, definindo as regras do brincar, o seu caminho, como e com quem o quer fazer. No brincar o educador tem um papel mais de acompanhante da brincadeira da criança, ajudando-a a enriquecê-la (OCEPE, 2016, p. 10-11).

As diversas aprendizagens redigidas nas OCEPE (2016) identificam o brincar como uma atividade inata que proporciona a aprendizagem holística. O educador assume o papel de despertar os interesses das crianças, fornecendo materiais de forma a possibilitar a tomada de decisões e resolução de conflitos por parte da criança, tornando-a mais independente. “Também

ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagem, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.” (OCEPE, 2016, p. 11).

O brincar segundo Marafon (2009), ocorre pela ambição que a criança apresenta em concretizar uma atividade, que lhe proporcione prazer e interesse em realizar.

2.3 O jogo e a brincadeira como recurso da aprendizagem

A criança por meio do brincar sozinha ou acompanhada e por meio da interação com o mundo adquire novos conhecimentos, habilidades e desenvolve a sua criatividade (Crespo, 2016). Segundo Rosa (2010) como citada em Crespo (2016), no brincar a criança situa-se entre a realidade e a magia. Igualmente, através das experiências que vivencia no brincar, a criança vai adquirindo a noção do real e do fictício.

A criança, no ato de brincar interioriza conhecimentos de forma autónoma e aprende a formular o seu pensamento sobre as coisas e a atribuir-lhes igualmente significado.

O brincar segundo Kishimito (2015), citado por Crespo (2016), permite que a criança conheça a frustração e a afetividade consoante o decorrer do brincar. Desta forma a criança aprende a lidar com estes sentimentos, aprende a ser maleável e comunicativa com o que sente. Semelhantemente, a criança aprende a tomar decisões como quer jogar ou não, o que a torna mais autónoma e responsável pelas suas escolhas.

Medeiros (2010) citado por Silva (2017, p.14) afirma que a criança ao se entregar por completo nas brincadeiras proporcionadas na escola, está a fortalecer “a sua afetividade, convive socialmente e opera intelectualmente, se desenvolve de maneira cativante, sendo capaz de despende da sua energia, imaginar, construir normas e encontrar alternativas para a resolução de imprevisto”.

Assim sendo, o brincar é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, uma vez que a permite descobrir e interiorizar regras e costumes do mundo real por meio da brincadeira, assim como permite desenvolver inúmeras habilidades a nível socio afetivo, cognitivo e físico.

São Tomás de Aquino (1225-1275) e Schiller (1759-1805) defendem que o jogo é um método de iniciar o processo de inserção do homem na comunidade. Recorrendo a inúmeras atividades lúdicas, que promovem a aquisição de competências intelectuais, sociais e estéticas (Cotonhoto, Rossetti e Missawa, 2019, como citado em, KISHIMOTO, 1993).

Costa (2011) afirma que o jogo como recurso de aprendizagem permite a criança ter a oportunidade de se expressar livremente, assim como fortalecer a comunicação e a imaginação.

Grando (2001) como mencionado em Maratori (2003) declara que o jogo apresenta diversas vantagens para as crianças no processo de ensino/aprendizagem. Segundo o autor, o jogo permite que a criança retenha conceções aprendidas previamente, assim como promove a criatividade, a imaginação e o senso crítico. Igualmente, o jogo permite à criança a tomada de decisões, como por exemplo se quer ou não participar nas atividades. Permite a aquisição de novos conhecimentos por meio da participação ativa, no qual a criança através da resolução e avaliação de problemas nas diversas áreas disciplinares, compõe o seu próprio conhecimento.

Nallin (2005) afirma que as crianças ao brincarem desenvolvem “(...) habilidades psicomotoras, cognitivas e também para a afetividade recíproca, a interação social, estabelecendo laços de amizade entre os companheiros (...)” (p. 11). No decorrer da brincadeira, Nallin (2005) escreveu que a criança tem a possibilidade de exprimir diversos sentimentos como o ciúme, segurança, frustração, paixão, se sentir posta de parte, sentir apoio, assim como outros sentimentos.

O jogo semelhantemente apresenta a vantagem de que a criança pode trabalhar em grupo, promovendo a socialização e a cooperação, como facto de motivação para a aprendizagem.

2.4. O papel do educador no decorrer do brincar e do jogo

Segundo Carvalho (2016) o educador que recorre ao lúdico adquire inúmeras informações sobre as crianças, assim como beneficia da oportunidade de fomentar a “criatividade, autonomia, interação com os pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções” (p. 48).

O educador deve possuir conhecimentos sobre a importância das brincadeiras e dos jogos de forma a implementá-los em contexto de sala de atividades, de forma a saber orientar as crianças.

A implementação de jogos e brincadeiras permite que o educador “diagnostique problemas como valores morais, comportamentos nos diferentes ambientes, conflitos emocionais e cognitivos, ideias e interesses” (Carvalho 2016, p. 51).

Moyles (2002) menciona que quando as crianças presenciam um adulto na brincadeira, esta torna-se mais enriquecedora. O educador não possui o papel de determinar a brincadeira, mas sim de a sugerir.

Semelhantemente, o pedagogo deve fornecer opções e liberdade de escolha às crianças nos momentos de brincar e nunca obrigar as crianças a realizar uma brincadeira (Dantas, 2002, citado por Branco, Maciel & Queiroz, 2006).

No decorrer do brincar, o educador apresenta várias funções: a de observação; a de organização do ambiente educativo, dos materiais e dos grupos; de motivar para a aquisição de aprendizagens e de participar brincando com a criança (Simões, 2015).

A observação por parte do educador ocorre nos momentos de brincadeira das crianças, no qual o pedagogo colhe algumas informações das necessidades e interesses do grupo de crianças (Moyle, 2002). No decorrer destes momentos o mesmo adquire conhecimentos sobre as crianças, assim como inúmeros comportamentos que manifestam, compreendendo um pouco melhor a realidade das mesmas. Semelhantemente, através das observações, consegue perceber a altura mais adequada para intervir na brincadeira tornando-a mais enriquecedora. Por outro lado, o educador deve permitir às crianças brincarem sozinhas, uma vez que a mesma pode apresentar resultados semelhantemente, assim como permitir a aquisição de informações para acomodar o ambiente educativo da sala às brincadeiras e atividades (Coelho & Tadeu, 2015).

No que remete à organização do ambiente educativo, Serrão (2009) defende que o mesmo espelha as intenções das atividades e áreas que o educador deseja promover no grupo, assim como as intenções pedagógicas que pretende promover. Coelho & Tadeu (2015), por outro lado, mencionam que o ambiente educativo que o educador promove deve despertar a curiosidade e brincadeira nas crianças.

Por último, o educador ao participar nas brincadeiras das crianças revela que apoia os interesses e curiosidades da criança, fazendo com que tenham mais curiosidade pelo mundo e adquiram mais conhecimentos (Hohmann e Weikart, 2009, citado por Simões, 2015).

De forma a estimular o brincar, o educador deve fornecer inúmeros géneros de materiais palpáveis, brindar com diversos espaços para o desenrolar da brincadeira, permitindo à criança aceder a uma diversidade de materiais que estimulam a criatividade e liberdade de escolha da mesma.

3. Materiais didáticos

Durante todo o percurso de ensino, nomeadamente desde a entrada no ensino Pré-Escolar e durante o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o manuseamento de distintos materiais educativos e didáticos são de extrema importância para o desenvolvimento da criança e aluno.

Relativamente aos materiais manipuláveis, podem ser considerados os objetos utilizados no brincar, os jogos pedagógicos e as inúmeras atividades lúdicas que as crianças desenvolvem ao longo do ano.

3.1. O que são os materiais didáticos?

Zabalza (1998) segundo Borges (2015) afirma que os recursos didáticos ou “materiais curriculares”, denominação apresentada pelo autor, refere-se a todos os materiais e meios que coadjuvam os docentes no processo de aprendizagem. Os autores defendem que os recursos didáticos possuem a função de “orientar, guiar, exemplificar, ilustrar, propor, divulgar” (Zabala, 1998, p. 168, citado por Borges, 2015, p. 255 e 256).

Chamorro (2003) mencionado por Borges (2015) declara que os recursos didáticos são quaisquer recursos que possam ser produzidos e implementados no processo de ensino aprendizagem, sendo que os mesmos possuem a função de auxiliar o professor. Segundo o mesmo autor, este define material didático como os materiais palpáveis que permitem aos alunos alcançarem resultados.

Correia (1995) citado por Pacheco (2013) defende que materiais didáticos são todos os materiais e suportes que permitem aos docentes recorrerem no processo de ensino/aprendizagem, com o intuito de promover e simplificar a aquisição de conhecimentos.

Graells (2000), segundo Borges (2015) organiza os materiais didáticos em três categorias. Materiais convencionais no qual encontram-se jogos didáticos, livros, materiais manipuláveis, entre outros. Materiais audiovisuais onde é possível observar vídeos, filmes e CD's. E por último, as novas tecnologias que são incorporadas pelos computadores, internet, televisão, etc.

3.2. A importância da aplicação dos materiais didáticos

Graells (2000) segundo Borges (2015) afirma que os materiais didáticos podem desempenhar vários propósitos no processo de ensino, como: proporcionar conhecimento, auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, promover a resolução de exercícios, estimular a curiosidade e interesse dos alunos, permitir a manipulação e a observação com o objetivo de avaliar as competências e saberes.

Segundo Justino (2011) citado por Bordinhão e Nascimento (2015) os recursos didáticos devem permitir a interligação entre o aluno (recetor) e o professor (transmissor) e o

conhecimento. O presente autor afirma que a aplicação de materiais didáticos visa estimular a aprendizagem no processo de ensino/aprendizagem.

Nérici (1971) referido por Bordinhão e Nascimento (2015) declara que a aplicação dos materiais didáticos permite aos alunos adquirirem conceitos de forma mais precisa dos conhecimentos adquiridos anteriormente. Igualmente, permite ao aluno sentir-se mais motivado para aprender, assim como compreender de forma mais simples as novas noções a adquirir. Utilizar os recursos educativos permite transpor a informação verbal ou escrita para um recurso ilustrado, permitindo a interiorização de conteúdos de forma mais apelativa e simples. Por último, o autor defende que os alunos ao manusearem os materiais adquirem novos conceitos e ampliam diversas competências e habilidades.

“Tal como a esferográfica, o lápis ou o transferidor, que nos permite realizar tarefas específicas, o tablet, o smartphone ou uma qualquer ferramenta Web 2.0 são, igualmente, instrumentos que permitem completar tarefas, adquirir conhecimentos, desenvolver competências.” (Lima, 2017, p. 217)

Assim sendo, é de extrema importância aplicar os materiais em sala de atividades ou sala de aula, uma vez que é uma maior valia para a aprendizagem dos alunos.

3.3. A função do educador e professor na aplicação dos recursos didáticos no decorrer da aprendizagem

Silva (2021) refere que cabe ao educador fornecer uma diversificação de materiais didáticos às crianças, com o intuito das mesmas procurarem desenvolver e organizar as suas aprendizagens, tornando-as mais reais e significativas, no qual a criança é o foco principal no processo de aprendizagem. O autor também defende que os docentes possuem a capacidade de adequar, construir ou aplicar materiais didáticos previamente fabricados.

Santos e Belmino (2013) citados por Silva (2021) afirmam que os docentes ao implementarem os materiais didáticos em contexto de sala de aula ou sala de atividades, permite que estes modifiquem a sua forma de ensinar, tornando-a mais lúdica e vantajosa para as crianças. Ao serem aplicados diferentes materiais didáticos nos diferentes contextos de aprendizagem, os professores e educadores estão a tornar a aprendizagem diferente, mais dinâmica, lúdica e divertida para as crianças, assim como promove atividades com maior dinamização e interação das crianças na busca do conhecimento.

Primeiramente, antes de fornecer os recursos didáticos às crianças, o professor/educador deve fazer um levantamento das particulares dos grupos/ turmas, de modo a garantir

que consegue adequar os recursos às necessidades e interesses das crianças, gerando gosto pela aprendizagem e mais curiosidade sobre o tema que estão a investigar. Semelhantemente, permite às crianças tempo para investigarem e manusearem o recurso didático, com o objetivo de consolidar novos conteúdos ou conteúdos que já foram abordados (Silva, 2021).

3.4. O material estruturado e o material não estruturado

Hole (1977) referido por Borges (2015) faz a distinção entre material didático e material estruturado. Segundo o autor, material didático são todos os objetos que ajudam na aprendizagem. Ribeiro (1995), segundo a Hole, citado por Borges (2015) afirma que o material estruturado refere-se ao material que pode ser manipulado com um fim educativo. Conforme o próprio autor, material não estruturado refere-se a um material que não foi construído com o objetivo de ensinar um determinado conteúdo, mas que pode exercer a função como a criatividade do docente na sua implementação.

Ribeiro (1996) citado por Botas (2008) citado por Borges (2015) afirma que o material didático estruturado apresenta um objetivo educativo, ou seja, são criados com o intuito de apresentar conteúdos e transmitir aprendizagens. Na área da matemática, são considerados “materiais estruturados: Barras Cuisenaire, Blocos Lógicos, Calculadores Multibásicos, Geoplano, Pentaminós, Material Dourado, Tangram, entre outros (p. 27).”

Os materiais não estruturados são todos os materiais que não são fabricados com o objetivo de ensinar, mas que permitem que ocorra aprendizagens por meio da aplicação “como por exemplo palhinhas, caixas, tampas, paus, caricas, entre outros” (Borges, 2015, p. 28).

Os materiais manipuláveis estruturados, perante Caldeira (2009), são instrumentos que quando empregues em contexto de aprendizagem, enriquecem e facilitam a aquisição de conhecimentos, da mesma forma permitem aos docentes apresentarem os conteúdos de uma maneira mais dinâmica e lúdica.

Anteriormente à utilização do material manipulável, o docente deve previamente pensar em dois aspetos muito importantes: se o mesmo deve ser manipulado pelo docente ou os alunos ou crianças e saber muito bem qual a tarefa que o material deve servir, prevenindo situações em que os alunos manipulam o material sem objetividade (Serrazinha, 2000, citado por Caldeira, 2009).

4. A aprendizagem cooperativa

Lopes e Silva (2009) declaram que a aprendizagem cooperativa é um processo no qual deve-se aprender com outra pessoa, de modo que ocorra a exposição de saberes com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem. Os autores, semelhantemente, afirmam que a partilha de saberes deve ocorrer entre alunos e professores, com o intuito de promover o processo de ensino/ aprendizagem. A aprendizagem cooperativa não se restringe a reunir duas ou três crianças e conceder uma tarefa para executar, mas sim da partilha que ocorre entre os diversos elementos.

Segundo Johnson e Johnson (2017) citados por Oliveira (2019) a aprendizagem cooperativa é entendida como a organização de pequenas equipas de trabalho, no qual os alunos aperfeiçoam a sua aprendizagem e potenciam a aprendizagem dos seus companheiros.

Sanches (2005) menciona que através da aprendizagem cooperativa, promovemos a cooperação dos indivíduos em vez da disputa, promovendo e incentivando assim o melhor desempenho escolar e a socialização entre pares. Da mesma maneira, o autor refere que através do trabalho em grupo, da cooperação e da divisão de tarefas e recursos, os alunos entendem que os diversos elementos que constituem o grupo dependem uns dos outros para alcançar o sucesso.

4.1. Benefícios da aprendizagem cooperativa em contexto escolar

Freitas e Freitas (2003) afirmam que a aprendizagem cooperativa pode apresentar como vantagens para os alunos na sala de aula, o aperfeiçoamento das aprendizagens, da autoestima e das relações interpessoais. O mesmo autor defende que, igualmente, permite aos alunos melhorar o pensamento crítico e consentir as perspetivas dos outros. Semelhantemente, possibilita ao aluno gerir e resolver conflitos pessoais, ganhar motivação intrínseca, gosto pela escola e obter habilidades para laborar com os outros (p. 21).

Slavin (1987), como citado em Freitas e Freitas (2003) declara que a aprendizagem cooperativa apresenta uma regra fundamental, na qual cada elemento do grupo entende que é responsável pela vitória ou pelo fracasso do grupo e que só alcançarão o sucesso se se ajudarem mutuamente.

Bessa e Fontaine (2002) defendem que se a aprendizagem cooperativa for aplicada regularmente, os alunos irão obter melhores resultados e uma perspetiva mais positiva sobre o ensino, do que teriam no decorrer de uma aprendizagem individualista.

Johnson e Johnson (1999), citados por Fontes e Freixo (2004), asseguram que a aprendizagem cooperativa promove o companheirismo, a estima pelo outro, “esforços para um bom desempenho, a retenção de mais conhecimentos a longo prazo, uma maior motivação, o aumento do tempo disponível para as tarefas, o desenvolvimento do espírito crítico, o aumento do espírito de grupo, a solidariedade” (Cunha e Uva, 2016, p. 139)

Fontes e Freixo (2004), citado por Cunha e Uva (2016), declaram que os fundamentos da aprendizagem cooperativa são os confrontos, as discórdias e os distintos pontos de vista que os elementos do grupo possuem, uma vez que os mesmos incentivam e fomentam a resolução de conflitos e o diálogo entre os alunos.

Lopes & Silva (2009), mencionam que as vantagens da aprendizagem cooperativa podem ser subdivididas em quatro grupos: avanços a níveis sociais, académicos, psicológicos e a nível de avaliação (p. 49).

Avanços a níveis sociais

- Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem de equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;
- Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.

Avanços a níveis académicos

- Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate;
- Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;

Avanços a níveis psicológicos

- Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos colegas;
- A ansiedade nos testes é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa;

Avanços a nível da avaliação

- Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas;
- Proporcionar feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;

Nota. Retirado de Lopes e Silva (2009, pp. 50-51).

Desta forma, os professores e educadores devem implementar a estratégia da aprendizagem cooperativa nas salas de aula ou salas de atividade porque é uma mais-valia para os alunos, assim como para os docentes. Atendendo aos benefícios que a aprendizagem cooperativa proporciona aos demais podemos afirmar que é uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem.

4.2. O papel do Professor e Educador na aprendizagem cooperativa

O Decreto-Lei N.º 241, de 30 de agosto de 2001, menciona que o Educador de Infância deve olhar atentamente cada criança de forma singular, da mesma maneira que observa os pequenos e grandes grupos, com vista a implementar atividades que deverão ir ao das curiosidades e necessidades destes. O educador deve incentivar as crianças a participar em projetos de grupo e semelhantemente, estimular a cooperação e interação entre crianças e crianças e crianças e adultos, com o objetivo que se sintam integradas nas atividades e valorizadas.

No que concerne ao Perfil do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Decreto-Lei N.º 241, de 30 de agosto de 2001, refere o mesmo que deve fomentar a independência dos alunos, o respeito pelo outro e despertar os alunos para a criação e aplicação das regras de convivência em sociedade.

Freitas e Freitas (2002), segundo Cunha e Uva (2016), referem que o professor primeiramente deve planificar e elucidar os alunos dos objetivos concretos que pretende que os alunos alcancem com a aplicação de determinada atividade, do mesmo modo que deve explicar as conceções que pretende que sejam investigados. Igualmente o docente tem o encargo de formar os grupos, fornecer os materiais para a realização das atividades e posicionar a sala, de acordo com as atividades que pretende desenvolver com os alunos. É da

responsabilidade do professor esclarecer com clareza as atividades que os alunos devem realizar, sendo que deve fornecer algumas diretrizes aos alunos com o objetivo de os orientar.

No decorrer das atividades, os alunos são responsáveis pela sua realização e o professor ou educador desempenha o papel de orientador, no qual deve fornecer apoio e orientação às crianças no decorrer do processo de execução. No término da concretização das atividades, cabe aos docentes realizarem a avaliação, verificando se os grupos alcançaram os objetivos aos quais foram propostos. A realização deste processo permite aos professores ou educadores, refletirem sobre a funcionalidade dos grupos e a implementação da aprendizagem cooperativa na realização de atividades, permitindo a reformulação da estratégia se necessário (Lopes, Silva & Moreira, 2018, citado por Oliveira, 2019).

5. A avaliação formativa

Segundo Margaret Heritage (2007), a avaliação formativa é um sistema que permite adquirir evidências da aprendizagem adquirida (Silva & Lopes, 2020). Carol Boston (2002) defende que a avaliação formativa possibilita aos docentes e alunos recolher feedback do processo de aprendizagem (Silva & Lopes, 2020).

A avaliação formativa possui como objetivo principal, prosperar qualitativamente o que é aprendido pelos alunos, evidenciando o processo em que foi adquirido e não propriamente o que foi alcançado.

Contrariamente à avaliação sumativa, a avaliação qualitativa não pretende quantificar o que foi aprendido, mas adaptar o ensino aos obstáculos de aprendizagem apresentados pelos alunos (Silva & Lopes, 2020).

A avaliação formativa é caracterizada por ser um processo contínuo de aprendizagem e avaliação dinâmico que ocorre entre os professores e os alunos, que visa aperfeiçoar o desempenho dos estudantes (Silva & Lopes, 2020).

Segundo Fernandes (2020) a avaliação formativa detém o papel essencial para que ocorra uma melhoria da aprendizagem por parte dos alunos. O docente ao implementar regulamente a avaliação formativa, possibilita que os aprendizes saibam o que necessitam aprender, assim como compreender os conhecimentos que já adquiriram. Tal aprendizagem ocorre por meio do feedback que surge da relação entre docentes e estudantes.

A avaliação formativa surge no decorrer do processo de ensino aprendizagem, de forma contínua, com o propósito de proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais aprofundada e melhorada por meio do feedback que vão recebendo no decorrer da aprendizagem.

Neste sentido, a avaliação formativa possibilita ao professor a recolha de informação diária do que os alunos são capazes de realizar e as dificuldades que enfrentam. Tal estratégia ajuda ao docente a fornecer novas estratégias de ensino e feedback aos alunos, com a intenção de ajudar a superar as dificuldades e não de classificar a aprendizagem realizada.

5.1. A importância da avaliação formativa

A avaliação formativa é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem com maior efeito na melhoria do rendimento escolar dos alunos. A sua utilização possibilita ao professor feedback para adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem dos alunos e a estes possibilita-lhes feedback para melhorarem a sua aprendizagem. (Helena Silva e José Lopes, 2010, como citado em Lopes & Silva, 2015, p. 153).

Lopes & Silva (2010), como citado em Lopes & Silva (2015a), defendem que a avaliação formativa pretende fazer uma avaliação para a aprendizagem, ou seja, avaliar para a aprendizagem que ocorre e não os conhecimentos que os alunos adquiriram.

A avaliação formativa, segundo Carol Boston (2002), citada por Lopes & Silva (2015), baseia-se no fornecer feedback de alunos e professores no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa é de extrema importância no processo de ensino uma vez que permite criar um elo de ligação equilibrado entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem, fomentando um clima de interajuda e parceria no processo de ensino/aprendizagem. Adequado ao clima de companheirismo entre docentes e alunos/crianças, ocorre uma colheita realizada por ambas as partes sobre os pontos fortes e menos fortes das aprendizagens (Lopes & Silva, 2012, citado por Silva e Lopes, 2015).

Tal processo ocorre “planificando juntos, comparando evidências de aprendizagem e estabelecendo objetivos de aprendizagem partilhados que estabelecem os parâmetros do que conta como evidência de que a aprendizagem de facto ocorreu” (Lopes & Silva, 2012, citado por Silva e Lopes, 2015, pág. 156).

5.2. O papel do aluno e do professor na aprendizagem

5.2.1. Papel do aluno

A avaliação formativa deve possibilitar aos alunos o feedback construtivo, permitindo aos mesmos regular as suas aprendizagens (Silva e Lopes, 2015).

Os alunos adquirem a capacidade de guiar a sua aprendizagem, sendo cada vez mais capazes de superar contratempos (Silva e Lopes, 2010, como citado por Silva e Lopes, 2015).

Semelhantemente, a avaliação formativa, segundo Silva & Lopes (2010), como citado em Silva e Lopes (2015), possibilita aos alunos ponderarem sobre o trabalho que desenvolveram e avaliá-lo com base nos objetivos a que foram propostos. O mesmo permite aos alunos aceitar e afirmar quando estão com dificuldades na aprendizagem ou na realização de algum trabalho.

Desta maneira, a aplicação deste método de avaliação possibilita aos alunos a aquisição de aptidões a nível cognitivo, a nível social, assim como a nível metacognitivo, que permitem-lhes adquirir a consciência que fazem parte do processo de ensino. Proporciona aos alunos mecanismos de colher testemunhos da sua aprendizagem, com o intuito de encontrarem estratégias para tratar os dados obtidos a favor da obtenção do sucesso. A avaliação formativa permite criar alunos mais independentes, competentes, confiantes, que usufruem da capacidade de superar e não renunciar os desafios que surgem (Lopes & Silva, 2010, citado por Lopes e Silva, 2015).

5.2.2. Papel do Professor

... a sua principal função é orientar os alunos, ajudá-los a resolver situações de conflito ou de impasse no trabalho, preparar recursos e partilhá-los com os alunos, acompanhar os grupos e encaminhá-los, se estes se desviarem dos objetivos, aconselhando-os a fazer ajustes ou mudanças na forma como estão a desenvolver o projeto e, acima de tudo, observar (Lima, 2017, p. 144).

Segundo Silva e Lopes (2015), o papel do professor ao aplicar a avaliação formativa em contexto de sala de aula é alcançar feedback por parte dos alunos, com o intuito de adaptar o seu ensino de forma mais apropriada às individualidades dos alunos.

Semelhantemente, proporciona ao professor a identificação dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, com o objetivo de os ajudar a melhorar.

Na avaliação formativa o professor pode e tem a liberdade de alterar os instrumentos de avaliação que aplica nos alunos, com o intuito de proporcionar uma maior flexibilidade de aquisição dos conhecimentos que os alunos adquiriram. Identicamente dá oportunidade de os docentes organizar o ensino e repensar as planificações de modo a melhorar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. (Silva e Lopes, 2015).

Capítulo III – A Investigação – Ação como Metodologia Orientadora da Prática

7. Metodologias de Investigação – Ação

Segundo Bento (2009), investigação-ação simboliza o termo utilizado para uma metodologia de estudo utilizada pelos professores com os seus alunos, com o objetivo de promover a ação pedagógica.

A metodologia de IA é considerada o pilar do professor, quando o mesmo pretende encontrar resposta a um problema que descobriu no contexto educativo. No decorrer do processo, o docente poderá utilizar diversas técnicas de avaliação como diários de bordo, perguntas, entrevistas, observações, entre outros, possibilitado que os dados obtidos sejam conforme necessário à investigação (Cohen & Manion, 1987, como citado em Bento, 2009).

7.1. Investigação Qualitativa

Na investigação qualitativa, o investigador pode utilizar um bloco de notas e uma caneta ou recorrer as novas tecnologias para registar os diversos momentos, para analisar posteriormente. Segundo Robert Bigdan e Sari Biklen (1994), citado em Bordan, R & Biklen, S. (1994), defende que a investigação qualitativa recorre a cinco características:

- 1- O investigador insere-se no campo que pretende investigar e organiza o material que vai utilizar para recolher dados.
- 2- Os dados que o investigador recolhe no campo não surgem em forma de números, emergem por meio da escrita e de imagens.
- 3- Na investigação qualitativa, inicialmente o investigador procura analisar o professor e o educador e posteriormente investigar as produções e os comportamentos que surgem nestes, uma vez que o método de ensino pode influenciar os resultados observados.
- 4- O pesquisador vai obtendo os dados conforme encontra-se em campo, utilizando-os para construir observações ao longo do tempo.
- 5- Um investigador não se centra só nos dados que recolhe do professor/educador e dos alunos/crianças, recolhendo também informações sobre os pais de forma a ser capaz de cruzar informações.

7.2. Investigação – Ação

A investigação-ação permite ao educador/ professor conhecer em que diversos contextos se encontra o grupo de crianças. Admitindo o questionamento natural sobre possíveis

problemáticas que surgiam em contexto de ensino, de modo a encontrar soluções para as compreender e resolver através de pensamentos reflexivos e críticos.

Segundo Cohen e Manion (1990), como citado em Esteves (2008), a metodologia de investigação-ação veio trazer um acréscimo nas intervenções dos grupos.

James McKernan (1998), como citado em Esteves (2008), categorizou a investigação-ação em cinco movimentos, o estudo científico da educação, o pensamento educacional experimentalista e progressista, a dinâmica de grupos, a atividade de reorganização curricular e o professor-investigação.

Os movimentos foram aprofundados e estruturados por inúmeros pedagogos ao longo dos anos, assinalando os métodos de ensino ao longo dos anos. John Dewey (1859-1952), como citado em Esteves (2008), defendia o movimento progressista que vinha a estudar o desenvolvimento da sociedade americana após a Revolução Industrial. Dewey (1859-1952), na área da educação, tentou desconstruir que o ensino devia ter o professor como elemento central do processo de ensino, enfatizando que o indivíduo principal deve ser a criança, fortalecendo o pensamento crítico, os modos democratas e o trabalho cooperativo, por meio da Teoria do Conhecimento. Neste seguimento, Dewey (1859-1952), alertava para o processo de investigação, privilegiando a atividade experimental e científica como solução para a resolução de problemas. A ideia de Dewey (1859-1952), era dar à educação o valor do pensamento reflexivo, no decorrer da construção da mente e das ações, tal como criar noções de interação como elemento essencial para a aprendizagem.

O pensamento reflexivo de acordo com John Dewey (1859-1952), como citado em Esteves (2008), passa por cinco categorias, a proposta, a intelectualização, o conceito condutor, o pensamento e a constatação de hipóteses da ação, concluindo o processo desde a fase pré-reflexiva até à resolução do problema.

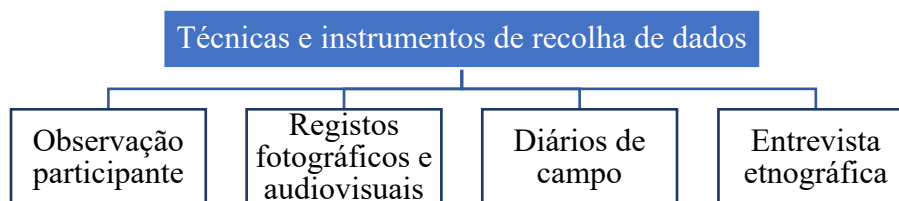
7.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

O docente, ao descobrir uma problemática, irá definir uma ou diversas questões à qual dedicar-se-á a dar respostas recorrendo às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no processo de investigação.

O investigador dispõe da oportunidade de recolher dados no processo de pesquisa relacionados com a questão que levantou, mediante inúmeras técnicas e instrumentos de recolha de dados (Gráfico 1).

Gráfico 1

Técnicas e instrumentos de recolha de dados



7.3.1. Observação participante

O professor na qualidade de investigador, tem a necessidade de observar o modo como os alunos comunicam e interagem, os comportamentos que empregam e as capacidades de aprendizagem da turma e dos alunos de forma individual. O docente precisa olhar atentamente o meio que o rodeia, com o objetivo de encontrar uma problemática à qual ambiciona encontrar uma solução (Bento, 2009).

A observação participante mencionada por Bento (2009), refere-se à observação realizada em campo pelo investigador, como elemento inserido no contexto. Assim sendo, o inquiridor usufrui da capacidade de observar naturalmente os elementos em estudo e recolher dados de forma direta.

7.3.2. Entrevista etnográfica

Segundo Esteves (2008), a entrevista é o método mais aplicado pelo investigador na investigação educacional, questionando e compreendendo o porquê de diversas situações, recorrendo ao ponto de vista dos outros.

No quotidiano, optei por aplicar as entrevistas etnográficas à educadora, à ajudante e às crianças. Estas facultam, por meio de um diálogo, a obtenção de informações, que visam ajudar a compreender e recolher informação sobre as situações diárias.

7.3.3. Diário de Campo

O Diário de Campo ergueu-se no séc. XX, com a finalidade de ser um caderno no qual os investigadores anotam numerosas observações e algumas reflexões semelhantemente a um diário (O diário do diário etnográfico, 2007). Malinowski (2007), como citado em Brazão (2007), afirma que o objetivo de o investigador empregar o “diário de campo” é narrar de maneira descritiva e minuciosa o que observou na comunidade, através da observação participante. Posteriormente ao registo, possibilita fazer um levantamento de dados com o

intuito de interligar a observação com a teoria científica. O diário de campo aplicado como instrumento de pesquisa, possibilita a aquisição de dados da prática pedagógica como: “actividades de rotina, factos marcantes, descobertas inéditas, incidentes significativos, reuniões, leituras, problemas, conflitos, etc.” (O diário do diário etnográfico, 2007, p. 293).

Posteriormente, realiza-se a análise dos métodos utilizados em campo, com o objetivo de refletir a aplicação, reajustando e readequando ao contexto.

7.3.4. Registos fotográficos e audiovisuais

Os vídeos e as fotografias são utilizados como método de registo das produções que as crianças elaboraram. Os registos fotográficos e audiovisuais consentem ao observador rever com maior pormenor os momentos que aconteceram no campo, com o intuito de os analisar em pormenor.

As fotografias e os vídeos abarcam informações que podem ser guardadas, analisadas e reanalisadas sempre que indispensável com destino a conhecer melhor uma determinada situação.

Importa salientar que os registos fotográficos são de extrema importância nos contextos de formação, dado que possibilitam ao investigador datar e analisar as diferentes situações, cruzando os dados observados com a teoria científica.

7.3.5. Métodos de análise de dados

Bardin, (1977), Bordan & Biklen, (1994), defendem que a análise de dados ocorre por meio de um sistema de procura e planeamento sistemático, constituído por um conjunto de técnicas de análises das produções.

Na análise de dados é essencial compreender as informações que foram recolhidas, com o intuito de facilitar e nomear as informações pertinentes (Bordan & Biklen, 1994).

Parte II

Prática Pedagógica I, II e III

Intervenção Pedagógica

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”³

(Paulo Freire)

No decorrer deste capítulo, serão apresentadas as três Práticas Pedagógicas que desenvolvi na sequência do mestrado. Explorarei o enquadramento educativo das três instituições pelas quais vivenciei os variados estágios, o meio envolvente na qual as escolas se encontram inseridas, a caracterização da escola de maneira a compreender melhor o meio escolar, a rotina e a caracterização das salas, do grupo e turmas.

A abordagem e reflexão destes temas permitiu-me descobrir algumas lacunas existentes nestes locais de ensino, o que concedeu a oportunidade de desenvolver um projeto de investigação para cada contexto, no qual coloquei em ação diversas estratégias no desenvolver da minha intervenção, tal como desenvolvi reflexões diárias com o intuito de prosperar o ensino destes alunos.

Saliento que no decorrer das três práticas de intervenção pedagógica, ocorria uma situação pandémica a nível mundial. A pandemia da Covid-19 veio trazer uma nova situação à qual foi necessário os docentes encontrarem uma resposta de rápida de intervenção que seguisse as diretrizes acordadas pela Direção-Geral da Saúde, face aos novos desafios e medidas de segurança impostas.

Capítulo IV - Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário Da República N.º 34 - I Série-A. Ministério da Educação.)

³ Retirado de: <https://www.pensador.com/frase/MTMxMzkyNQ/>

8.1. Enquadramento do ambiente Educativo na Educação Pré-Escolar

Na Unidade Curricular de Prática Pedagógica I, alusiva ao contexto de Educação Pré-Escolar, realizou-se o estágio no Infantário “O Carrocel”, situado no concelho do Funchal, na freguesia de São Martinho, mais precisamente na Sala Vermelha, com crianças de 3 anos.

Neste infantário tive a oportunidade de estagiar como educadora, durante os primeiros três dias da semana, segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, com uma carga de 5 horas diárias.

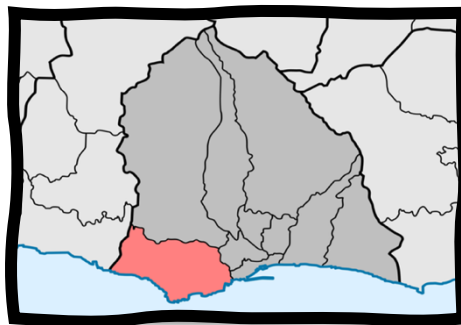
O presente capítulo, tem o propósito de explanar o ambiente em que se sucederam as intervenções e as atividades que implementei nesse período.

8.1.1 Caracterização do Meio Envolverte: Freguesia de São Martinho⁴

A freguesia de São Martinho (Figura 6), segundo os censos de 2011 ocupa uma área de 782 hectares de terreno, é constituída por várias localidades: Igreja, Amparo, Ajuda, Pico de São Martinho, Vitória, Areiro, Vargem, Nazaré, Poço Barral, Piornais, Pilar, Quebradas, Pico do Funcho, Virtudes, Lombada e Casa Branca. A freguesia detém 26 482 habitantes, no qual 64% da população é adulta, 18% é composta pelos idosos, 13 % são habitantes dos 15 até aos 25 anos e 16% são menores de 15 anos (Instituto Nacional de Estatística, 2012).

Figura 6

Limites da freguesia de São Martinho



Nota. Retirado de [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_(Funchal))

⁴ Dados obtidos através da página *online* da Junta de Freguesia de São Martinho, do Instituto Nacional de Estatística, dos *Censos 2011 e do Projeto Educativo da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré*. (2016).

A instituição “O Carrocel” localiza-se no Bairro da Nazaré, na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal.

A localização do infantário “O Carrocel”, de acordo com o projeto educativo de escola (2016/2020) situa-se inserido numa área residencial com diversas infraestruturas e estabelecimentos ao redor das mais diversas áreas como cultura, educação, desporto, recreativo, entre outros como podemos observar no Tabela 1.

Tabela 1

Estabelecimentos ao redor da instituição

Áreas	Recursos/ Instituições
Setor Hoteleiro	Hotel Panorâmico Quinta Bela vista
Atividade agrícola	Hortas urbanas Produção de vinho, frutas e produtos agrícolas
No desporto	Estádio dos Barreiros Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré Associações Desportivas e Recreativas Clube Desportivo “O BARREIRENSE” Grupo Desportivo “ALMA LUSA” Centro de Ténis da Madeira Centro de Atletismo da Madeira Clube Naval do Funchal Clube Amigos do Basquete
Cultura	Galeria de arte “Espaço Arte” da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Grupo Folclórico de São Martinho Casa do Povo de São Martinho Biblioteca “Calouste Gulbenkian”
Instituições Sedeadas	Regime de Guarnição N.º 3 Farmácia da Nazaré Farmácia de São Martinho Millennium Centro de Saúde da Nazaré NOS Madeira Sede dos Escuteiros (Paróquia da Nazaré) Centro de apoio aos doentes de Alzheimer Associação Reinventa
Instituições Religiosas	Igreja da Nossa Senhora da Nazaré Capela de Nossa Senhora do Pilar Capela de Nossa Senhora da Nazaré
Estabelecimentos de Ensino/Educação	Primaveras Jardim-escola João de Deus Canto dos Reguilas I Canto dos Reguilas II Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco Escola Básica com Pré-escolar de São Matinho Escola Básica com Pré-escolar da Ajuda

Nota. Retirado de: Projeto educativo da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. (2016/2020), fornecido pela educadora

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que o meio envolvente da instituição é rico em estímulos e espaços educativos, o que permite um equilíbrio no desenvolvimento das crianças.

Segundo Silva et al. (2016) “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21), o que permite às escolas enriquecerem o processo de aprendizagem, usufruindo de forma pedagógica e adequada às crianças por meio dos serviços e recursos que a freguesia disponibiliza. Como resultado, irá surgir um ensino que não se limita ao contexto escolar, mas que se expande até à comunidade, proporcionando a integração de diversas entidades nas mais diversas áreas.

8.1.2 Caracterização da Escola: O Carrocel

O Infantário “O Carrocel” (Figura 7), integra a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré e localiza-se na Av. Colégio Militar - Bairro da Nazaré, na freguesia do Funchal, no concelho do Funchal.

A instituição Escola básica do 1.º ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré opera desde 1997/98. No ano de 2016/2017 a Escola Básica do 1.º Ciclo / Pré-Escolar da Nazaré juntou-se com as valências de Creche e Jardim de Infância, o que permitiu a união com os infantários Girassol e Carrocel, a 5 de julho, passando a chamar-se Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré (Projeto Educativo de Escola, 2016/2020).

Figura 7

O Infantário “O Carrocel”



As vertentes de Creche e de Educação Pré-Escolar são organizadas por espaços interiores e exteriores como observamos no Tabela 2.

A instituição possuía uma área ampla no interior e no exterior, espaços seguros para a circulação das crianças. A área da creche e da educação pré-escolar encontrava-se dividida devido à Pandemia da Covid-19, quando anteriormente as crianças brincavam todas juntas. Todavia, a sala parque e a sala polivalente eram utilizadas em simultâneo por diversos grupos.

Tabela 2

Espaços interiores e exteriores do Infantário “O Carrocel

”

Espaço interior	Gabinete de Coordenação	1
	Sala de Educadores de Infância	1
	Sala de pausa/lanches	1
	Sala de atividades de Creche	4
	Sala de atividades de Educação Pré-Escolar	3
	Sala TIC/Biblioteca	1
	Sala Parque	1
	Sala Polivalente	1
	Copa de Leites	1
	Cozinha	1
	Refeitório	1
	Arrecadações de material	3
	Cacifos de pessoal docente/ não docente	3
	Sanitários de adultos	3
	Sanitários de crianças	2
	Lavandaria	1
Engomadoria	1	
Dispensa de produtos	3	
Cave	1	
Espaço exterior	Espaços exterior	1
	Espaços exterior da Pré-escolar	1
	Jardins	2

Nota. Retirado de: Projeto educativo da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. (2016/2020), fornecido pela educadora

Abordando os espaços físicos, constatei que o infantário possui um exterior com um jardim amplo, adequado e seguro para as crianças.

A instituição detém diversos espaços abertos, como por exemplo o parque exterior, onde as crianças podiam realizar atividades ou brincadeiras (Figura 8).

Figura 8

Espaços exteriores do Infantário “O Carrocel”



O Projeto Educativo de Escola (EPE) de 2020/2024 do Infantário “Carrocel” tem como temática, “Escola em Valores: Crescer com resiliência, liberdade e equidade”, ampliando o respeito com as peculiaridades que cada criança manifesta, estimulando as desigualdades, a paridade de oportunidades ao alcance do sucesso e a habilidade de acomodação no mundo em constante mudança (Projeto Educativo de Escola, 2020/2024).

8.1.3 Caracterização da Sala Vermelha

Mendonça (1994), afirma que o educador pode, segundo as necessidades e interesses do grupo, organizar o espaço da sala de atividades de acordo com as aprendizagens que pretende proporcionar. Oferecendo um ambiente rico em estímulos e promotor de aprendizagem.

A sala de atividades deve caracterizar-se por ser um espaço aconchegante e ajustável, permitindo ao educador reformular o espaço de acordo com as necessidades das crianças, permitindo às mesmas explorar e formular conhecimentos por meio de experiências (Projeto Curricular de Grupo (2020/2024)).

A meu ver, a Sala Vermelha encontrava-se bem equipada de material e com mobiliário adequado as crianças. O espaço encontrava-se muito bem organizado, o que permitia muita área livre para as crianças brincarem e realizarem múltiplas atividades. O aspeto mais positivo que constatei na sala foi que todo o material possuía a capacidade de ser movimentado de acordo com as necessidades do grupo.

A sala de atividades patenteava um ambiente arejado, possuindo seis janelas pequenas que conseguiam ser abertas e fechadas quando necessário (Figura 9).

Figura 9*Janelas e porta de acesso ao exterior*

A luminosidade disponha-se da hipótese de ser natural, como podemos observar na figura 15, através das cinco janelas ou artificialmente, por meio de quatro lâmpadas grandes que se encontravam espalhadas pelo teto da sala de atividades.

O espaço era amplo, satisfatoriamente equipado e flexível, onde os móveis e materiais podem ser deslocados praticamente todos pelo espaço da sala de atividades, permitindo ao educador acomodar melhor o campo às atividades a realizar.

As crianças precisam de espaço onde aprendem com as suas próprias ações, onde se possam movimentar, partilhar, brincar, estar sozinhas e relacionar-se com outras crianças e ainda realizar atividades que requerem maior concentração (Projeto Curricular de Grupo, 2020/2024, p. 54).

As brincadeiras livres ocorreram num ambiente calmo e descontraído em que as crianças interagem entre si.

Diário de Bordo PP I, 2 de novembro de 2020

Mendonça (1994), declara que a disposição dos objetos em espaços amplos permite a deslocação das crianças sem que ocorra desordens. Igualmente, defende que o material ao não ser imóvel consente a modificação de lugar consoante as necessidades educativas.

A Sala Vermelha usufruía de uma porta que consagra acesso ao parque exterior e à porta principal, que oferecia acesso ao corredor da instituição e às instalações sanitárias.

O mobiliário abarcava quatro mesas retangulares e dezasseis cadeiras devidamente adequadas ao tamanho das crianças, o qual é possível observar na Figura 16. A mobília encontrava-se distribuída pela sala, de forma que houvesse a maior área de espaço livre para a

realização de atividades e brincadeiras. Este encontrava-se ajustado à idade e desenvolvimento das crianças, estando ao seu alcance.

A sala estava organizada por diversas áreas (Figura 10 e Tabela 3), nomeadamente a área lúdica, a área do faz-de-conta, a área da biblioteca, área da garagem e área das atividades, remetendo para o currículo *High Scope*.

Tabela 3

Materiais das áreas de interesse

Áreas	Materiais
Área lúdica	Legos de encaixe; legos de construção; puzzles; jogos de enfiamento; dominós e jogos diversos.
Área do faz-de-conta	Cómoda com roupas; cozinha; malas; quarto e materiais diversos.
Área da biblioteca	Tapete e livros.
Área da garagem	Carros; motas; garagem de madeira e garagem impressa no chão.
Área das atividades	Mesas retangulares.

Nota. Retirado de: Projeto Curricular de Grupo (2020/2024), pág. 54/55).

Figura 10

Planta da Sala Vermelha



Observando a planta da Sala Vermelha (Figura 12), podemos contemplar as diferentes áreas da sala e o espaço que a mesma patenteava. Similarmente, os inúmeros armários presentes na sala de atividades guardavam conjuntos de jogos e materiais adequados às idades das crianças e de idades superiores, que podiam ser realizados com a ajuda da educadora ou da auxiliar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018).

A área de trabalho (Figura 11) era fortemente empregue pelas crianças da Sala Vermelha, nos diversos momentos da rotina diária.

Durante a hora do acolhimento, as crianças realizavam diversos jogos de mesa e nas horas das atividades executavam variadíssimas técnicas.

Figura 11

Área de trabalho



Por detrás das mesas dispostas em “U”, encontrávamos materiais de desgaste como papel crepe, de seda, lustro e cartolinas das mais diversas cores. Caixas com jogos de encaixe, enfiamento, um abaco, entre outros, estavam tapados pelas cortinas da sala (Figura 12).

Figura 12

Material de desgaste



A área da biblioteca (Figura 13) encontrava-se encoberta, porque os livros permanecem num carrinho ao lado do tapete, levando a que, múltiplas vezes, a área ficasse esquecida.

Figura 13*Área da biblioteca*

Na área do tapete (Figura 14) localizavam-se os placares da sala, nos quais eram expostos os trabalhos realizados na sala, permitindo às crianças posteriormente observarem os trabalhos que realizavam (Silva et al., 2016).

A Covid-19 levou a que os Encarregados de Educação não tivessem a oportunidade de entrar na sala de atividades, ficando impossibilitados de ver os trabalhos realizados pelas crianças. Face a esta realidade, as educadoras disponibilizavam aos pais uma variedade de fotos das atividades concretizadas pelas crianças e dos registos expostos nos placares.

Figura 14*Área do tapete*

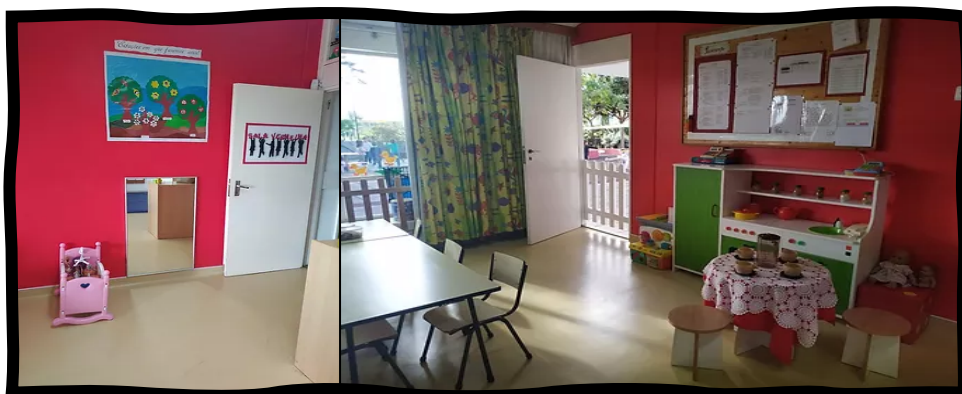
A área da garagem (Figura 15) era composta por uma garagem simples de madeira, uma pista colada ao chão que eu presenteei ao grupo e uma caixa com carros de vários tamanhos, formas e cores, assim como duas motas.

Figura 15*Área da garagem*

A área da casinha (Figura 16) ostentava um fogão, duas caixas registradoras, uma pia, um telefone, utensílios de cozinha dentro dos armários, panelas, bules, frascos com vários feijões, lentilhas, entre outros alimentos, uma mesa com toalha, três cadeiras de madeira, quatro chávenas com os pires e um jarro.

Esta área era a preferida das crianças, quando brincavam ao faz-de-conta. No decorrer destas brincadeiras, era notória a atribuição de múltiplos significados às brincadeiras e objetos, que as crianças manipulavam no seu decorrer.

O brincar na área da casinha, permite à criança se expressar livremente e interpretar o mundo como o conhece. A meu ver, a observação favorecia-me o conhecimento que eu fazia do mundo das crianças.

Figura 16*Áreas da casinha*

A Sala Vermelha apresenta uma parede completamente vermelha e as outras brancas, como é possível observar na Figura 16.

Existia um placar por cima da área da casinha que exibia as planificações, os recados a dar aos Encarregados de Educação, o quadro com os recreios, a disposição dos colchões e os horários da professora de NEE (Figura 16).

Segundo Niza (2013), o ambiente da sala de atividades deve ser estimulante e transmitir segurança, assim como o educador deve recorrer às paredes/placares para expor as produções das crianças, com o intuito que estas se revejam nos trabalhos produzidos.

Na porta principal (Figura 17) encontrávamos o nome da sala, visto do corredor, papéis com as medidas de proteção da Covid-19 e com informações gerais.

Figura 17

Porta Principal



Na entrada da sala, encontrávamos um armário pequeno trancado com vários jogos que ainda não eram adequados às idades das crianças. Por cima do armário, tínhamos o desinfetante e uma taça com vários pedaços de papel higiénico, que as crianças utilizam quando iam à casa de banho. Era possível encontrar também diversas canecas de inox, assim como um jarro com água e uma taça que no final do dia tinha pão, uma vez que era utilizado para o lanche da tarde que era servido na sala (Figura 18).

Figura 18*Armário*

No carrinho com prateleiras (Figura 19), a primeira prateleira tinha folhas A3 e folhas A4, assim como produções feitas pelas crianças. Na segunda prateleira, havia capas de algumas crianças e papéis variados. Por último, na terceira prateleira, encontrávamos capas e algumas histórias para as crianças folhearem na área do tapete.

Figura 19*Carrinho com materiais*

Além das prateleiras, existiam dois armários ao alcance das crianças com diversos materiais guardados. Por cima dos armários, eram colocados materiais utilizados diariamente e os copos identificados com os marcadores das crianças, as plasticinas e algumas folhas brancas (Figura 20).

Figura 20*Materiais*

As prateleiras continham diversos elementos (Figura 21) como algumas histórias a serem utilizadas, materiais empregues pelos adultos como clipes, cola líquida, tesoura, canetas, fita cola, entre outros. Na penúltima prateleira é possível ver histórias, CDs, o rádio e a ficha elétrica. Na antepenúltima uma planta com raiz de batata, a caixa dos primeiros socorros, desinfetante, soro fisiológico, detergente e uma aparelhagem.

Figura 21*Recursos materiais*

8.1.4. Equipa pedagógica

A equipa pedagógica da Sala Vermelha era constituída por três elementos, uma Assistente da Ação Educativa que acompanhava as duas Educadoras de Infância, as quais praticavam um horário rotativo semanalmente.

A equipa pedagógica da sala apresentava um trabalho cooperativo entre os três elementos e as educadoras de infância dispunham de um momento de 30 minutos, para a troca de informações sobre o dia.

8.1.5. Rotina Diária

O tempo educativo na EPE é fundamental e exige planejamento com o objetivo de desenvolver distintas atividades, que visam promover a aprendizagem do grupo, intercalando com os momentos da rotina.

Post e Hohmann (2011) defendem que a criança ao conhecer o que irá concretizar, o vínculo da separação dos pais e a aproximação do educador e dos companheiros ocorre de forma mais simplificada.

A rotina diária da Sala Vermelha iniciava-se às 8h, no parque exterior ou na sala e não no polivalente como nos anos anteriores devido à Covid-19 e terminava às 18h30 com o encerramento da instituição.

O acolhimento do grupo acontecia no parque exterior, quando estava bom tempo ou na sala quando chovia, bem como as atividades orientadas e as brincadeiras livres.

O grupo usufruía de atividades de Educação Físico Motora e Expressão Musical assim como de Atividades de Enriquecimento Curricular, orientadas por docentes especializados nas diversas áreas.

A rotina no Pré-Escolar possui extrema importância, uma vez que permite à criança adquirir a noção de tempo, tendo a capacidade de saber o que vem depois mesmo sem conhecer ainda as horas.

Saliento que a rotina, independentemente de ser de manhã ou de tarde é de extrema importância conhecer, porque os comportamentos das crianças mudam, assim como as atividades têm de ser adaptadas com os tempos curriculares e o número de crianças presentes.

A noção de tempo nesta faixa etária permite ao grupo promover a autonomia, assim como perceber que existe um processo desde o início do dia até ao seu final, desde o acolhimento, lanche, recreio, atividades, almoço, higiene, descanso, higiene, lanche, atividade e recreio até à chegada dos pais.

A rotina diária da Sala Vermelha promovia imenso o brincar e o jogo na sala de atividades, sendo dedicado imenso tempo a essas atividades.

A rotina englobava momentos de repouso, alimentação e higiene distribuídos ao longo do dia como mencionado na (Tabela 4).

Tabela 4*Rotina Diária da Sala Vermelha*

08:00 – 09:30	Acolhimento das crianças Diálogo com os pais Atividades na sala Higiene Brincadeiras livres
09:30 – 10:00	Lanche da manhã
10:00 – 10:30	Brincadeiras orientadas ou livres na sala/polivalente/parque exterior
10:00 – 11:15	Higiene Acolhimento no tapete Diálogo em grande grupo
11:15 – 11:30	Preparação para o almoço Higiene
11:30 – 12:00	Almoço
12:00 – 12:30	Higiene Preparação para o repouso
12:30 – 15:00	Repouso
15:00 – 15:30	Higiene Preparação para o lanche
15:30 – 15:45	Lanche
15:45 – 16:00	Higiene
16:00 – 16:30	Brincadeiras orientadas ou livres na sala/polivalente/parque exterior
16:30 – 17:00	Regresso à sala de atividades Higiene Acolhimento no tapete Brincadeiras orientadas ou livres na sala/polivalente/parque exterior Saída das crianças Diálogo com os pais
17:00 – 17:30	Merenda da tarde Brincadeiras orientadas ou livres na sala/polivalente/parque exterior
17:30 – 18:00	Encerramento do estabelecimento Brincadeiras livres em pequeno/grande grupo

Nota. Retirado de Fotografia fornecido pela Educadora

A rotina diária deve ser incentivada pelo educador, lembrando inicialmente ao grupo que atividade se irá realizar depois, de forma a que o grupo se sinta num ambiente estável, flexível e acolhedor, podendo ser modificado de acordo com a necessidade do grupo.

Ao ser implementado o horário repartido pelas educadoras, adquiri a hipótese de realizar ambos os turnos, sendo uma semana das 8h às 13h30 e outra das 13h30 às 18h30, observando a rotina diária completa das crianças da Sala Vermelha.

Saliento que a rotina, independentemente de ser manhã ou tarde, é de extrema importância conhecer, porque os comportamentos das crianças mudam, assim como as atividades têm de ser adaptadas, tendo alguma dificuldade inicialmente de o realizar. Segundo Niza (2013) a rotina educativa, tem o intuito de fornecer segurança às crianças. Uma vez que

esta é flexível, permite que ocorram alterações na rotina para a celebração de festas, visitas de estudo, entre outros.

No período de transição que acontecia entre a 13h e as 13h30, as educadoras realizavam um pequeno diálogo, do qual tive a oportunidade de participar, onde trocavam informações sobre o que tinha sucedido no turno da manhã e informações para os pais, de modo a dar continuidade às atividades realizadas no turno da tarde.

8.1.6 Caracterização do Grupo

A sala Vermelha era composta por 17 crianças, 11 do género feminino e 6 do género masculino, com 3 anos de idade até o final de 2020 (Figura 22). Uma criança apresentava necessidades educativas especiais, nomeadamente um atrasado psicomotor, estando integrada nas atividades espontaneamente, sendo maioritariamente apoiada e orientada no seu decorrer pelas educadoras, pela auxiliar ou por mim, no decorrer das tarefas.

Figura 22

Crianças da Sala Vermelha

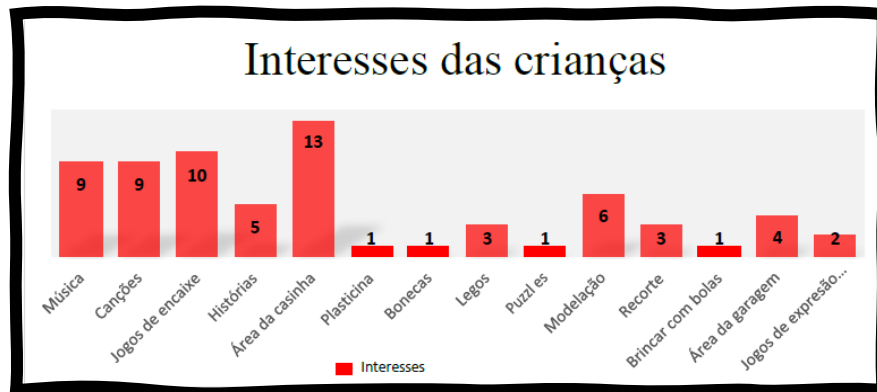


Nota. Retirado de Fotografia fornecida pela Educadora

Na prática pedagógica I foi realizada uma recolha de dados por meio da observação participativa nos momentos de brincadeira, nas atividades orientadas, nos momentos de higiene e repouso ou através de diálogos com as crianças, educadoras e auxiliares da ação educativa. Executando o cruzamento de dados, consegui recolher informações sobre os interesses (Gráfico 2) e necessidades (Gráfico 3) que o grupo da Sala Vermelha apresentava.

Gráfico 2

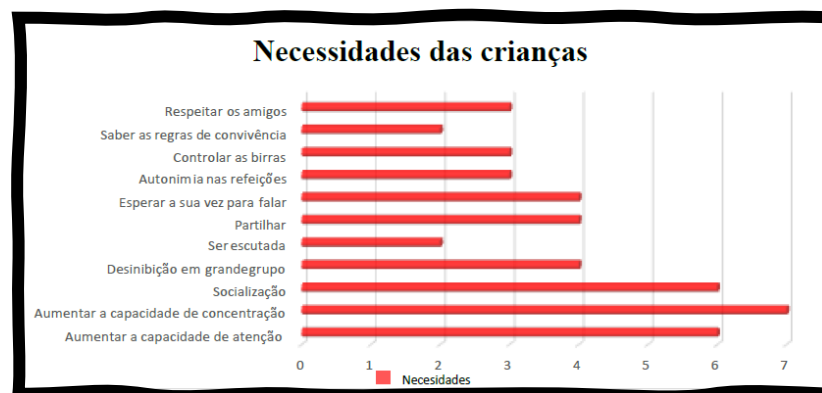
Interesses das crianças da Sala Vermelha



O gráfico 2 possibilitou-me assumir que os interesses do grupo têm maior incidência nas brincadeiras na área da casinha, na realização de jogos de encaixe e no ouvir e cantar músicas.

Gráfico 3

Necessidades das crianças da Sala Vermelha



No que concerne às suas maiores necessidades, constatei que eram o respeito pelo outro, as regras de convivência e o controlo das birras.

A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo. (OCEPE, 2016, p. 18)

Segundo Gamelas (2001), como citado em Almeida (2013), o Pré-Escolar deve possuir a capacidade de acatar as necessidades de desenvolvimento e aprendizado das crianças a nível de afeto, incentivo cognitivo, segurança e bem-estar.

O grupo apresentava em geral grande autoestima, apesar de umas crianças revelarem algumas dificuldades em conversar em grande grupo.

O grupo era heterogéneo, ostentando distintos níveis de desenvolvimento e personalidades, dado que “doze transitaram da sala “Vermelha” – Sala de Transição, três vindas de outras escolas e duas frequentam a escola pela primeira vez.” (Projeto Curricular De Grupo, 2020/2021, p. 42).

No geral, as crianças colaboravam e interagiam nas atividades, revelando interesse, sendo notória a curiosidade em todas as descobertas que o grupo experiênciava e o interesse em adquirir novos conhecimentos.

Neste sentido, o grupo manifestava interesse em participar nas atividades, mas demonstrava uma capacidade de atenção reduzida, distraíndo-se facilmente.

Com o objetivo de encontrar a resposta mais adequada para ajudar o grupo explorei as Áreas de Conteúdo contempladas com as diversas áreas e domínios das OCEPE (2016). As OCEPE permitiram-me compreender melhor a caracterização do grupo, e reconhecer características que o grupo de crianças da Sala Vermelha já tinha adquirido (Tabela 5) assim como as que ainda seriam necessárias aprofundar mais um pouco.

Tabela 5

*Caracterização das crianças da Sala Vermelha*⁵

<i>Áreas de conteúdo</i>	<i>Caraterização</i>
<i>Área da Formação Pessoal e Social</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificam as suas características individuais e reconhecem as diferenças dos outros; - Verbalizam as necessidades relacionadas com o seu bem-estar; - Expressam e identificam nos outros emoções e sentimentos; - Demonstam satisfação nas suas produções; - Realizam mais autonomamente as tarefas do dia a dia; - Reconhecem diversos momentos da rotina; - Escolhem as atividades que pretendem realizar.

⁵ Retirado de Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Área de Expressão e Comunicação	<p>Domínio da Educação Artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entusiasmo em jogos que envolvem dança e movimento; - Produzem e acompanham diferentes sequências musicais/rítmicas; - Conseguem identificar e repetir diversos sons, assim como cantar em vários tons; - Capacidade de reconto e interpretação de personagens; - Atribuem significado aos desenhos, assim como reconhecem e nomeiam as cores que utilizam; - Utilizam diversos riscadores, revelam imaginação e criatividade nas suas produções; - Manipulam e exploram diversos materiais com curiosidade. <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazem muitas perguntas ao longo do dia através de frases simples e algumas mais complexas; - Articulam melhor as palavras; - Compreendem ordens simples; - São capazes de se exprimir, empregando um vocabulário diversificado.
--	---

Nota. Retirado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As áreas de conteúdo funcionam como uma estrutura no âmbito do saber do processo de aprendizagem, englobando os conhecimentos, as atitudes, a organização e o saber fazer. Ao brincar, as crianças realizam diversas aprendizagens nas diversas áreas de conteúdos que se vão completando continuamente (OCEPE, 2016).

8.2 Projeto de Investigação-Ação

O Projeto de IA permitiu organizar a intervenção pedagógica na valência da EPE.

O cronograma (Tabela 6) iniciou-se no primeiro dia de estágio na semana de observação, a 2 de novembro de 2020 e terminou a 19 de janeiro de 2021, sendo o último dia em contexto de sala de atividades. A intervenção ocorria nos primeiros três dias da semana, segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, contemplando 5 horas diárias.

Saliento que organizei o calendário com as datas que constavam no calendário de estágio, de forma a organizar as semanas e meses, conforme iam decorrendo as diversas fases de intervenção.

Tabela 6*Cronograma com as fases do Projeto de I-A*

Cronograma													
Procedimentos	Duração												
Meses	novembro					dezembro					janeiro		
Semanas	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a
Observação e recolha de dados													
Identificação do problema													
Aplicação das estratégias													
Recolha e análise de dados													
Avaliação final do processo													
Apresentação do projeto													

8.2.1 Enquadramento do Problema

A Iniciação à Prática Pedagógica (IPP I) teve lugar na valência de EPE, onde no decorrer da primeira semana de estágio, verifiquei que a educadora cooperante realizava múltiplos trabalhos em grande grupo, principalmente a cantar, a conversar e a executar jogos de mesa como puzzles, legos, jogos de animais, jogos com cores e formas, entre outros.

Na segunda semana de estágio, no decurso das atividades organizadas por mim, constatei que determinados elementos do grupo concluíam as atividades com rapidez de modo a irem autonomamente brincar, ou por outro lado pedirem para ir brincar com os meninos que já tinham concluído.

Neste sentido, senti a necessidade de criar e planificar estratégias pedagógicas que promovessem o brincar e a exploração de temáticas por meio de brincadeiras. Em virtude disso, foram criadas diversas atividades didáticas, que visavam dar resposta a esta problemática.

A temática da aprendizagem através do brincar e do jogo destacou-se como uma mais-valia na aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento da criatividade. Das observações realizadas por mim e pela equipa da sala, conduziram-se à escolha destas temáticas, no sentido da construção da aprendizagem das crianças da Sala Vermelha.

8.2.2 Questões da Investigação-Ação

Decorrente da primeira semana de observação do grupo de crianças da Sala Vermelha, na qual constatei que as crianças realizavam os trabalhos com certa rapidez para irem para uma atividade não orientada como o brincar, dialoguei com a educadora cooperante com o objetivo de desenvolver a questão de investigação.

“De que forma as crianças da Sala Vermelha aprendem através do brincar e do jogo?”

A questão sucedeu de acordo com a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, inseridas nas *OCEPE*. Nesta ordem de ideias, a questão teve em conta as necessidades das crianças e, intrinsecamente, os interesses das mesmas.

A grande finalidade de desenvolver esta questão era compreender melhor o que as crianças aprendiam nos momentos de brincadeira e jogo, assim como proporcionar aprendizagens utilizando os mesmos.

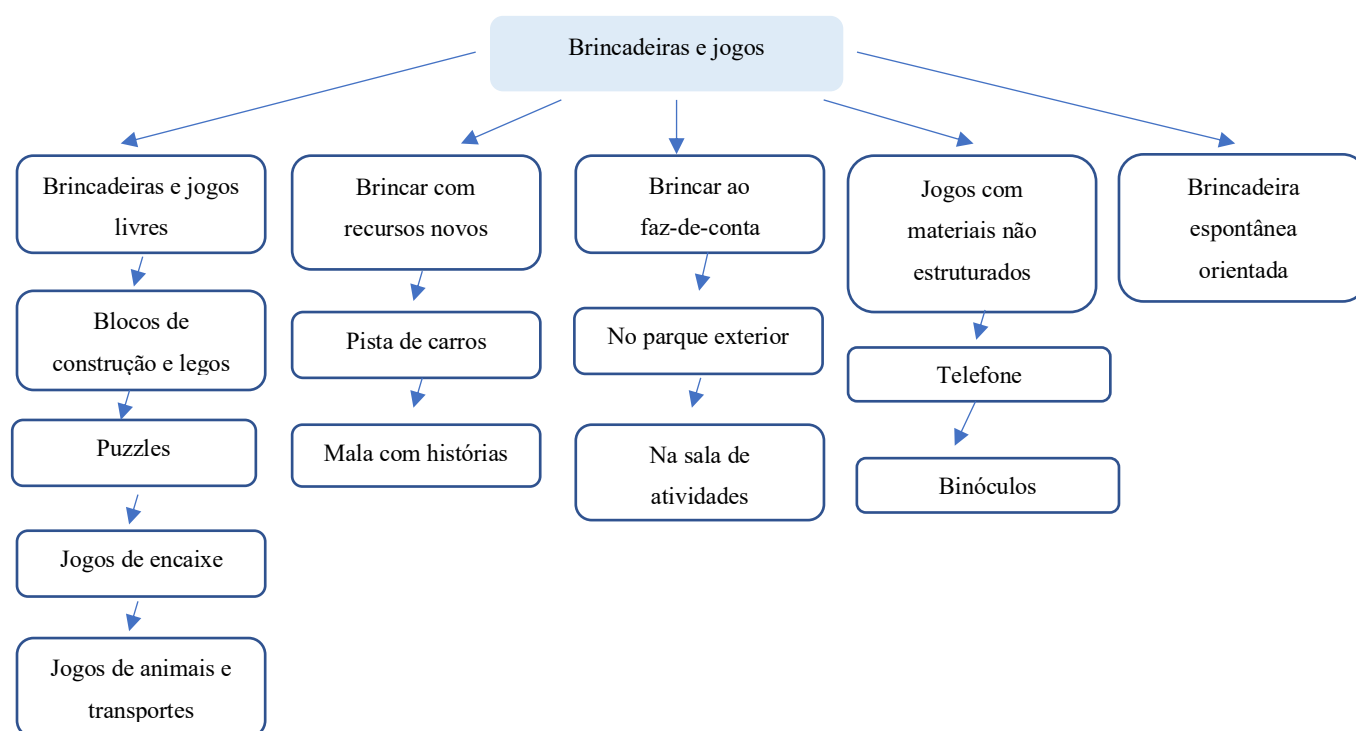
8.3 Estratégias/ atividades implementadas

Saliento que as atividades implementadas tiveram como base uma conversa com a educadora cooperante em concordância com as *OCEPE*.

Com o decorrer da primeira semana e um diálogo com a educadora cooperante no final da segunda semana, pude observar algumas necessidades e alguns interesses do grupo, criando o Projeto de IA.

Escolhida a problemática e com o intuito de promover atividades que visassem desenvolver a questão de investigação selecionada, foram implementadas cinco estratégias postas, posteriormente, em prática com as crianças da Sala Vermelha.

Definidas as estratégias a implementar na sala de atividade, foram desenvolvidas diversas atividades que promoviam variação de brincadeiras e jogos (Gráfico 4).

Gráfico 4*Estratégias e atividades desenvolvidas***8.3.1. Brincadeira e jogos livres**

As oportunidades em que as crianças brincam e realizam jogos são de extrema importância, representando grande parte do dia a dia da sua rotina. Nesta linha de pensamento, todos os dias dedicava uma parte da rotina ao brincar.

Segundo Piaget (1978) e Vygotsky (1988), mencionados por Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019), afirmam que o brincar é altamente significativo para a criança, uma vez que permite à mesma compreender o mundo que a rodeia. Por meio destas brincadeiras e jogos, as crianças aprimoram aptidões a nível cognitivo, afetivo e social. Semelhantemente, permite que desenvolvam relações e tomem decisões com os pares, experienciem hipóteses e adquiram regras utilizadas na convivência em sociedade.

As crianças revelavam imenso gosto em fazer brincadeiras e jogos livremente, pelo que considerei necessário dedicar algum tempo a essas atividades, no decorrer das semanas de intervenção.

8.3.1.1 Blocos de construção e legos

O grupo manifestava imenso gosto em manusear os blocos de construção e os legos livremente (Figura 23), recorrendo a este material para criar diversas construções, que estimulam a motricidade fina e a criatividade. As crianças muitas vezes organizavam por cores e tamanhos, o que mostrava que já possuíam algumas noções matemáticas de conjunto e área.

Inúmeras vezes foi notória a cumplicidade e companheirismo entre as crianças nas brincadeiras e outras vezes sucederam pequenos desentendimentos, o que contribuía para a socialização das crianças e gerência de emoções e decisões. Brincar com estes elementos promove diversas aprendizagens e a formação de cidadãos ativos e cooperantes.

Nas pequenas intervenções que realizava para brincar com as crianças, constatei que as mesmas iam conversando sobre o que construía, como se estivessem a elaborar uma história sobre o que se encontravam a compor.

Figura 23

Blocos de construção e legos



Ao me mostrar diversos blocos interligados, a criança informava que estava a construir uma casa e que as peças mais compridas eram rios. Produziu uma conversa sobre o que estava a fazer e construir.

Diário de Bordo PP I, 15 de janeiro de 2020

Piaget (1978), como citado em Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019), defende que a criança ao interagir com um objeto no brincar, atribui-lhe um significado e uma função, recorrendo ao simbolismo, como podemos constatar no comentário anterior. O mesmo autor menciona que por meio do ato de brincar e o brinquedo que a criança escolheu, esta desenvolve conhecimentos.

Nas atividades com os blocos de construção, verifiquei que o grupo utiliza o material para formar diversas construções, estimulando a motricidade fina e a criatividade.

8.3.1.2 Puzzles

O grupo, ao longo do tempo, revelou imenso gosto e curiosidade em dar início à realização de puzzles simples (Figura 24), sendo-lhes facultada a oportunidade.

Figura 24

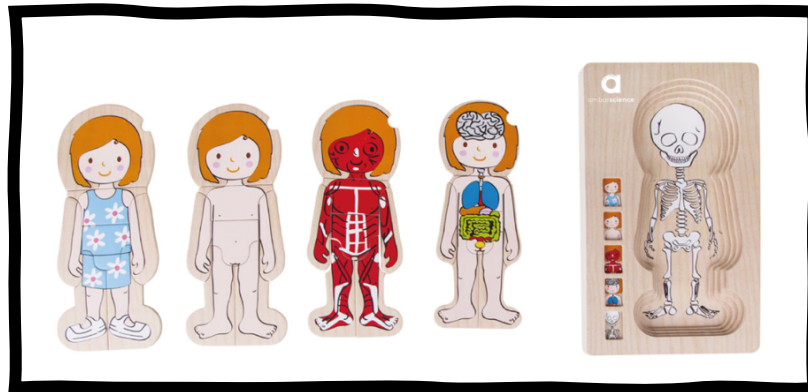
Puzzles



As crianças mais velhas compreendiam que, para construir um puzzle auxiliava olhar para a imagem da caixa. Por outro lado, as mais novas ainda recorriam à tentativa e erro de encaixe das peças, sem entenderem que mesmo que a peça encaixe pode não ser a correta.

Ao constatar a dificuldade manifestada pelas crianças mais novas, realizei distintas vezes puzzles com elas, com o intuito de entender o seu raciocínio no decorrer da construção e ajudá-las a compreender melhor como se realizava os mesmos, dando algumas dicas como a utilização da imagem da caixa e ver se o desenho da peça que colocavam dava continuidade à peça anterior.

A educadora mostrou-me que tinha um puzzle diferente, ligado ao tema dos órgãos, (Figura 25), que ainda não se encontrava exposto na sala, uma vez que era para as crianças mais velhas. Questionei se poderia conhecer e explorar esse jogo e, um grupo de crianças veio cheio de curiosidade conhecer o novo jogo. Neste momento, foi aproveitado o interesse das crianças para estimular a sua aprendizagem sobre os conhecimentos que já possuíam sobre os elementos do corpo humano e a capacidade de distinguir e colocar as peças nos lugares certos, de modo a formar as imagens dos diferentes puzzles.

Figura 25*Puzzle do corpo humano*

Nota. Retirado de https://cdn.shopify.com/s/files/1/0539/4838/3403/products/108000030018-CorpoHumanoMenina1_1200x.jpg?v=1620295817

Durante a realização do jogo eu fui explicando o que tínhamos de fazer e respondendo a algumas dúvidas sobre as partes do corpo que as crianças iam tendo. De um modo geral posso concluir que o novo jogo despertou o interesse do grupo, que colocou imensas questões sobre o mesmo com o propósito de adquirir novos conhecimentos por iniciativa própria. Neste jogo as crianças ganharam uma noção das camadas do nosso corpo, adquiriram novo vocabulário e desenvolveram o raciocínio matemático por meio de um jogo feito de forma natural.

Diário de Bordo PPI, 25 de novembro de 2020

O puzzle, apesar de ainda não ser adequado à idade do grupo, não simboliza que não possa e não deva ser utilizado, mas sim que pode ser apresentado ao grupo com o apoio de um elemento da equipa pedagógica da sala. Uma vez que as crianças possuem o apoio de forma a compreender o jogo e um elemento adulto que consiga tirar as suas dúvidas, nenhum jogo que seja seguro para as crianças deve ser inutilizado. A implementação de um novo jogo na sala despertou a curiosidade do grupo para a temática do mesmo e para a exploração do corpo humano de forma natural, por meio da curiosidade do grupo.

8.3.1.3 Jogos de encaixe

O jogo que consistia em encaixar e retirar pinos coloridos (Figura 26), era constantemente solicitado pelas crianças.

Durante o realizar do jogo, era notório que múltiplas vezes as crianças brincavam aos pares e explicavam entre si onde deveriam colocar as peças, recorrendo a gestos de forma que houvesse uma melhor compreensão de quem estava a interpretar a afirmação.

As crianças com idade mais avançada, inúmeras vezes, solicitavam os cartazes de colocar em baixo que apresentavam formas para tentarem reproduzir as figuras, apesar de ainda manifestarem alguma dificuldade entre associar a área do desenho e a área do tabuleiro do jogo.

Figura 26

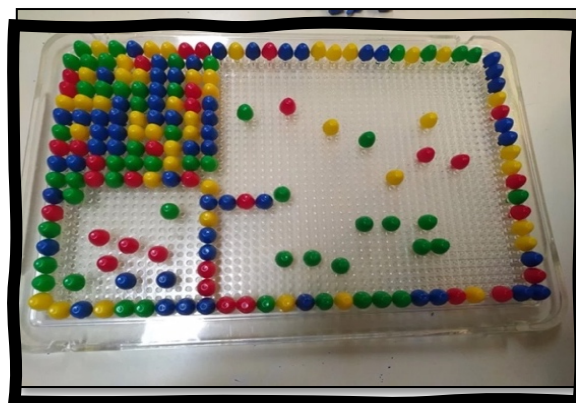
Jogos de encaixe



Por outro lado, as restantes crianças ainda não revelavam esse interesse e produziam criações únicas (Figura 27) e criativas, de forma autónoma ou em pequenos grupos.

Figura 27

Criação com jogos de encaixe



No decorrer de uma construção, uma criança por iniciativa própria iniciou a criação de conjuntos de peças por cores (Figura 28), dizendo a cor quando apontava para o conjunto de peças.

Por meio dos grupos construídos com as peças de diferentes cores, adquiriam novas noções de palavras como “conjunto”, “grupo”, “mais”, “menos” que eu ia dizendo ao interagir na brincadeira, adquirindo conhecimentos matemáticos empiricamente através de uma forma dinâmica e ativa.

Figura 28

Grupos de cores com os pins



Nallin (2005) defende que as crianças ao brincarem adquirem capacidades sociais. Tal foi possível de observar diversas vezes nos jogos de encaixo no qual era possível observar o companheirismo e amizade entre crianças e o diálogo sobre o que iriam representar com os pinos coloridos. Semelhantemente, podíamos observar que no decorrer destes jogos as crianças motivavam-se mutuamente a participar nos jogos.

- *Só vais colocar os azuis? – questionei.*
- *Sim. Uma fila de azuis. – disse o Ga.*
- *Podes ajudar a procurar os azuis? – perguntou o Ga.*
- *Sim. – respondi.*
- *Posso ajudar? – perguntou a D.*
- *Sim. – disse o Ga.*
- *Só azuis. Vamos fazer uma fila. – disse o Ga.*

Diário de Bordo PP I, 18 de janeiro de 2020

8.3.1.4 Jogos de animais e transportes

O jogo dos animais (figura 29) e dos transportes, nos momentos de jogos de mesa, permite-nos observar e conversar de forma mais próxima e individual com as crianças quando necessário e observar as aquisições que possuem sobre os mesmos.

Figura 29

Jogo de animais e transportes



- Maguida o “juninha” – disse o TG.
- Uma joaninha? – perguntei.
- Uma “jenuinha”. – repetiu o TG.
- De que cor é a nossa joaninha? – perguntei.
- “Vemilha”. – disse o TG.
- Vermelha? – perguntei.
- O TG caiu. – disse o TG.
- Caíste? – questionei.
- Na cadeira. – respondeu o TG.
- Um carro. – disse o TG.
- Lagarta. – disse o TG.
- Temos uma lagarta. – disse o TG.
- Mais uma. – disse o TG.
- Mais lagartas. De que cor são as nossas lagartas? – perguntei.
- Vede e roxo. – disse o TG.

Diário de Bordo PPI, 18 de janeiro de 2020

Por meio do diálogo com a criança que brincava com os animais, pude constatar que a mesma já conseguia distinguir alguns animais e mencionar as suas cores, apesar de ainda manifestar alguma dificuldade em pronunciar algumas palavras. A minha interação neste jogo apenas consistia em auxiliar a criança a dizer os nomes dos animais quando manifestava dificuldade e em dizer o nome do animal quando esta não conseguia identificar, intervindo o mínimo possível na brincadeira.

No decorrer da exploração do jogo dos animais e transportes o TG recordou alguns conhecimentos que já tinha adquirido previamente sobre estes elementos, assim como, permitiu que adquirisse novos conhecimentos sobre os elementos em exploração e a ampliação do seu vocabulário (Grando, 2001, citado por Maratori, 2003).

O TG sabia a maioria dos animais e tinha curiosidade em saber o nome dos que não conhecia, assim como nos transportes conseguia diferenciar os que andavam no ar, na terra e no mar. O TF revelava ter mais dificuldade em identificar os animais, tendo só reconhecido o macaco, o tigre e o leão. Ao perceber esta dificuldade sentida pela criança, trabalhei um pouco de forma individual com ela, despertando o seu interesse pelos animais, nomeadamente no conhecimento do seu nome, apelando que repetisse a palavra de modo a associá-la ao animal.

Diário de Bordo PP I, 23 de novembro de 2020

Por meio do jogo dos transportes e animais, as crianças puderam adquirir conhecimentos relacionados com as cores, organizar os animais pelo seu habitat, a forma como andam e onde andam. Igualmente, permitiu reconhecer algumas características dos mesmos. Abordar os números, formar conjuntos de cores e tamanhos, entre outros conhecimentos possíveis de adquirir de forma apelativa e divertida para a criança, foram facultados no decorrer do jogo.

8.3.2. Brincar com recursos novos

8.3.2.1. Pista de carros

Num dia dedicado às brincadeiras, levei uma pista que foi adicionada na área da garagem da sala de atividades, por sugestão da educadora.

Ao afixar a pista na sala sinto que fiz uma pequena alteração na sala de atividades que vai fazer o grupo se lembrar de mim.

Diário de Bordo PP I, 16 de dezembro de 2020

Logo depois da pista ser instalada no chão, as crianças que se encontravam nas mesas a brincar mostraram interesse e foram espreitar e brincar na área da garagem. Referimos que primeiro tinham de arrumar os jogos que estavam em uso.

Conforme as crianças iam chegando, revelavam imenso entusiasmo em usar a pista, que era um elemento novo adicionado ao espaço da sala de atividades (Figura 30).

Figura 30

Pista de carros



A pista de carros permite às crianças desenvolverem a interação e comunicação com os pares, o sentido de partilha e o saber esperar pela sua vez. Semelhantemente, aborda a lateralidade e a coordenação olho-mão, assim como a noção de espaço.

8.3.2.2. Mala com histórias

Observei que as crianças tinham um especial gosto por ouvir e recontar inúmeras histórias contadas pela educadora.

Ao observar que o cantinho da biblioteca se encontrava um pouco escondido, podendo ser esquecido pelas crianças, criei uma atividade que consistia em colocar uma mala com histórias novas no meio do tapete, observando posteriormente a reação do grupo.

Inicialmente, alguns elementos do grupo revelaram imenso interesse em explorar a mala colocada, tocando em todas as texturas que a mesma continha. Seguidamente, abriram a mala e exploraram todos os cantinhos, chegando a esvaziar e virar ao contrário.

Uma vez explorada a mala, folhearam as histórias novas e fizeram algumas construções com os livros que apresentavam diversos tamanhos.

As crianças ao descobrirem que tinha histórias novas, chamaram-me para o tapete e pediram que contasse algumas delas (Figura 31), tendo eu contado e feito o reconto com a ajuda do grupo.

Do meu ponto de vista estes momentos são muito enriquecedores uma vez que permitem à criança adquirir palavras novas, assim como promover e desenvolver a construção frásica. O reconto estimula a criatividade, a observação e a participação e diálogo em pequeno e grande grupo.

Diário de Bordo PP I, 16 de dezembro de 2020

Figura 31

Explorar histórias



Nota. Retirado de Fotografias fornecidas pela Educador

A introdução deste novo material na sala permitiu estimular novamente a curiosidade das crianças pelos livros e pela área da biblioteca e a aquisição de vocabulário novo que surgiu do conto de novas histórias.

A mala que continha as histórias permitiu estimular a curiosidade, a exploração e o facto por meio dos materiais com diferentes texturas que compoñham a mala.

No momento em que explorei as histórias com as crianças, pude recolher algumas informações sobre o interesse que revelavam pelos momentos de leitura e reconto de histórias (Carvalho, 2016). Igualmente, quando lia as histórias para as crianças tinha o objetivo de servir de modelo de leitura para as mesmas, fomentando o gosto pela leitura.

8.3.3. Brincar ao “faz de conta”

“No parque exterior”

No exterior, as crianças recorrem diversas vezes ao jogo do “faz de conta” para brincarem. Os objetos como as mesas e os escorregas, frequentemente, são utilizados pelas crianças, fingindo que são a sua casa (Figura 32) ou uma divisão da casa.

- *Prepara o almoço para a tua irmã. – disse a B.*
- *Sim mamã. – disse a M.*
- *Vou fazer massa com carne. Ela gosta muito. Já está pronto. – disse a B.*
- *Vamos comer. – disse a M. – vamos colocar o babete.*
- *Agora vou lavar a loiça. – disse a B esfregando os pratos na pia.*

Diário de Bordo PP I, 18 de janeiro de 2020

Figura 32

Jogo do “faz-de-conta” (casa)



O brincar ao “faz de conta” permite às crianças desenvolver a criatividade e a imaginação através da utilização de objetos estruturados e não estruturados. Equitativamente, promove o diálogo e a interação entre os pares.

- *Entra na nossa casa. – disse a RS.*
- *Esta é a nossa casa? – perguntei.*
- *Sim. – respondeu o TG, a B e a RS.*
- *E estamos em que divisão da casa? No quarto, na sala ou na cozinha? – questionei.*
- *No quarto. – respondeu a RS.*
- *Vamos colocar os brinquedos aqui. – Disse a B.*
- *Porquê? – questionei.*
- *Está a chover lá fora. – disse a RS.*
- *É um bolo. – disse a RS enquanto construía uma torre com os “copos”.*
- *Um bolo no quarto? – perguntei.*
- *Sim, para comer. – Disse o TG.*

Diário de Bordo PP I, 21 de dezembro de 2020

Na Figura 33, observamos uma menina que, através do “faz de conta” imaginou que estava no seu quarto e que na rua estava a chover e, por isso, levou todos os seus brinquedos para dentro de casa, salientando, posteriormente, que a torre que está ao seu lado é um bolo para comer, posteriormente.

Semelhantemente, observamos na imagem duas meninas, que representavam a mãe e a filha a conversar na “sala”, que era por baixo da mesa do parque exterior.

Figura 33

Brincadeira no parque exterior



Piaget (1978) citado Queiroz, N. L. N. D. *et al.* (2006) por declara que o jogo simbólico, está inteiramente ligada ao simbolismo uma vez que as crianças atribuem diversos significados aos objetos que utilizam, como por exemplo, os copos que representavam um bolo. Igualmente interpretam papéis que observam em situações escolares ou familiares, como por exemplo, o papel de mãe ou irmã como é possível observar nas citações dos diários de bordo anteriores.

“Na sala de atividades”

Na época em que abordámos o Natal, para trabalhar a temática iniciei com uma história “Um presente para o Pai Natal”. Dando seguimento à história, realizámos um diálogo em grande grupo no qual as crianças partilharam com o grupo o que faziam durante a época natalícia, tendo observado que em muitas famílias é tradição fazer broas.

Antes de realizarmos a atividade de confeção, construí chapéus de padeiro (Figura 34) para todas as crianças e adultos da sala, com o intuito de recorrer ao brincar ao “faz de conta” para a confeção das broas, representando padeiros por um dia.

Figura 34

Chapéus de padeiro



Algumas crianças ao observarem os chapéus na mesa, adivinharam que eram de cozinheiro e eu esclareci que era o pasteleiro ou padeiro que é o senhor que faz os bolos, os pães e as broas.

A atividade inicial constou da verificação da existência de todos os ingredientes necessários à confecção das broas, tendo por base a receita (Figura 35).

Figura 35

Lista de ingredientes e ingredientes



Ao questionar o que estaria na cartolina as crianças responderam:

- Alimentos. – disse a N.
- Ovos. – disse o G.
- Comer. – disse a B.
- Colheres. – disse o Be.
- Nós observamos esses alimentos na lista de ingredientes que a Margarida tem. – disse a S.

Diário de Bordo PP I, 2 de dezembro de 2020

A maioria das crianças teve a capacidade de identificar os alimentos e materiais da lista, embora houvesse uma pequena confusão entre o açúcar e a farinha, tendo sido feita a distinção para não gerar dúvidas.

De seguida, conforme lia a receita, ia misturando os nossos ingredientes todos e posteriormente aos pares, as crianças vieram à frente fazer a sua broa e colocar no tabuleiro (Figura 36).

Figura 36

Confeção de broas



Nota. Retirado de Fotografias fornecidas pela Educadora

A confeção das broas por meio do jogo do faz de conta, permite as crianças interpretarem o papel de padeiro; trabalhar a motricidade fina ao fazer as bolinhas para as broas; conhecer o nome de alimentos; explorar com os sentidos e experimentar sabores alusivos a época festiva.

Diário de Bordo PP I, 2 de dezembro de 2020

Depois, fomos todos colocar os tabuleiros (Figura 37) na cozinha para cozer as broas, para as crianças perceberem que antes de serem comidas têm de ir ao forno cozer, porque estão cruas. Por fim, quando as broas arrefeceram as crianças da Sala Vermelha e alguns elementos da escola provaram-nas (Figura 37).

Figura 37*Colocar as broas no forno e degustação*

8.3.4. Jogos com materiais não estruturados

Brincar e jogar não implica apenas a utilização de brinquedos previamente feitos.

Constatando que as crianças no parque exterior recorriam a diversos materiais como galhos e folhas para construir diversos materiais para utilizarem nas suas brincadeiras, recorrendo ao “faz de conta”, criámos alguns materiais não estruturados para explorar posteriormente o mundo.

8.3.4.1. “Telefone”

A ideia de construirmos os telefones surgiu na sequência da exploração dos 5 sentidos (visão, olfato, paladar, audição e tato). Iniciámos com a exploração dos sentidos através de uns cartazes, nos quais descobri os conhecimentos que as crianças já possuíam sobre a temática. Posteriormente, recorri a uma história que falava dos 5 sentidos para a contar através de um diálogo com o grupo, por a mesma apresentar ainda uma linguagem difícil para o grupo.

No seguimento desta descoberta, surgiu o plano de juntar um pouco de magia e ciência e criar um objeto “telefone” para as crianças brincarem. Esta atividade promoveu a cooperação, a socialização, a criatividade, a interação e a partilha.

Iniciei a atividade com uma conversa de roda, na qual informei que iríamos continuar a explorar os sentidos e construir uma coisa mágica e fui buscar uns copos de papel escondidos para criar algum suspense.

- *O que será que temos aqui?* – perguntei.
- *Copos.* – respondeu o Be, a AB e a D que conseguiam ver os copos.
- *Copos! Será que com os copos conseguimos fazer um telefone para falar com os amigos?* – perguntei
- *Não. Sim.* - respondeu o grupo.
- *Será? Vamos experimentar?* – disse criando alguma curiosidade.
- *Vamos construir um telefone?* - perguntei.
- *Sim.* – disse o grupo.

Diário de Bordo PP I, 10 de novembro de 2020

Inicialmente a atividade foi pensada para cada criança desenvolver o seu próprio “telefone”, mas, a conselho da educadora, a atividade foi feita aos pares, uma vez que para se comunicar seriam necessárias duas pessoas, o recetor de informação e o emissor para transmitir a informação.

A primeira parte da atividade foi realizada em pequenos grupos e consistia em decorar o copo de papel utilizando a imaginação (Figura 38). Uma vez que já tinha furado o topo dos copos, algumas crianças ao pintar alargaram o buraco pelo que tive de colocar alguma fita-cola para obter o resultado pretendido. Contudo, a maioria conseguiu realizar a atividade sem contratempos.

Figura 38

Decoração dos “telefones”



Uma vez identificados e secos os copos, conversei com o grupo e informei que iríamos construir um “telefone”, o que fez os mesmos ficarem confusos.

- *Será que vai funcionar o nosso telefone?* – perguntei.
- *Sim.* – respondeu o grupo entusiasmado com a atividade.

Diário de Bordo PP I, 10 de novembro de 2020

Conforme as crianças acabavam de decorar o seu copo, brincavam livremente pelos cantinhos da sala. Quando todos terminaram de decorar os copos, chamei a atenção ao grupo e informei que teríamos de atar um fio a ambos os copos, tendo solicitado a ajuda de uma criança. No decorrer do processo, as crianças curiosas foram se juntando à volta da mesa para observar o que era feito e se tinha algum segredo para o “telefone” funcionar (Figura 39).

Figura 39

“Telefones” finalizados



Ao perguntar novamente depois de construídos os telefones, a maioria dos elementos do grupo manifestou-se confuso, por não serem os telefones/telemóveis a que estavam acostumados a observar.

Finalizados os “telefones”, chamei as crianças aos pares para utilizarem o seu respetivo telefone, mas as mesmas ficaram confusas quanto à sua utilização.

Observando que as crianças não conseguiam utilizar o recurso construído como “telefone”, pedi para que fossem para o tapete e conversámos se seria possível realizar uma conversa com o recurso que construímos. A maioria como já tinha experimentado o “telefone”, disse que não era possível.

Chamei um par de cada vez à frente e pedi para experimentarem o “telefone”, mas, não alcançaram o sucesso. Pedi ao par para se afastar de forma a esticar o fio e, posteriormente, solicitei para que um colocasse na boca e outro no ouvido (Figura 40). Ao que colocou na boca, requeri para que falasse alguma palavra ao amigo, o que ouvia ficava admirado e surpreendido, querendo imediatamente dar resposta. Cada criança teve a oportunidade de falar e ouvir no “telefone”, tendo a brincadeira se prolongado ao longo do dia devido ao entusiasmo que proporcionou.

Figura 40*Falar ao “Telefones”*

Nota. Retirado de Fotografias fornecidas pela Educadora

8.3.4.2. “Binóculos”

A atividade dos “binóculos” surgiu igualmente na descoberta dos 5 sentidos, no qual abordámos diversas coisas que podíamos observar com os nossos olhos.

A atividade dos “binóculos” consistia na exploração do sentido da visão, a qual teve início com um breve diálogo sobre o que já tínhamos aprendido anteriormente sobre este sentido.

- *O que será que temos aqui? – perguntei.*

- *Rolos. – respondeu a D.*

- *Rolos! Vamos construir uns binóculos para explorar a sala e o parque exterior– perguntei -Sim. - respondeu o grupo.*

Diário de Bordo PP I, 11 de novembro de 2020

A construção dos “binóculos” foi feita pelo grupo todo, mas em pequenos grupos de cada vez nas mesas para colar os papéis que foram previamente recortados por mim. O restante grupo encontrava-se a brincar nos cantinhos da sala. Nas mesas havia quadrados de várias cores (azuis, verdes, vermelhos, amarelos e laranja) em pratos e taças. As crianças usavam cola branca para decorar os rolos de papel, previamente identificados (Figura 41).

No decorrer desta atividade, as crianças que realizavam a atividade conversavam entre si sobre o que poderiam explorar com os seus binóculos e a comentar a decoração dos binóculos dos amigos. A construção dos binóculos contribuiu para a socialização das crianças, para o manuseamento de diversos materiais e para estimular a criatividade e imaginação das crianças da Sala Vermelha.

Figura 41

Decoração dos “binóculos”



Posteriormente a todas as crianças colarem os papéis (Figura 42), dei uma camada de cola branca para reforçar e coloquei os rolos a secar durante um dia.

Figura 42

“Binóculos” a secar



Finalizados os “binóculos”, depois de secarem e eu colar os rolos dois a dois e deixar secar, fomos ao parque exterior explorar (Figura 43), onde observámos o arco-íris, árvores, entre outros objetos e elementos da natureza.

Figura 43

Exploração com os “binóculos”



Nota. Retirado de Fotografias fornecidas pela Educadora

8.3.4.4. Brincadeira espontânea orientada

No decorrer das tardes, enquanto as crianças aguardavam a chegada dos pais, diversas vezes eram questionadas se queriam ficar a brincar na sala ou no parque exterior.

Nas brincadeiras no exterior, conforme o número de crianças ia reduzindo, era possível prestar maior atenção às brincadeiras realizadas por esse grupo.

Um dia quando uma criança se apercebeu que quase todos os seus amigos já tinham ido para casa, pediu-me para brincar com ela com os carros. A brincadeira consistia em agrupar diversos carros de acordo com a sua cor (Figura 44), na qual eu aproveitei a ocasião para explorar um pouco melhor os conhecimentos da criança.

Figura 44

Agrupação dos brinquedos por cores



No decorrer desta brincadeira espontânea por parte da criança, esta através de diversos objetos, aprofundou o seu conhecimento sobre as cores e tamanhos que os mesmos apresentavam. Semelhantemente adquiriu a noção de espaço e ordenação, uma vez que organizou os objetos em linha reta por cores e sem que caíssem ou fossem para a terra.

- *De que cor é este carro? – perguntei ao TG apontando para um carro azul.*
- *Azul. – disse o TG.*
- *E este? – perguntei apontando para um vermelho.*
- *Vermelho. – disse o TG.*
- *Este também é vermelho? – questionei.*
- *Sim. – disse o TG a reunir os carros vermelhos todos.*
- *Azul. – disse o TG colocando ao lado do outro carro azul.*
- *O aanja? – questionou a criança.*
- *Não sei. – informei a criança.*
- *Não consigo perceber o que estás à procura.*
- *O grande aanja? - voltou a questionar o TG.*
- *O carro grande laranja? – questionei-o.*
- *Sim. – disse o TG.*
- *Vamos procurar. – respondi*

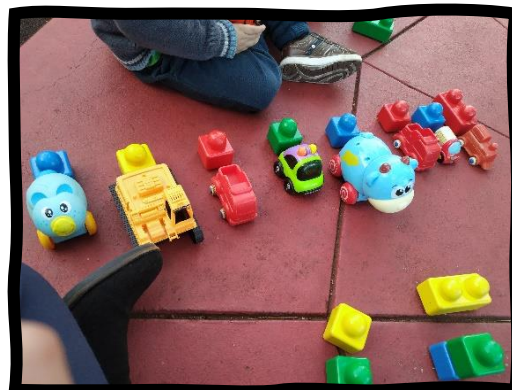
Diário de Bordo PP I, 21 de dezembro de 2020

Nesta brincadeira, constatei que a criança já conhecia as cores e conseguia identificá-las nos objetos. Por outro lado, constatei que a criança apesar de apresentar alguma dificuldade em pronunciar a palavra “laranja”, compreendia-a quando dita por um adulto.

Com o objetivo de enriquecer a brincadeira, sugeri à criança fazer um jogo no qual tinha de colocar os blocos de construção que estavam ao seu lado por de trás do carro que possuía a mesma cor (Figura 45).

Figura 45

Blocos de cor atrás do carro que possuía a mesma cor



Este jogo tinha como propósito entender se a criança possuía a capacidade de fazer corresponder a cor dos blocos aos objetos, neste caso os carros, tendo a criança conseguido realizar com muito sucesso a brincadeira.

Depois realizámos outro jogo apenas com os blocos de construção, que consistia em empilhá-los e construir vários muros, cada um de uma cor. A criança construiu muros de quatro peças e ao constatar que um muro só tinha três peças, afirmou que faltava uma peça.

Através deste jogo pude perceber que a criança já tem alguma noção de número, grupo, quantidade, grupos de cores e revelou ter destreza e capacidade óculo- motora bem desenvolvida.

Diário de Bordo PP I, 21 de dezembro de 2020

8.4. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa

Uma vez que nos tinha sido sugerido realizar uma ação desenvolvida com a Comunidade Educativa e o grupo da Sala Vermelha tinha manifestado imenso interesse na confeção de broas e na degustação de diferentes alimentos e refeições, surgiu a ideia de realizar um livro de receitas. Inicialmente a ideia seria realizar um livro com diversas refeições alusivas ao Natal, com a cooperação dos Encarregados de Educação dos alunos, mas a educadora cooperante sugeriu realizar o livro intitulado de “Receitas saudáveis da Sala Vermelha” uma vez que estaríamos a incutir uma alimentação saudável às crianças.

Nesta linha de ideias e como vivíamos a pandemia da Covid-19, os pais das crianças da sala vermelha não podiam entrar no edifício, o que inicialmente dificultou um pouco a interação com os mesmos. Deste modo, a atividade teve de ser adaptada ao contexto que enfrentávamos, sendo que foi enviado um papel aos pais a sugerir a sua participação na elaboração do livro. A participação dos Encarregados de Educação poderia processar-se via e-mail ou em suporte papel.

Recolhidas as receitas por meio dos meios disponibilizados, transpus para o computador (Figura 46) para ficarem mais apelativas na leitura do livro. A comunidade educativa da sala similarmente, possuiu a oportunidade de participar na elaboração do livro, contribuindo com receitas.

A participação das crianças da Sala Vermelha surgiu através da elaboração da capa e contracapa (Figura 47) do livro. Estes pintaram as páginas com tintas e pincéis.

Figura 46

Receitas

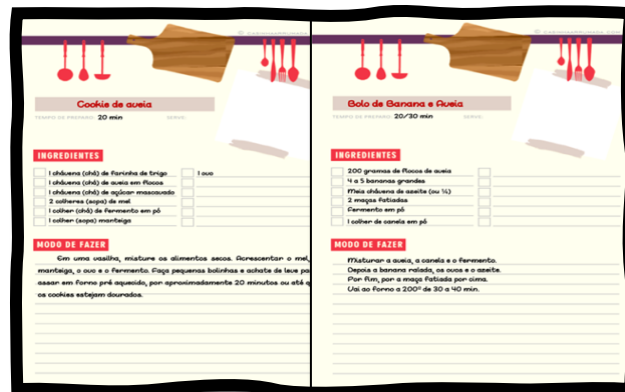


Figura 47

Projeto da Comunidade - livro de receitas saudáveis



Terminada a secagem da capa e contracapa, coloquei o título e preendi com uma fita para que as folhas não se perdessem nem se soltassem, quando manuseadas.

Concluído, o livro original ficou na sala de atividades para as crianças terem a oportunidade de consultar e foi enviada uma versão digital aos encarregados de educação.

8.5 – Reflexão final em contexto Pré-Escolar

Finalizando a etapa da Prática Pedagógica I, no contexto da Educação Pré-Escolar, é fundamental refletir sobre todo o envolvimento e experiências que decorreram, visando rever com o objetivo de melhorar. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2012, p. 49). Pensar e refletir sobre as atividades implementadas por um professor ou educador é sempre uma mais-valia para aperfeiçoar e

adequar a sua prática promovendo, desenvolvendo e aperfeiçoando a sua intervenção com as crianças de modo a proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

A primeira semana no estágio na Educação Pré-Escolar, intitulada de observação participante foi fundamental para conhecer alguns aspetos importantes da rotina diária do grupo, nomeadamente as crianças, a equipa pedagógica e as atividades desenvolvidas.

Previamente a intervenção ocorreu com a ansiedade e receio se conseguiria me integrar no meio, assim como se seria acolhida e aceite pelo grupo de crianças. Após inserir-me no meio e o receio ser ultrapassado, surgiu a confiança de uma docente aberta às curiosidades e receios das crianças, respeitando o tempo necessário para que cada uma me acolhesse sem desconforto e/ou obrigatoriedade. Inicialmente, algumas crianças revelaram uma certa insegurança e desconforto com a minha presença por ser um elemento novo na sala, mas posteriormente, com o passar dos dias foram ganhando curiosidade com a minha presença e aproximando-se e interagindo cada vez mais comigo, o que deixou-me muito feliz e me fez sentir completamente integrada.

Ao ser recebida com carinho por toda a equipa pedagógica da Sala Vermelha, alguns dos meus receios foram eliminados, dado que fui integrada num ambiente extremamente acolhedor e recetivo a mudanças. Desde o primeiro dia, a educadora cooperante e a assistente da ação educativa revelaram-se disponíveis para aceitar as minhas ideias, sugestões e mostraram-se abertas a tirar as minhas dúvidas, assim como dar-me espaço para crescer enquanto docente. Acima de tudo, a educadora cooperante fez-me ver que aprendemos tentando e que mesmo que não ocorra como planeámos, crescemos tentando por meio de erros e acertos. Desde sempre tive o apoio de toda a equipa que me tranquilizou afirmando que só se aprende estando em campo.

Os inúmeros momentos de observação, apesar de reduzidos, permitiram reunir inúmeras informações sobre o grupo de crianças de 3 anos, tais como as suas características, o conviver do grupo, a rotina da sala de atividades, possibilitando a aquisição de conhecimentos fundamentais para uma intervenção de sucesso. Assim sendo, tive a oportunidade de recolher dados sobre os interesses e necessidades das crianças, possibilitando promover atividades que visassem desenvolver as mesmas (Freire, 2012).

Desta forma cheguei à conclusão que o grupo revelava imenso gosto em realizar diversas brincadeiras e necessitava de despender algum tempo em conjunto com o objetivo de fomentar a parte social de algumas crianças. Desta forma, senti a necessidade de dar resposta a duas perguntas: *“De que forma é que as crianças da Sala Vermelha podem desenvolver a*

motricidade?” e “De que forma as crianças da Sala Vermelha aprendem através do brincar e do jogo?”. Assim sendo, surgiu a intenção de desenvolver diversas atividades que tive o intuito de proporcionariam momentos de brincadeira livre e orientação das crianças da Sala Vermelha.

Vygotsky (1998), como citado em Nallin, C. (2005), defende que o jogo do faz-de-conta possibilita à criança atribuir outro significado aos objetos durante os momentos de brincadeira, utilizando o objeto para a função que nomeou. Neste processo a criança transpõe das ações concretas com os objetos para as que atribui interpretações, progredindo para o pensamento abstrato.

Por meio do jogo, a criança utiliza o simbolismo, estimula a sua motivação para adquirir conhecimentos e capacidades, assim como suscita novas interações com o mundo e ganha a capacidade de compreender o sistema de regras das possibilidades de ganhar ou perder que podem surgir de um jogo.

“Assim, o brincar como atividade livre e espontânea é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis.” (Froebel, n.d, como citado em Nallin, 2005, p. 15).

Partindo desta observação e da construção dos diários semanais, constatei que é extremamente importante estar atento às brincadeiras das crianças, uma vez que através destes refletem as suas experiências e quotidianos. Consequentemente possibilita ao educador adquirir conhecimentos sobre o meio em que a criança está inserida e os conhecimentos que adquiriu.

Assim, por meio do jogo e das brincadeiras pude fazer a avaliação formativa das crianças e descobrir os conhecimentos que adquiririam ao longo do tempo, encontrando resposta às questões levantadas inicialmente. Não basta avaliar as crianças no processo de ensino, igualmente é necessária a autoavaliação do educador com o objetivo de refletir sobre os momentos bem-sucedidos e os menos bem-sucedidos, com o intuito de aperfeiçoar a intervenção com o grupo e melhor direcionar as aprendizagens.

Perante a situação de pandemia foi possível observar que foram guardados alguns materiais pedagógicos de manuseamento livre das crianças, restringindo apenas aos materiais de plástico que podiam ser desinfetados posteriormente à utilização. Tal procedimento era observado principalmente depois do recreio, no qual os brinquedos que foram utilizados no mesmo eram colocados em uma caixa de forma a que a auxiliar pudesse desinfetar para o dia seguinte. Semelhantemente houve alterações na entrada das crianças no edifício, sendo esta realizada pelas educadoras ou auxiliares que iam ao encontro da criança na entrada. À chegada

era medida a temperatura das crianças e desinfetado o calçado das mesmas como medida de prevenção e contenção da pandemia. A pandemia da Covid-19 veio modificar um pouco a implementação de diversas atividades no contexto de EPE, mas semelhantemente fez os educadores e auxiliares renascerem e expandirem o seu desenvolvimento criativo encontrando outras formas de implementar atividades didáticas de forma segura.

A maior dificuldade que senti durante o estágio foi em relação à gestão do tempo das atividades, tendo por vezes demorado mais tempo e outras menos tempo, ocorrendo uma vez ou outras as crianças irem um pouco atrasadas para o almoço e atrasar um pouco a rotina da manhã. Outra dificuldade que senti foi em saber lidar com alguns comportamentos menos adequados e em introduzir algumas atividades.

Do meu ponto de vista, as dificuldades foram sendo superadas ao longo do tempo com o apoio da equipa educativa.

Terminado o estágio, posso afirmar que por mais teoria que tenhamos aprendido, nada se compara com a prática, estar no terreno, e que uma não invalida a outra, uma vez que há acontecimentos que só ocorrem no contexto de sala de atividades e por mais teoria que tenhamos interiorizado, só a prática permite a concretização desses conhecimentos e faz ganhar experiência no terreno.

Concluo afirmando que o estágio foi fundamental no meu percurso profissional e pessoal, uma vez que me possibilitou encarar o papel de educador de infância na totalidade. Terminado o estágio na Pré-Escola, percebi que descobri uma vertente que nunca tinha pensado vir a pretender aperfeiçoar no futuro. Senti-me extremamente entusiasmada e receosa simultaneamente, responsável e confiante em ter um grupo que pude considerar “meu”. O meu primeiro grupo de crianças, o que mais me marcou e fez sentir que detive a oportunidade de fazer uma mudança, a transformação no desenvolvimento das crianças e no meu conhecimento enquanto futura docente de Pré-Escolar. Nasceu uma nova faceta minha com sonhos e desejos de alcançar, que anteriormente seriam considerados como incertezas e medos de concretizar.

Capítulo V- Estágio Prática Pedagógica II

9.1. Enquadramento do ambiente Educativo

A intervenção da prática pedagógica II (PP II) ocorreu de 12 de abril a 18 de junho de 2021, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré.

No desenrolar do estágio, devido às normas de segurança à Covid-19, a turma teve de fazer isolamento entre os dias de 24 de maio e 6 de junho, o que fez o estágio se prolongar. O alongar surgiu uma vez que a professora cooperante não se encontrava preparada para realizar o ensino à distância e afirmar que alguns alunos da turma não usufruiriam das condições necessárias ao mesmo.

Igualmente na PP II, o desenrolar do estágio ocorreu com todas as medidas de proteção contra a Covid-19, nomeadamente a utilização das máscaras, o distanciamento social e a utilização do álcool-gel.

9.1.1 Caraterização do Meio Envolve: Freguesia de São Martinho

Igualmente enquadrada no Bairro da Nazaré, na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal, foi realizada a PP II, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, numa turma de 1.º ano.

9.1.2 Caraterização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (Figura 48) é uma instituição de ensino público que se enquadra na freguesia de São Marinho, nomeadamente no Bairro da Nazaré.

Figura 48

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



A instituição é constituída por três edifícios distintos, o Edifício “Girassol” com quatro salas de creche e quatro de EPE, “O Carrocel” com quatro salas de creche e três de EPE e o Edifício principal.

Devido à pandemia da Covid-19, os circuitos da escola foram um pouco condicionados com o objetivo de prevenir a propagação do vírus. Os alunos de 1.º e 2.º anos encontravam-se em componentes curriculares no turno da manhã, das 08:15 e as 3:15 e os alunos do 3.º e 4.º anos nas atividades extracurriculares, invertendo posteriormente, de modo que não existissem tantos aglomerados de crianças e adultos no mesmo espaço.

As aulas de música e inglês igualmente sofreram algumas alterações, sendo feitas nas salas de aula de cada turma no respetivo horário com o intuito de minimizar as deslocações das turmas e com as devidas regras de segurança.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (EB1/PE da Nazaré) é constituída por diversos espaços interiores e exteriores, como podemos observamos na Tabela 7.

Tabela 7

Espaços da escola

Espaços interiores	
Gabinete de Direção	1
Secretaria	1
Sala de Professores/Educadores	1
Salas de Aulas 1.º Ciclo	7
Sala de Educação Pré-Escolar	1
Sala TIC	1
Sala de Inglês	1
Sala de Expressão Musical e Dramática	1
Sala de Expressão Plástica	1
Salas de Estudo	2
Sala de Apoio Pedagógico	1
Sala de Apoio/Clubes	3
Biblioteca	1
Sala de Apoio à Biblioteca	1
Reprografia	1
Refeitório	1
Economato	1
Cozinha	1
Arrecadações pequenas	4
Vestiário de pessoal não docente	1
Bar	1
Polivalente	1

Espaços exteriores	
Campo Polidesportivo	1
Pátio semicoberto	2
Parque Infantil	1
Horta pedagógica	1
Jardins	

Sanitários	
Alunos do 1º Ciclo	3
Educação Pré-Escolar	1
Pessoal Docente	3
Pessoal não Docente	1

Nota. Retirado de: Projeto Curricular de Grupo (2016/2020), pág. 14/15).

9.1.3 Caracterização da Sala

A sala de aula é um lugar mágico! Lá conhecemos pessoas que podem marcar nossa adolescência, juventude ou até a vida inteira! Lá vivemos momentos únicos, aquele dia, aquelas pessoas, com aquele assunto discutido pela primeira vez, nunca, nunca, nunca mais se repetirá!

(Rogério Joaquim)⁶

Ingressar na sala de aula, para nós professores, continua a ser como entrar numa área em branco, na qual conseguimos moldar e preencher consoante a nossa história e tudo o que nela vai acontecendo, com o objetivo que o refletir/sentir seja um meio de construção para todos os presentes nela (Lemos, 2002).

A sala de aula do 1.º ano caracterizava-se por ter as paredes brancas cobertas de cartazes auxiliares com conteúdos que os alunos do 1.º ano haviam trabalhado (Figura 49), com o objetivo de orientá-los durante o processo de ensino-aprendizagem e produções dos alunos do 3.º ano (Figura 50), que igualmente utilizavam aquela sala.

Encontrando-se a turma do 1.º ano a iniciar o ano letivo, é compreensível a mesma estar coberta de recursos pedagógicos que visem ajudar os alunos na realização de exercícios.

Figura 49

Cartazes auxiliares dos alunos do 1.º ano



⁶ <https://www.pensador.com/frase/MjgyNDQxNg/>

Figura 50

Cartazes e produções dos alunos do 3.º ano



A sala no turno da manhã era utilizada pelos alunos do 1.º ano e no turno da tarde pela turma do 3.º ano, o que exigia uma organização e comunicação entre ambos os docentes, de forma a organizar os recursos materiais e a organização do espaço.

As mesas encontravam-se organizadas em seis fileiras (Figura 51), o que remete para o modelo da escola do modelo de fábrica. No contexto que nos encontrávamos de pandemia, esta disposição ajudava no distanciamento imposto como método de prevenção da COVID-19, mas fora deste contexto acho que não se adequa, uma vez que promove mais a aprendizagem individual do que as mesas a pares.

Figura 51

Disposição das mesas

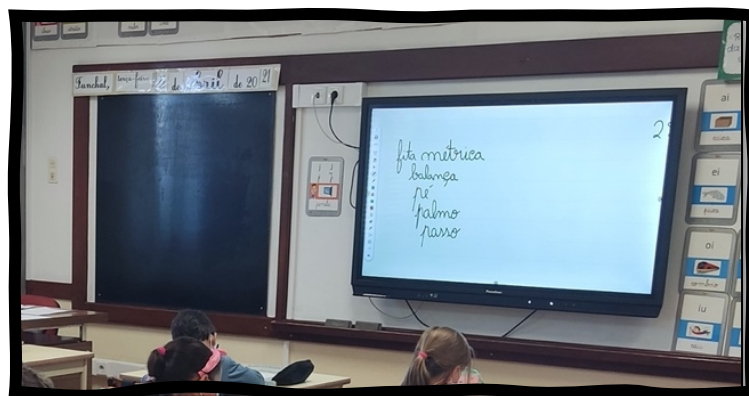


Esta organização dificultava por vezes a visualização dos quadros para os alunos que se encontravam nas fileiras de trás, uma vez que os alunos das mesas da frente poderiam tapar a visibilidade (Figura 52).

O quadro interativo foi uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, possibilitando aos mesmos realizar as atividades que os manuais ofereciam de forma mais atrativa e motivadora. Por outro lado, apresentava algumas desvantagens porque quando ocorriam falhas na internet o quadro não funcionava ou quando o professor tinha de escrever o espaço ficava um pouco reduzido, porque o docente não podia utilizar o quadro todo, pois tinha de ampliar para os alunos que estavam nas últimas filas pudessem ver. O quadro de argila, por outro lado, era utilizado apenas para escrever a data completa e servir de placar para afixar coisas durante as atividades, devido a estar localizado num canto, dificultava a visualização dos alunos, principalmente quando o sol entrava pela janela.

Figura 52

Quadro de ardósia e quadro interativo



Os armários (Figura 53) que se encontravam no final da sala guardavam os materiais da turma do 3.º ano e os armários que se localizavam ao lado do quadro guardavam os materiais dos alunos do 1.º ano. Os manuais dos alunos quando não eram utilizados ou não havia trabalhos para o estudo, ficavam armazenados no armário juntamente com o material didático como o ábaco, a dezena de feijões, o tangram, entre outros.

Figura 53

Armários da sala



Braz e Silveira (1998) salientam que a sala de aula é um local onde os alunos e os professores encontram-se em constante conhecimento sobre si e sobre os outros, sendo parceiros.

9.1.4. Caracterização da turma

A turma do 1.º B (Figura 54) da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré era constituída por 20 alunos, dos quais 8 constituem o género masculino e 11 o género feminino, sendo que uma menina chegou a duas semanas de terminar o estágio.

Figura 54

Turma de 1 ano



Os alunos, em geral, apresentavam uma curiosidade imensurável sobre o que os rodeava, principalmente na área do Estudo do Meio, especialmente na realização de experiências. Nos momentos de experimentação, todos os elementos revelavam imenso prazer e motivação para serem escolhidos a participar.

Os alunos exibiam um bom nível de empenho e entusiasmo em aprender as diversas componentes que constituem o currículo.

Os alunos revelavam ser imensamente trabalhadores e participativos nas atividades, colocando sempre o braço no ar para ir ao quadro interativo mostrar a sua resposta, assim como se voluntariavam para fazer a leitura dos enunciados antes da realização dos exercícios.

Alguns alunos ainda revelavam diversas dificuldades em acatar as regras da sala de aula, pelo que diversas vezes tinha de chamar a atenção para os momentos de aprendizagem.

Uma vez que a turma se encontrava na fase inicial da entrada para o 1.º ano, foi notório que inúmeros alunos ainda apresentavam abundantes dificuldades na componente da

matemática, mas com a ajuda de diversos recursos materiais didáticos conseguiram chegar aos objetivos pretendidos.

Na disciplina do português, era saliente a diferenciação dos níveis de leitura e escrita dos alunos. Na oralidade, alguns alunos possuíam ainda uma construção frásica muito simples, enquanto outros já realizavam frases mais compostas.

9.1.5. Organização do tempo da turma

A turma do 1.º B apresentava a componente letiva no turno da manhã, iniciando às 8:15 e terminando a 13:15, como é possível observar na Tabela 8.

Tabela 8

Horário da turma do 1.º B

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:15 – 08:30	Português C & D	Matemática	Português	Matemática	Português
08:30 – 08:45					
08:45 – 09:00					
09:00 – 09:15					
09:15 – 09:30	Matemática	Português	Matemática C & D	Português	Estudo do Meio
09:30 – 09:45					
09:45 – 10:00					
10:00 – 10:15					
10:15 – 10:30					
10:30 – 10:45					
10:45 – 11:15	Lanche/ Intervalo				
11:15 – 11:30	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio C & D	Matemática
11:30 – 11:45	Educação Artística				
11:45 – 12:00					
12:00 – 12:15					
12:15 – 12:30	Apoio ao Estudo	TIC Português	Artes Visuais	Inglês	Educação Física
12:30 – 12:45					
12:45 – 13:00					
13:00 – 13:15					

Nota. Retirado de Fornecido pela professora cooperante

O horário da turma do 1.º ano apresentava as componentes de Português, Matemática e Estudo do Meio estabelecidas no decorrer da semana, enquanto as de Educação Artísticas e Artes Visuais poderiam ser alteradas para acabar conteúdos destas disciplinas. Igualmente as TIC, Inglês e Educação Física apresentavam um horário fixo. Nos momentos de Apoio ao Estudo, podiam ser trabalhadas todas as componentes letivas.

Devido aos dias em que a turma esteve em isolamento desfrutei da oportunidade de realizar o estágio durante os cinco dias da semana, permitindo-me conhecer melhor a rotina da semana da turma e as diferentes componentes que enquadram o ensino do 1.º ano.

9.2 Projeto de Investigação-Ação

O cronograma (Tabela 9) auxiliou na organização do decorrer da Prática Pedagógica II.

O estágio da PP II iniciou-se a 12 de abril de 2021 e terminou a 18 de junho de 2021.

As datas⁷ iniciais destinadas ao estágio sofreram modificações, uma vez que a turma teve de realizar isolamento de 24 de maio de 2021 a 2 de junho de 2021 devido à Pandemia da Covid-19. Não foi viável concretizar o ensino à distância, segundo a professora cooperante, devido à falta de recursos, estendendo o estágio até à segunda semana de junho.

Os dias de intervenção eram segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, com um total de 5 horas diárias, mas devido ao isolamento, tive a oportunidade de realizar uma semana completa.

Tabela 9

Cronograma da PP II

<i>Cronograma</i>										
Procedimentos	Duração									
Meses	abril			maio				junho		
Semanas	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a
Observação e recolha de dados										
Identificação do problema										
Aplicação das estratégias										
Recolha e análise de dados										

⁷ Referente às datas iniciais que constam no programa da disciplina.

Avaliação final do processo										
Apresentação do projeto										

9.2.1 Enquadramento do Problema

No decorrer das primeiras semanas de observação, constatei que a docente cooperante empregava abundantemente os manuais escolares e os cadernos, sem consagrar a oportunidade de os alunos manipularem materiais didáticos, o que me deixou apreensiva e pensativa.

Ao longo do meu trajeto escolar, permanentemente senti que os professores se mantinham fiéis aos manuais escolares e não empregavam recursos didáticos. Enquanto futura profissional, considero indispensável que os docentes utilizem diversos materiais didáticos a nível individual e geral dos alunos, com o objetivo de os mesmos adquirirem conhecimentos de forma autónoma por meio da manipulação e criação de conceitos de forma lúdica.

Uma vez que constatava que a turma diversas vezes apresentava dificuldades em compreender determinados conteúdos apenas através da leitura e realização de exercícios, achei por bem investigar um pouco esta problemática e investir na sua aplicação com os alunos com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

9.2.2 Questões da Investigação-Ação

Posteriormente um debate com a professora cooperante sobre os interesses e as necessidades que a turma manifestava, foi assinalada a problemática da turma. Senti a necessidade de aplicar atividades que incentivassem a criação de uma resposta à questão:

“Como é que os materiais manipuláveis auxiliam a compreensão de conceitos na sala do 1.º B?”.

No decorrer do estágio optei por desempenhar inúmeras atividades com o foco, na manipulação de materiais didático, através dos quais concedi a oportunidade de os alunos interagirem com o material, auxiliando-os na sua aprendizagem.

9.3 Estratégias/Atividades implementadas

No ano letivo de 2020/2021 ocorreu a PP II na turma do 1.º B na EB1/PE da Nazaré, situada no concelho do Funchal.

A intervenção ocorreu no período de 12 de abril de 2021 a 9 de junho de 2021, tendo sido feita a observação, anteriormente, na primeira quinzena de abril.

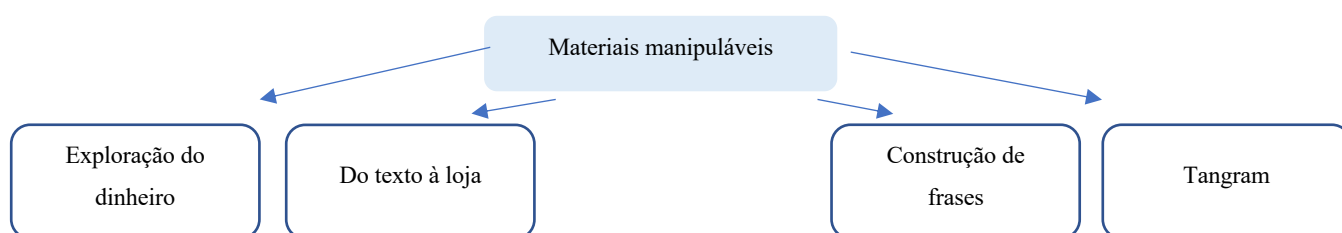
Uma vez que durante as semanas de observação constatei que os alunos não manipulavam materiais que os ajudassem a adquirir conhecimentos, decidi incidir sobre esta temática, assim como trabalhar a disciplina do português por ser aquela em que mais elementos da turma apresentavam dificuldades.

Segundo Serrazina (1991) citado por Ferreira (2011) os educadores e docentes podem recorrer a diversos materiais manipuláveis, que podem ser estruturados ou não para realizar jogos que permitam às crianças e alunos adquirir conhecimentos a nível da matemática ou outros saberes através de jogos e manipulação de objetos.

Elucidadas as estratégias a executar na sala de aula, foram desenvolvidas diversas atividades que promoviam a utilização dos materiais manipuláveis (Gráfico 5).

Gráfico 5

Estratégias e atividades desenvolvidas



Serrazina (1991:37) citado por Ferreira (2011) declara que os materiais manipuláveis são recursos que tem a função de ajudar crianças e alunos a consolidar e descobrir novos conhecimentos no processo de ensino/aprendizagem.

9.3.1. Exploração do dinheiro

A temática do dinheiro emergiu dos conteúdos programáticos que a professora cooperante sugeriu que abordasse.

Imediatamente desponta em mim a ideia de construir uma loja com diferentes materiais para venda, uma vez que seria o meio mais adequado e semelhante ao real, de onde e como são aplicados os conhecimentos sobre o dinheiro.

Mas, primeiramente, era fundamental o professor saber os conhecimentos que os alunos dispunham sobre o dinheiro, para poder avançar a partir daí e alargar os conhecimentos dos alunos sobre a temática,

Iniciei a exploração da temática levando uma caixa mistério para a sala. Na aula, tirei a caixa e mostrei aos alunos para que tentassem adivinhar o que havia no seu interior. Com o objetivo de ajudar a descobrir o que continha, sacudi a caixa que possuía dinheiro (Figura 55) dentro, para que os alunos descobrissem o conteúdo programático que iríamos iniciar. Uma vez descoberta a temática, comecei a revelar o que se encontrava dentro da caixa.

Figura 55

Caixa com dinheiro



Consoante ia apresentando as notas e moedas verdadeiras e falsas que estavam dentro da caixa os alunos foram dizendo o seu valor, o que me permitiu identificar que eles já possuíam algumas noções sobre o dinheiro.

Posteriormente procedemos à diferenciação entre moedas e notas, distinguindo as falsas das verdadeiras e salientando as que íamos usar e as que são utilizadas pelos adultos. Realizámos um breve diálogo sobre os locais onde pode ser empregue o dinheiro e qual o valor associado. Semelhantemente chegamos à conclusão de que se juntarmos algumas notas ou moedas conseguimos chegar ao valor de outras.

- Onde podemos utilizar o dinheiro? – perguntei.
- Para comprar brinquedos. – disse o FC.
- Para comprar comer. – disse o A.
- E os nossos pais como utilizam o dinheiro? – questionei.
- Para viajar. – disse a N.
- Será que para pagar a luz e a água? – questionei.
- Sim. – disse a D.

Diário de Bordo PP II, 17 de maio de 2021

Abordada a forma de como poderia ser utilizado o dinheiro, distribuí com a ajuda de mais dois alunos o caderno de materiais manipuláveis e destacámos o dinheiro (Figura 56) por meio de um jogo. O jogo consistia na identificação dos valores das moedas. Quando era referido o valor de uma moeda, cada aluno deveria destaca-la do cartão e coloca-la na mesa. Eram levantadas questões de equivalências de valores de forma a que os alunos fizessem cálculos e fossem destacando todas as moedas dos cartões.

Figura 56

Destacar o dinheiro do caderno de materiais manipuláveis



Ao perguntar “Uma moeda de 1 euro mais uma moeda de 1 euro, com quantos euros fico?”, tendo diversos alunos dito que dava dois euros, no qual eu pedi para destacar esta moeda. Continuamos com este método até destacar todas as moedas e notas do caderno de materiais manipuláveis. Por meio do jogo os alunos conseguiram chegar a algumas conclusões como por exemplo uma, moeda de 1 euro mais uma moeda de 1 euro dá 2 euros, duas moedas de €0,50 é equivalente a um euro e duas notas de cinco euros dá 10€.

Diário de Bordo PP II, 17 de maio de 2021

Recorrendo ao jogo, pude compreender de forma individual os diversos níveis de compreensão que os alunos tinham sobre moedas distintas que podem apresentar o mesmo valor.

Destacado o dinheiro, apresentei um vídeo sobre o mesmo, de forma a consolidar as conclusões a que os alunos chegaram.

Em jeito de conclusão e com o intuito de perceber se os alunos adquiriram os conhecimentos explorados, resolvemos alguns exercícios recorrendo a ajuda do dinheiro destacado como matérias de apoio. Segundo Caldeira (2009), citado por Marques (2013), o material manipulativo, como instrumento de aprendizagem, permite aos alunos adquirirem diversas aprendizagens.

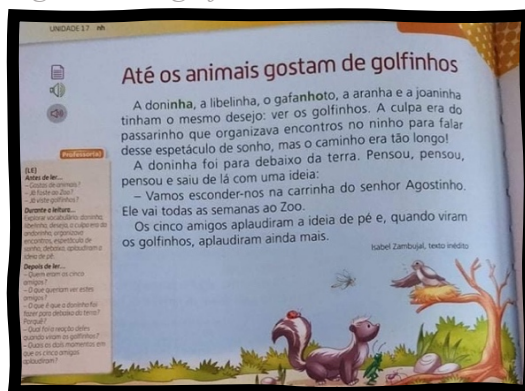
9.3.2. Do texto à loja

A segunda estratégia aplicada, despontou em seguimento da atividade na qual descobrimos o valor do dinheiro, com o intuito dos alunos terem a hipótese de experimentar uma situação real de como empregar o dinheiro.

Nesta sequência, os alunos começaram pela leitura do texto da Figura 57 e, posteriormente, explorámos as características e o habitat dos animais presentes na história, abordando assim e relembrando conteúdos abordados no estudo do meio.

Figura 57

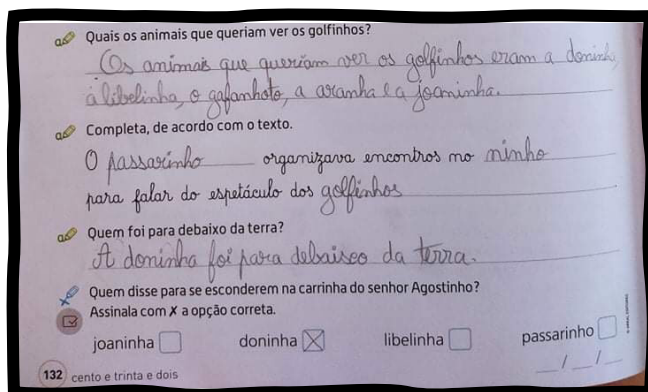
Texto “Até os animais gostam de golfinhos”



Posteriormente, resolvemos os exercícios alusivos ao texto (Figura 58).

Figura 58

Exercícios



Ao observar que a maioria dos alunos estava a concluir os exercícios, expliquei que alguns alunos iriam colorir as imagens dos animais (Figura 59) e outros as sílabas (Figura 60) que constituíam os nomes dos animais. Referi que esses materiais iriam ser utilizados para criar algumas lojas, de modo a realizarmos algumas compras com os conhecimentos que tínhamos adquirido, anteriormente sobre o dinheiro, o que deixou a turma entusiasmada.

Figura 59

Imagens dos animais

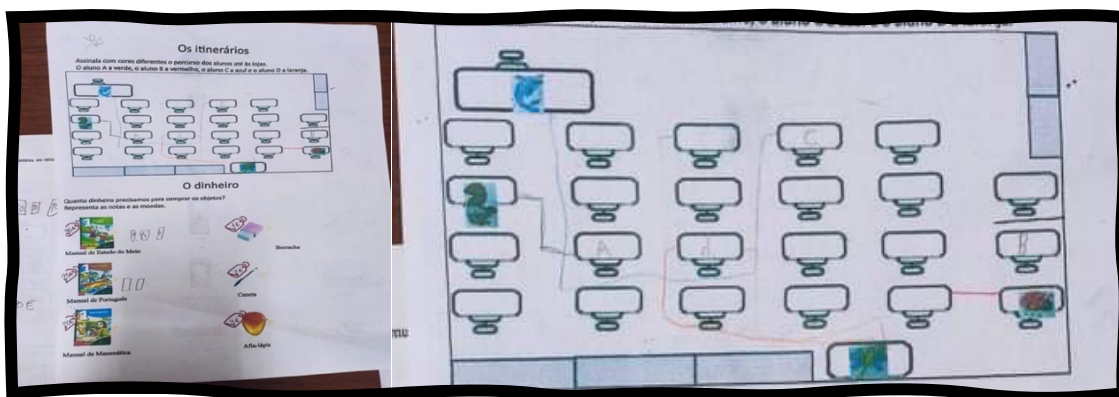


Figura 60*Sílabas*

Com a intenção de recordar os conteúdos abordados no dia anterior, no qual descobrimos e destacamos o dinheiro, realizámos um breve diálogo onde constatei os conhecimentos adquiridos pela turma.

Construídas as lojas na sala, expliquei que iríamos explorar os diversos itinerários a que poderíamos recorrer para chegar às lojas, interligando conteúdos de Estudo do Meio, Português e Matemática, criando interdisciplinaridade.

Distribuí as folhas com o mapa da sala pelos alunos e coloquei um mapa igual, (Figura 61), mas ampliado no quadro para conseguir orientar os alunos na execução do exercício.

Figura 61*Mapa dos alunos e do quadro*

Informei que iríamos desenhar com cores diferentes quatro percursos feitos por alunos. A impressão e colocação da imagem no quadro foi fundamental para orientar os alunos a desenhar o percurso pois, por vezes, tinham dificuldade em compreender.

No decorrer da atividade, a turma chegou à conclusão de que poderia ser feito mais do que um percurso para chegar até à loja.

Pedi a um aluno de cada vez para se levantar e se dirigir a uma loja, fazendo o percurso que quisesse e pedi à restante turma que observasse bem os percursos realizados para poderem representar no mapa. Quando começámos a representar o percurso no nosso mapa, o aluno que tinha feito o percurso dizia: Saí da minha mesa, andei para a frente até à mesa da I, virei para a direita e fui até à mesa da D. Assim, utilizando alguns pontos de referência e direções, conseguimos traçar os quatro percursos feitos pelos alunos.

Diário de Bordo PP II, 18 de maio de 2021

De modo a dar início à atividade de ida às compras nas lojas, informei os alunos que, consoante os colegas compravam os objetos, deveriam desenhar as notas e moedas empregues na compra, ao lado do objeto que o aluno comprou e que se encontrava na folha que tinha o mapa.

No jogo, os alunos deslocaram-se à vez às lojas e optaram pelo percurso que queriam realizar até à mesma, criando uma continuação da atividade anterior. Assim, descobrimos diversos percursos. Chegando à loja, os alunos observavam o valor do objeto e pagavam recorrendo ao dinheiro, sendo que, por vezes, incitava os alunos a pagar de duas formas possíveis, recorrendo a outras moedas ou notas.

9.3.3. Construção de frases

A estratégia de construção de frases ocorreu no decorrer de uma série de atividades em torno da história “Os Músicos de Bremen”.

A história foi introduzida através da colocação de uma música clássica no quadro interativo e questionando a turma sobre a temática que seria abordada.

A turma descobriu que iria abordar alguma temática sobre música e eu expliquei que iríamos ouvir a história “Os Músicos de Bremen”, tendo a mesma revelado imenso interesse em ouvir. (Figura 62).

Figura 62

História “Os Músicos de Bremen”

Observei que nos momentos de história a turma revela imenso interesse e curiosidade em ouvir. Percebendo este interesse que a turma demonstra sobre as histórias tentarei levar todas as semanas um livro para ler à turma e explorar a sua temática, assim como trabalhar diversos conteúdos de Português como por exemplo a formação de frases, a leitura e o trabalho em grupo que são fundamentais no 1.º ano do ensino básico.

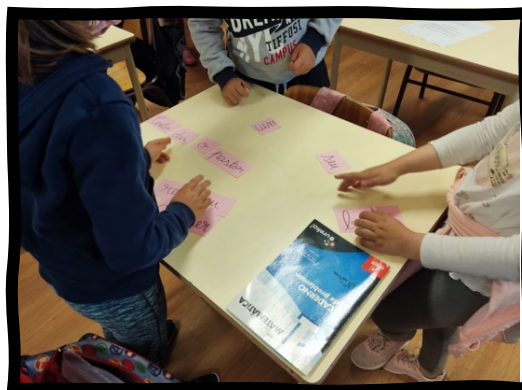
Diário de Bordo PP II, 18 de maio de 2021

Depois da turma ter ouvido a história, solicitei à mesma que fizesse o reconto, conforme ia colocando as imagens seguidas no quadro, revendo os acontecimentos da mesma e constatando a atenção da turma no decorrer do contar da história. Igualmente, fizemos um diálogo sobre a história, onde recapitulámos alguns momentos esquecidos.

Após explorar o texto, informei a turma que iríamos construir, em pequenos grupos frases relacionadas com a história em pequenos grupos. Expliquei que a atividade consistia em organizar um conjunto de palavras soltas (Figura 63), com o propósito de formar uma frase. Construídos os grupos, circulei pelos mesmos a pedir que lessem as frases e descobrissem se havia alguma palavra trocada.

Figura 63

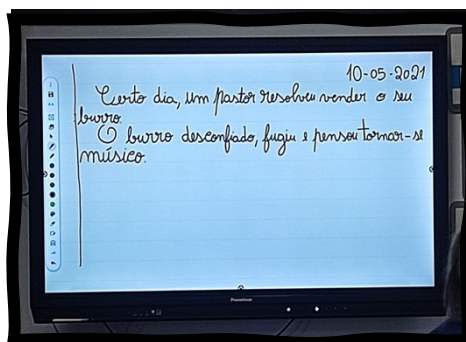
Construção de frases



De seguida, já com as frases construídas e corrigidas, pedi aos alunos que regressasse aos seus lugares e informei que iriam escrever as frases no caderno de Português. Pedi ao responsável de cada grupo que lesse a frase que tinham construído, para eu registar no quadro (Figura 64) e os alunos as copiarem posteriormente para o caderno.

Figura 64

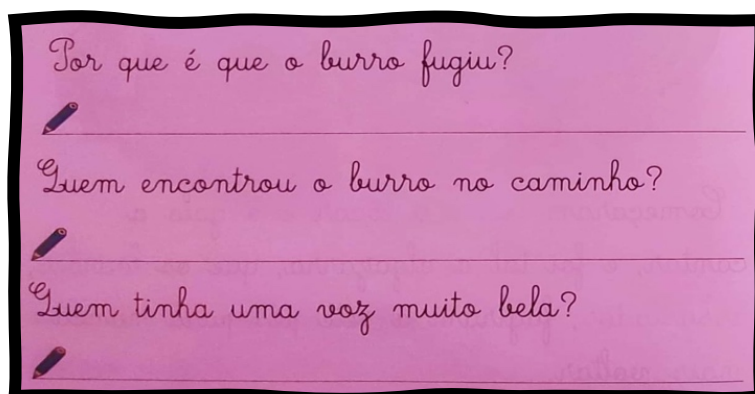
Escrita das frases no quadro



Depois de escrito o texto no caderno, foi resolvida uma ficha de interpretação (Figura 65) do texto, em conjunto.

Figura 65

Ficha de interpretação



Terminámos a atividade das frases com os alunos a pintarem uma imagem sobre a história (Figura 66).

Figura 66

Imagem



Bezerra (1962) como citado em Caldeira (2009) citado por Ferreira (2011) mencionam que o material didático constitui “todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar aprendizagem” (p.11).

9.3.4. Tangram

Uma vez que me centrei na questão de como os materiais didáticos seriam uma maior vantagem na aprendizagem das crianças, optei por realizar diversas atividades com o tangram.

Comecei por relembrar à turma, através de um vídeo, por quantas peças é construído o tangram e quais as suas formas, com o intuito de lembrar o nome das figuras geométricas.

Ao questionar a professora cooperante se os alunos tinham um tangram a mesma disse que não, resolvi construir um tangram para cada aluno, para que pudessem explorar melhor este conteúdo através da manipulação do material.

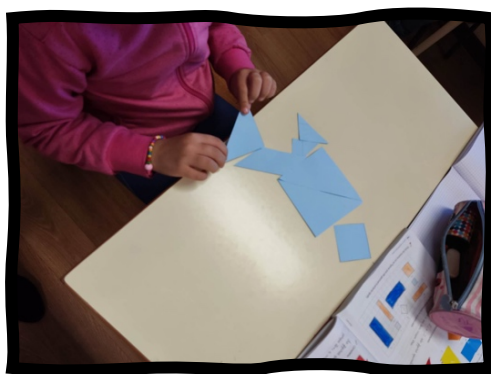
Inicialmente explorámos o tangram com o manual, utilizando todas as peças e formando o quadrado com a área de 7 peças.

Seguidamente, a turma teve a oportunidade de explorar o tangram livremente (Figura 67), construindo figuras com as 7 ou menos peças do tangram ou com menos. Nesta exploração, os alunos descobriram que é possível construir retângulos, quadrados e outras figuras utilizando as diversas peças.

Serrazina (2004:112) como citado em Ferreira (2011) menciona que o tangram pode ser explorado no pré-escolar, no qual as crianças produzem composições livres. Semelhantemente o mesmo autor defende que as crianças por meio das construções adquirem a noção de superfície e área, assim como as suas propriedades e das relações entre figuras (Alsina, 2004, como citado por Ferreira, 2011).

Figura 67

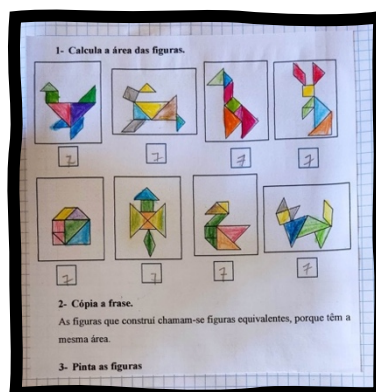
Exploração livre do tangram



Posteriormente, entreguei um exercício (Figura 68) para os alunos construírem as figuras e subseqüentemente, chegarem à conclusão de que eram figuras equivalentes porque possuíam a mesma área.

Figura 68

Exercícios



9.4 – Reflexão final em contexto do 1º CEB – 1º ano

Semelhantemente à época antecedente, o presente estágio foi assinalado pela presença de máscaras e desinfetante, assim como distanciamento físico obrigatório, devido à situação epidémica da COVID-19. Igualmente os alunos ao chegarem a escola tinham de medir a temperatura e desinfetar as mãos e o calçado como medida de prevenção e contenção da pandemia Covid-19. Apesar de neste segundo estágio as restrições serem um pouco mais leves relativamente ao primeiro estágio, os alunos tinham de utilizar máscaras o que diversas vezes dificultava a compreensão de algumas palavras porque o som ficava abafado. Enquanto professora reconheço que a utilização das máscaras dificultava a comunicação entre alunos e docentes, uma vez que esta tapava a boca e impedia os alunos de verem como se pronuncia algumas palavras.

A minha primeira intervenção com a turma ocorreu quando o diretor da escola veio me informar e a professora cooperante que teríamos de fazer isolamento profilático. Sucedeu-se no momento de espera pelos pais, no qual conversei com os alunos para os conhecer um pouco melhor e com o intuito de que não se apercebessem do que se tratava para não gerar alarme na turma. Uma vez que fui para isolamento, iria surgir a oportunidade de realizar a intervenção em ensino à distância (**E@D**) no 1.º Ciclo, o que me assustava um pouco por sentir que não tinha muita experiência neste campo, mas ao mesmo tempo entusiasmada porque iria ter de superar o meu receio, explorando novas formas de ensinar. Apesar de não ter implementado o **E@D** devido à professora afirmar que nem todos os alunos tinham essa possibilidade, ficou o “bichinho da curiosidade” de como seria aplicar este método. Semelhantemente, ganhei

admiração a todos os docentes que enfrentaram os seus medos para se aventurar num sistema que nunca lhes tinha sido ensinado como o **E@D**.

Tal como no estágio anterior, foram consentidas duas semanas de observação, durante as quais constatei que a professora cooperante demonstrava carinho pelos seus alunos e dedicava-se de forma positiva e otimista aos alunos que apresentavam maiores dificuldades em compreender os conteúdos que tentava expor.

Nesta senda, constatei diversas aptidões, necessidades e interesses que os alunos iam revelando com o decorrer dos dias. Semelhantemente, tive a oportunidade de constatar que a docente utilizava diversas vezes o quadro interativo como forma de tornar o manual mais interativo e como forma de realizar os exercícios, o que a meu ver por vezes não era suficiente para os alunos que apresentavam mais dificuldades nos conteúdos. Com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos e enquanto futura profissional, considero fundamental que os docentes utilizem diversos materiais didáticos a nível individual dos alunos e a nível geral da turma, com o objetivo de que estes adquiram conhecimentos por meio da manipulação e criação de conceitos de forma lúdica.

Assim sendo, desenvolvi atividades em torno da questão “Como é que os materiais manipuláveis auxiliam na compreensão de conceitos, na sala do 1.º B?”. O projeto de investigação que desenvolvi na sala de 1.º ano tinha como intuito promover a autonomia da aprendizagem dos alunos e dar a oportunidade de os estudantes explorarem materiais pedagógicos com o objetivo de formular e reformular conhecimentos adquiridos de forma a que a aprendizagem seja menos abstrata e mais compreensível por parte de todos os alunos, independentemente do seu nível de dificuldade.

De tal forma, no decorrer do estágio, sempre que possível, recorri à utilização de materiais didáticos para que os alunos pudessem ter a oportunidade de manipular de forma individual ou conforme eram solicitados.

Realizei atividades com o foco na interdisciplinaridade e na manipulação de materiais didáticos, recorrendo sempre que possível à oferta de oportunidades em que os alunos interagissem com o material que os auxiliava na aprendizagem.

Segundo Bezerra (1962), como citado em Caldeiras (2009) citado por Marques (2013) defendem o material didático como todos os objetos utilizados pelos alunos e docentes com o objetivo de que ocorram aprendizagens significativas.

Segundo Serrazina (1990), como citado em Botas e Moreira (2013), como citado em Faustino (2018) os materiais por si só não proporcionam a aprendizagem, mas quando

trabalhados em conjunto com o papel que o professor lhes atribui, propiciam uma aprendizagem significativa. Sempre que empreguei a utilização de novos materiais na sala de aula, primeiramente, dei a oportunidade de os alunos manusearem e explorarem os mesmos e só, posteriormente explicava a sua função. Por fim, ia me deslocando pela sala, junto dos alunos, com a intenção de perceber se o material didático utilizado estaria a ser implementado de forma correta, se os ajudava no processo de aprendizagem e, por fim, para auxiliar os alunos que ainda necessitavam de algum apoio na aquisição de conhecimentos.

Desta forma, importa salientar a importância que a prática pedagógica abarca para a minha vida enquanto futura profissional na área da educação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar de certos percalços que sucederam no decorrer do estágio devido à época em que nos encontrávamos, sinto que aprendi muito e adquiri alguns conhecimentos extra que me fizeram estar preparada para futuras eventualidades.

Durante todo o meu percurso, na prática, desenvolvi diversas técnicas e metodologias, assim como estratégias com o objetivo de enriquecer e proporcionar uma aprendizagem mais ativa e significativa para os alunos. Contudo, na aplicação, nem todas correram da forma esperada e tiveram de sofrer algumas alterações. A meu ver, não significa que foram um fracasso, mas sim uma chamada de atenção para possíveis falhas que no futuro terei de tentar melhorar e garantir que não voltam a se repetir.

Uma Escola do século XXI tem de olhar para cada criança e procurar obter dela o que de melhor tem para dar. Para isso, é preciso deixá-la crescer, errar, falar, sujar-se cortar-se. Mas deve permitir, também, que se descubra a si e ao mundo, que encontre os seus talentos e aptidões, defeitos e limitações.

(Lima, 2017, p. 129)

Capítulo VI- A turma de 4º ano

10.1 Enquadramento do Ambiente Educativo

No final do ano letivo de 2021/2022, sucedeu a intervenção pedagógica II de 120h na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Ladeira (EB1/PE da Ladeira).

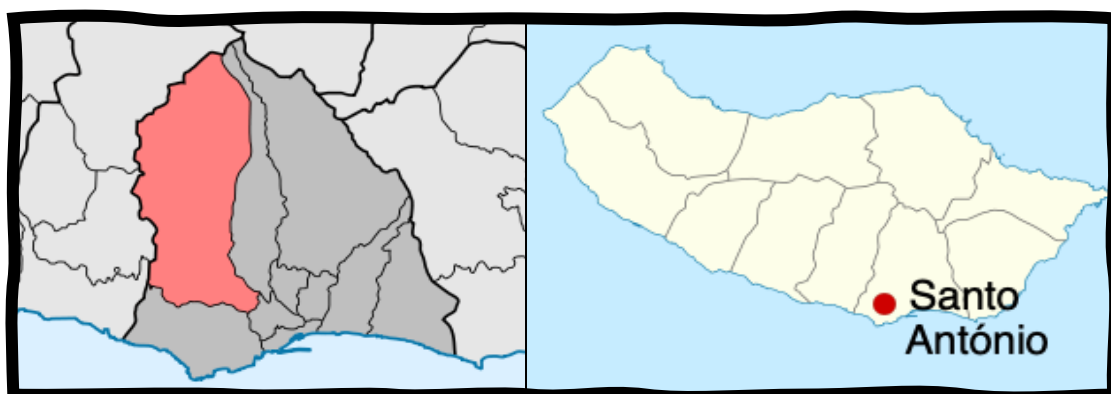
Uma vez que ainda permanecíamos em pandemia, o desenrolar do estágio aconteceu em regime presencial, apesar de algumas limitações devido à Pandemia da COVID-19.

10.1.1 Caracterização do Meio Envolvente⁸: Freguesia de Santo António⁹

A Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-Escolar da Ladeira localiza-se no Concelho do Funchal, nomeadamente na freguesia de Santo António (Figura 69).

Figura 69

Freguesia de Santo António



Nota. Retirado de [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_António_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_António_(Funchal))

Segundo o site da Junta de Freguesia, a mesma possui 22,21 Km² e cerca de 28.000 habitantes segundo os Censos (2011), sendo uma das dez freguesias do Concelho do Funchal

⁸ Informação obtida de EB1/PE da Ladeira. (2019). *Projeto Educativo de Escola 2019-2023*. Funchal: EB1/PE da Ladeira.

⁹ Para mais informação consultar o site <http://www.jf-santoantonio.pt/historia>

(São Pedro, São Roque e São Martinho, Curral das Freiras, Câmara de Lobos, Estreito de Câmara de Lobos, Curral das Freiras e Santo António).

A população abrangente é heterogénea nos seguintes aspetos: social, económico e cultural, coexistindo um meio social económico muito baixo, baixo e médio. Verificam-se focos de pobreza cultural, social, económica e moral, registando-se situações limite de desintegração social, nomeadamente toxicodependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar.

A EB1/PE da Ladeira (Figura 70) está implantada numa área residencial que cresceu bastante nos últimos anos, onde coexistem bairros sociais, zonas habitacionais recentes e espaços de comércio e serviços. Neste sentido, a Tabela 10 demonstra alguns recursos presentes na freguesia de Santo António, enriquecendo o meio institucional.

Figura 70

Localização da EB1/PE da Ladeira



Nota. Retirado de <https://www.google.com/maps/@32.6660972,-16.9406556,151m/data=!3m1!1e3>

Tabela 10

Recursos existentes nas proximidades da instituição

Instituições Escolares	Infantários Jardins-de-infância Núcleos de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo Instituições do Ensino Especial (STEE e o CREE) EB 2.º e 3.º Ciclos de Santo António Centro de Formação Profissional
-----------------------------------	---

<p style="text-align: center;">Serviços Sociais e Públicos</p>	<p>Igreja Matriz de Santo António Instituições Bancárias Estação de Correios Centro de Saúde Clínicas Dentárias Ginásios Hospital Veterinário Edifício da Junta de Freguesia Centro Cívico Casa do Povo Centro Comunitário Cineteatro Casa de Saúde São João de Deus Clínica de desintoxicação de álcool Instalações da RTP/Madeira Centro Internacional de Feiras e Congressos (CIFEC) Universidade da Madeira Arquivo Piscinas Olímpicas da Penteadá</p>
<p style="text-align: center;">Atividades Culturais e Recreativas</p>	<p>Pavilhão dos Trabalhadores Campo de Futebol do Clube do Andorinha Campo de Futebol e pavilhão, S. C. Marítimo</p>

Nota. Retirado de: Projeto Educativo EB1/ PE da Ladeira (2019 – 2023)

10.1.2 Caracterização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

A Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira (Figura 71) possui um regime a tempo inteiro, beneficiando os alunos com a componente curricular e as atividades de complemento ao currículo.

Figura 71

Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira



Nota. Retirado de <https://tecnovia.pt/wp-content/uploads/2018/03/construmos-escola-bsica-da-ladeira-1.jpg>

Além das atividades, a escola possui diversos espaços interiores e exteriores como podemos observar na Tabela 11.

Tabela 11

Espaços Físicos da Escola

Escola	
Piso 2	Biblioteca Arquivo / Sótão
Piso 1	Salas de aula Sala dos professores Sala da direção WC Arrecadação
Piso 0	Salas de aula Salas de apoio Secretaria WC Refeitório Cozinha Arrecadação Wc

Piso -1	Salas de Educação Pré-Escolar Sala de aula Gabinetes de apoio WC Arrecadações
Piso -2	Polivalentes WC Balneários Arrecadação Campo

O tema do projeto educativo (2019-2023) é “Celebrar a diversidade em cooperação”, fortalecendo e valorizando o que nos define. Aprender juntos na diversidade, na partilha, no trabalho colaborativo, na construção e desconstrução das nossas práticas integrando as sugestões de mudança propostas nos normativos legais, numa escola integrada na comunidade em que se insere, mas que precisa estreitar e envolver cada vez mais todos os agentes educativos.

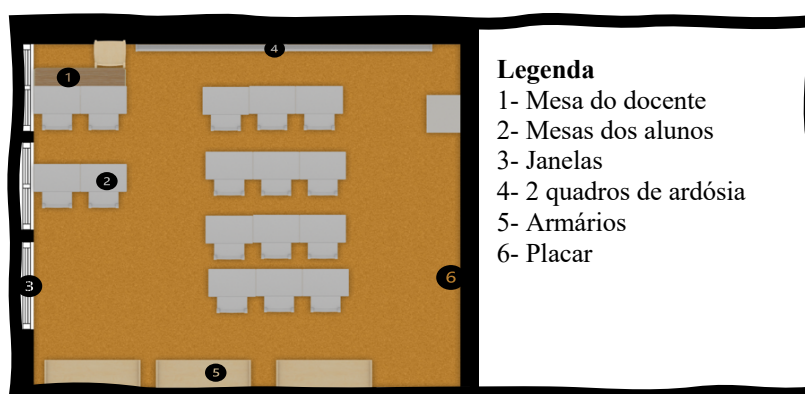
A temática visa proporcionar uma escola que promove a inclusão, uma escola inclusiva, na qual todos são estimulados a participar com o objetivo de atingir um meio comum a todos.

10.1.3 Caracterização da Sala

A sala de aula de aula da turma do 4.ºB (Figura 72) localizava-se no 2.º andar da escola ao lado da secretaria, encontrando-se, no lado oposto, outras salas de aula.

Figura 72

Planta da sala de aula do 4.ºB



Caraterizava-se por ser uma sala com abundante luminosidade, devido às três janelas que possuía do lado esquerdo. Apresentava as secretárias suficientes para os alunos que frequentavam aquela sala, o que permitia que o espaço fosse amplo e houvesse imensa área entre as mesas e pela sala, em geral (Figura 73), permitindo ao docente aproveitar o mesmo para realizar atividades ou mover e alterar a disposição da sala com facilidade.

No contexto de pandemia da COVID-19, o espaçamento entre as mesas facilitou o distanciamento imposto, permitindo que ficasse uma mesa livre entre os alunos.

Figura 73

Disposição das mesas da sala de aula do 4.ºB



A sala de aula era utilizada no turno da tarde pela turma do 4.º B e no turno contrário, no turno da manhã, pela turma do 1.º ano.

Desta forma, os materiais e recursos utilizados pelas respetivas turmas encontravam-se organizados no interior dos armários (Figura 74) localizados no fundo da sala.

Figura 74

Armários da sala de aula do 4.ºB



No que concerne à afixação das produções dos alunos, o espaço limitava-se a um pequeno placard e algum espaço disponível na parede lateral. A área da parede era partilhada com os outros alunos, pelo que tinha de ser bem organizado e planeada previamente à realização das exposições. Os trabalhos afixados eram sempre os mais recentes ou os que forneciam mais apoio aos alunos durante os temas abordados nas aulas.

A sala de aula apresentava uma estrutura mais tradicional, estando munida de dois quadros de ardósia e poucos recursos de auxílio visual ou tecnologia.

Os alunos, apesar de estarem dispostos em mesas alternadas, existia a possibilidade de estarem lado a lado e realizarem trabalhos de cooperação, seguindo sempre as medidas de segurança estipuladas para a prevenção da COVID-19.

10.1.4 Caracterização da Turma

A turma do 4.ºB é constituída por 10 alunos, sendo 7 do género masculino e 3 do género feminino (Figura 75).

Figura 75

Alunos do 4.ºB



Na turma, diversos alunos usufruíam de um Apoio Pedagógico e existe um aluno que é acompanhado por um apoio mais especificado numa instituição própria, sendo que nunca participou nas minhas aulas.

A grande maioria dos alunos já frequentava este estabelecimento educativo desde o início da sua escolaridade, sempre com os mesmos colegas o que pode ter vindo a criar um ambiente conflituoso na turma. Dois alunos da turma estiveram a repetir o 4.º ano e um aluno tem apoio por parte de Psicologia.

De uma forma geral, é uma turma que apresenta um bom ritmo de trabalho e manifesta interesse pela aprendizagem, apesar de ter alguns alunos que apresentam algumas dificuldades no decorrer da aprendizagem. No entanto, um dos grandes problemas relaciona-se com a questão da convivalidade, uma vez que a turma apresentava um comportamento conflituoso e problemas em conseguir relacionar-se entre si, o que dificultava o processo de aprendizagem.

No que respeita aos pontos fortes, esta turma, manifestava motivação e empenho na concretização de diversas tarefas propostas. Expressam imenso gosto pela leitura e no trabalho a pares, apesar de terem dificuldade no trabalho colaborativo, manifestando insatisfação

quando não trabalhavam com os pares do seu agrado. A turma caracterizava-se por ser participativa e autónoma na forma de trabalho individual. Igualmente, o grupo manifestava imenso gosto em realizar atividades físico-motoras.

No que respeita aos pontos menos fortes, a turma relevava grandes dificuldades na cooperação e relacionamento entre pares. A turma, no decorrer das aulas, por vezes, apresentava um comportamento menos assertivo, pelo que foi necessário interromper as atividades por diversas vezes e relembrar as regras estipuladas. Nas componentes artísticas, como na aula de música, a turma manifestava um comportamento por diversas vezes inadequado e recusava-se a participar nas atividades.

10.2. Organização do tempo da turma

A professora cooperante afirmou que o horário é flexível ao que pretendemos ensinar, tendo eu construindo um horário (Tabela 12). Assim sendo, a docente afirmou que nos tempos de horário letivo das atividades curriculares o docente pode lecionar Matemática, Português, Estudo do Meio.

Tabela 12

Horário

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Música	TIC	Matemática/ Português/ Estudo do Meio	Inglês	Matemática/ Português/ Estudo do Meio
Matemática/ Português/ Estudo do Meio	Matemática/ Português/ Estudo do Meio		Matemática/ Português/ Estudo do Meio	
Intervalo/ Lanche				
Matemática/ Português/ Estudo do Meio	Matemática/ Português/ Estudo do Meio	Matemática/ Português/ Estudo do Meio	Matemática/ Português/ Estudo do Meio	Matemática/ Português/ Estudo do Meio
	Educação Física			

A meu ver, concordo com a docente cooperante em que o horário apesar de ter as horas estipuladas para as determinadas disciplinas, deve e pode ser alterado em benefício das aprendizagens que pretendemos facultar aos alunos. Semelhantemente, pactuo que este pode e permite ao docente dedicá-lo a reforçar a determinados conteúdos que os alunos apresentam mais lacunas de forma a colmatá-las.

Devido à pandemia da Covid-19, tive a oportunidade de realizar a intervenção na quinta-feira.

10.3 Projeto de Investigação-Ação

O projeto de investigação presente, ocorreu na prática pedagógica III (PP III) com o 4.º ano de escolaridade. No decorrer das primeiras semanas de observação, identificou-se a problemática e delineei estratégias de intervenção com o intuito de dar resposta à questão/problema encontrada.

Com base nas etapas a seguir do projeto de IA, revelo na tabela 13 as etapas contidas no decorrer das 10 semanas de intervenção na PP III.

“Estimular a curiosidade – por meio de atividades centradas na descoberta, na pesquisa e na procura de respostas para os problemas do mundo real – é um dos principais desafios que se impõem aos professores e aos pais.” (Lima, 2017, p.76)

Tabela 13

Cronograma das fases do projeto

<i>Cronograma</i>										
Procedimentos	Duração									
Meses	outubro			novembro					dezembro	
Semanas	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a
Observação e recolha de dados										
Formulação da questão										
Revisão Preliminar da Literatura										
Definição de Estratégias										
Operacionalização das Estratégias										
Recolha e análise de dados										

10.3.1 Enquadramento do Problema

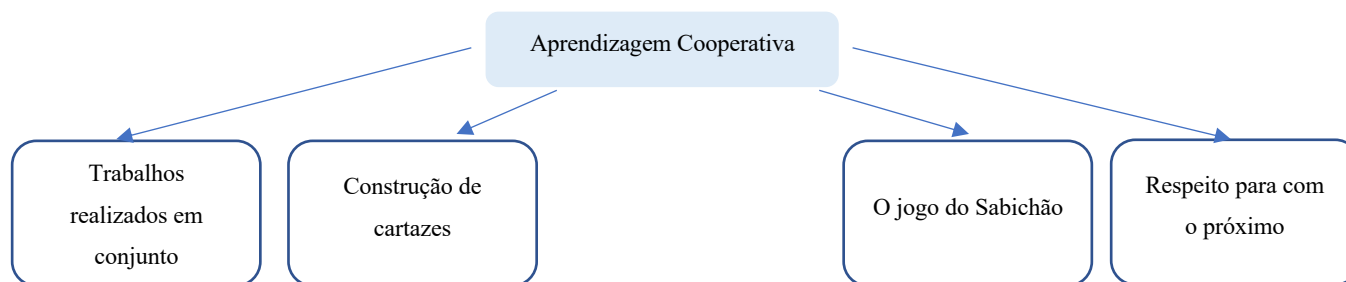
Desde as primeiras observações, foi evidente que a turma não detinha o hábito de fazer trabalho cooperativo e colaborativo. Este obstáculo manifestava-se ao observar a turma a trabalhar sempre sozinha e, principalmente, na primeira intervenção em que apliquei o trabalho a pares, tendo constatado que apesar de estarem com um colega, os alunos realizavam o

									7/12	
Aplicação	Observação	Observação Participante	Prática	Prática	Prática	Prática	Prática	Prática	Prática	Prática

Delimitadas as estratégias a aplicar na sala de aula, foram desenvolvidas diversas atividades que promoviam a utilização dos materiais manipuláveis (Gráfico 6).

Gráfico 6

Estratégias e atividades desenvolvidas



O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória de acordo com Martins et al (2017, p.31) como citado em Lopes, J. & Silva, H. (2009, p. XVIII) evidencia a importância que os docentes possuem na aplicação de estratégias que promovam a aprendizagem cooperativa. Cabe aos professores “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio”.

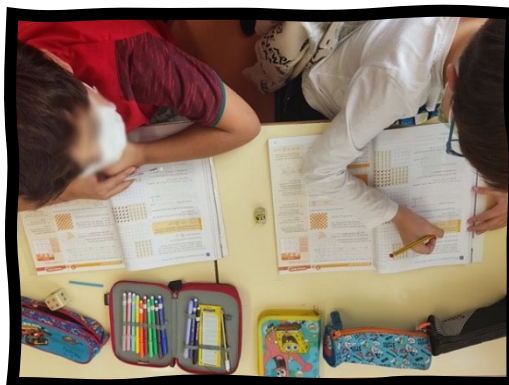
10.4.1. Trabalhos realizados em conjunto

Uma vez que pretendia promover a aprendizagem cooperativa, realizei diversas atividades em conjunto, formando grupos através de paus coloridos, palhinhas, nomes no papel, escolhendo os pares e dando a oportunidade aos alunos de escolher.

Um dos trabalhos realizados a pares foi a resolução de exercícios de matemática (Figura 76), iniciando assim a aprendizagem cooperativa, na qual os alunos que tinham maior facilidade na resolução dos exercícios explicavam aos que apresentavam maior dificuldade nos mesmos. Desta forma, a aprendizagem tornava-se mais significativa para os alunos.

Figura 76

Resolução de exercícios de Matemática



Inicialmente, a implementação foi difícil porque a turma apresentava alguma resistência em trabalhar em conjunto e com determinados colegas, devido a conflitos exteriores à sala de aula. Igualmente, no começo, os alunos apresentavam dificuldades em perceber que, quando se trabalha em grupo ou a pares, temos de dividir tarefas e entreajudar-se, mas com o passar do tempo e a realização de diversas atividades, a turma começou a adquirir a capacidade de trabalhar em conjunto.

A realização das atividades aos pares, através da aprendizagem cooperativa, tinha como objetivo principal fortalecer a aprendizagem individual dos elementos por meio da aprendizagem em conjunto (Lopes e Silva, 2009).

Semelhantemente, quando explorámos as características da notícia, proporcionei a análise de uma notícia que veio no jornal. Posteriormente à exploração da notícia, sublinhámos os diversos componentes que constituem a notícia e contruímos novas notícias aos pares (figura 77).

Figura 77

Construção da notícia em conjunto



No decorrer desta atividade, os alunos tiveram de partilhar ideias para construir uma notícia em conjunto. Através da mesma, foi possível observar que os alunos já possuíam a capacidade de comunicar entre si e ajudar os colegas quando detetavam que estavam com dificuldade.

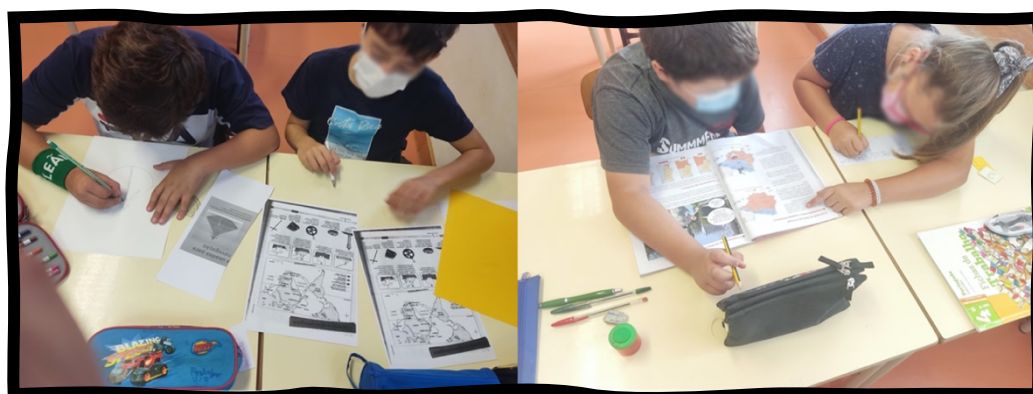
Na área do Estudo do Meio também foi utilizada diversas vezes a estratégia de formar pares para resolver exercícios ou preparar atividades (figura 78), com o objetivo de posteriormente apresentar à turma.

Na atividade dos Elementos de Exploração Marítima, foi possível constatar que alguns elementos da turma apresentavam dificuldade na dinâmica de grupo, porque apesar de dividirem tarefas, como observamos na figura 78, os elementos apenas davam importância a essa parte da atividade e, se tivessem de melhorar alguma coisa que não era da parte que tinham realizado, diziam que tinha sido o colega a fazer. Ainda não tinham adquirido a noção de trabalho de equipa.

Lopes e Silva (2009) mencionam que apenas inserir os alunos em grupos não contribua para aprendizagem cooperativa, uma vez que a mesma apenas acontece se os alunos contribuírem com saberes para o sucesso da aprendizagem do grupo.

Figura 78

Atividades na área do estudo do meio



Apenas foi utilizada a estratégia de pares uma vez que o grupo não demonstrava à-vontade ainda neste processo, sendo necessário praticá-lo mais antes de evoluir para os grupos.

10.4.2. Construção de cartazes

Como tínhamos vindo a dar os reis da 1.ª dinastia, coloquei a música "Lengalenga dos Reis" para os alunos ouvirem e posteriormente cantarem com o objetivo de recordar o conteúdo anteriormente trabalhado. Posteriormente, informei os alunos que iriam construir cartazes

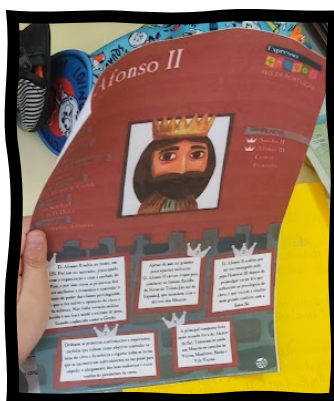
sobre os reis da 1.^a dinastia, em trabalho a pares. Criados os grupos através de uma dinâmica, alguns alunos não ficaram contentes por trabalhar com o parceiro, pelo que teve de ser explicada a importância de saber trabalhar com todos.

De modo que cada grupo ficasse com um rei diferente, passei um saco pelas equipas e pedi que entre os elementos do grupo escolhessem quem iria tirar o papel do saco, com o objetivo de descobrir sobre qual rei o grupo iria trabalhar.

De forma a darmos início à construção dos cartazes, distribuí as cartolinas pelos grupos e informei que deveriam colocar lá a informação diretamente ou através das folhas pautadas que entreguei posteriormente, juntamente com algumas folhas que continham informação (Figura 79) sobre o rei que iriam trabalhar. Com o objetivo de complementar a informação que forneci nas folhas, informei a turma que poderiam recorrer à informação que existente no caderno de Estudo do Meio e no manual de Estudo do Meio.

Figura 79

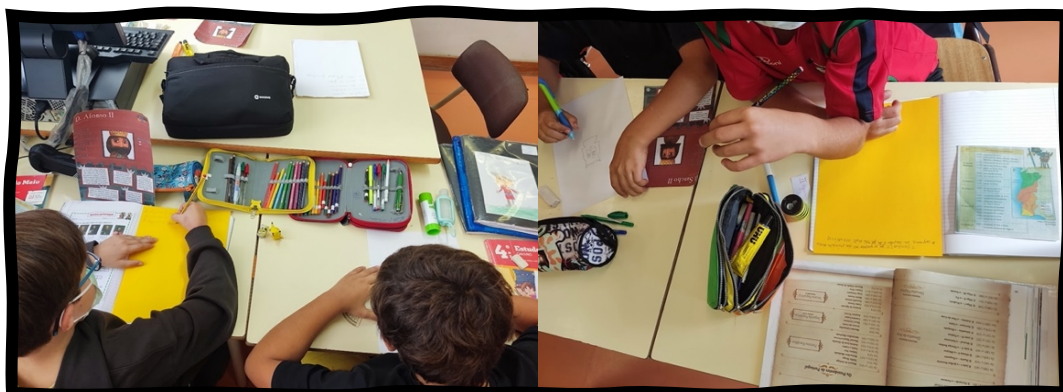
Folha com informação



No decorrer da construção dos cartazes (Figura 80), circulei pelos grupos com o intuito de ajudar a orientar o grupo e corrigir possíveis erros no texto.

Figura 80

Construção dos cartazes



Lopes e Silva (2009) defendem que o contexto escolar deve proporcionar um ambiente de trabalho no qual os docentes e os alunos realizam atividades em conjunto, sendo da responsabilidade de ambos ensinar e aprender.

Construídos os cartazes, os grupos foram à frente, à vez, apresentar à turma (Figura 81) o resultado do seu trabalho.

Figura 81

Apresentação



Novamente nesta atividade, foi possível observar que alguns grupos já tentavam repartir tarefas e havia interajuda. No entanto, nos momentos de apresentação ainda não compreendiam a dinâmica, tendo lido apenas o aluno que escreveu os textos. Seriam necessárias mais atividades em grupo para melhorar esta dificuldade encontrada.

10.4.3. O jogo do Sabichão

O jogo do sabichão foi utilizado duas vezes no decorrer da intervenção com a turma do 4.º ano, com o objetivo de realizar revisões sobre os conteúdos abordados anteriormente e fomentar a capacidade de trabalhar em conjunto para atingir um objetivo.

Inicialmente, comecei por explicar que o jogo seria realizado a pares e que a formação dos mesmos iria ser feita com os alunos a tirar um papelinho com um número. Os alunos que retirassem o mesmo número formariam um par.

De seguida, entreguei a “mesa de jogo” que seria utilizada pelo par no decorrer do jogo e expliquei que teriam de colar as perguntas que retirassem do saco de perguntas em cada quadradinho antes de responderem.

Juntamente entreguei a cada grupo 3 cartões coloridos, um verde, um vermelho e um amarelo, que iriam orientar o professor de modo a saber se o grupo estava com dificuldades em responder às perguntas.

Ao mostrar o cartão verde disse:

- Colocam o verde quando estão a resolver sem dificuldades.
- O amarelo se temos algumas dificuldades. -disseram alguns alunos comigo.
- E o vermelho se não estivermos a perceber. – disseram os alunos.

Diário de Bordo PP III, 9 de novembro de 2021

Iniciámos o jogo (Figura 82) com a colocação de um placar de pontos no quadro e a informar os jogadores que, conforme ambos os elementos do grupo terminassem de passar a resposta no papel, teriam de alertar a professora para ir confirmar se as respostas estavam corretas. Confirmadas as respostas, o professor entregava a um elemento do grupo um ponto para ir colocar na sua alínea, no quadro, e o outro elemento retirava outra pergunta.

Figura 82

Tabela e placar do jogo



O grupo vencedor era o grupo que conseguisse responder correto às quatro perguntas e colocasse os quatro certos.

10.4.4. Interajudas e respeito com o próximo

A turma desde o primeiro dia revelou apresentar inúmeras dificuldades em se entreajudar e se relacionar.

Numa conversa com a professora cooperante, a mesma afirmou que a turma era um pouco complicada porque não se entendia entre si, o que gerava diversos conflitos diariamente. Igualmente, informou que a turma também não possuía a capacidade de trabalhar em grupos ou pares.

Ao observar estes comportamentos desde as primeiras semanas do estágio, tentei entender qual seria a melhor forma de preparar estes alunos para trabalhar aos pares e gradualmente começar a evoluir para o trabalho em grupo.

Desde o início, incentivei a que os alunos ajudassem o colega do lado, o que nem sempre foi fácil para os mesmos porque não sabiam como o fazer. Apesar de os alunos estarem a pares nas secretárias, não realizavam trabalho em conjunto, ou seja, cada aluno fazia o seu trabalho. Com o decorrer do tempo, a variação dos pares e algumas cooperações que partiam dos alunos, foi possível observar que determinados alunos começavam a se mostrar à vontade para ajudar o colega e crescer enquanto dupla (Figura 83).

Figura 83*Trabalho em grupo*

No decorrer da aprendizagem cooperativa Lopes e Silva (2009) citados por Oliveira (2019) mencionam que os alunos devem comunicar entre si, “encorajando-se, apoiando-se e elogiando os colegas” (p. 16).

Posteriormente aos intervalos, ocorria sempre um diálogo com a turma para resolver os problemas e situações que surgissem no intervalo entre os elementos da turma, o que a longo prazo fez com que também fosse possível observar uma mudança após o primeiro mês de aplicação da estratégia, uma vez que surgia cada vez menos confusões e brigas no intervalo. Semelhantemente, os alunos pouco a pouco adquiriram a capacidade de escutar o outro e respeitar a sua vez de falar, aprendendo a melhorar o diálogo com o outro.

Idêntica capacidade desenvolvida foi a da partilha, que inicialmente era impossível acontecer entre todos os elementos da turma.

No decorrer de algumas atividades de colagem, quando a cola de um aluno acabava alguns alunos já tinham a iniciativa de emprestar a sua cola ao colega que necessitava (Figura 84), outros apenas manifestavam esse à-vontade quando eram solicitados.

O empréstimo de diversos materiais escolares entre os alunos sucedeu cada vez mais de forma espontânea, o que revela uma evolução no comportamento dos alunos.

Figura 84*Interajuda*

Segundo Martins et al (2017) citado por Lopes, J. & Silva, H. (2009) o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória menciona que os alunos devem possuir a aptidão de adequar o seu comportamento nas interações com os demais, por meio da partilha e cooperação. Igualmente afirma que as crianças devem exibir a capacidade de laborar em diversos grupos e meios.

10.5. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa

Em virtude do estágio acontecer nos meses de outubro, novembro e dezembro, a atividade desempenhada com a comunidade educativa relacionou-se com a época festiva que a escola preparava, o Natal, no qual eu e as minhas colegas usufruímos da oportunidade de ajudar a decorar a escola.

Iniciámos com a montagem da lapinha no piso superior, perto da secretaria e da sala do 4.º ano. Começámos por dispor os papéis previamente pintados (Figura 85) que uma turma do 3.º ano havia pintado de forma tradicional e, posteriormente, colocámos o musgo, as farpas de madeira e outros elementos decorativos como as “cabrinhas” (Figura 85).

Figura 85

Colocação dos papeis e dos elementos da lapinha



Com o objetivo de ornamentarmos a lapinha, acrescentámos os diferentes ornamentos que os alunos das diversas turmas construíram. A turma do 4.º B confeccionou as ovelhas e os pastores (Figura 86) e depois dispôs na lapinha (Figura 87).

Figura 86

Construção das ovelhas e dos pastores



Figura 87

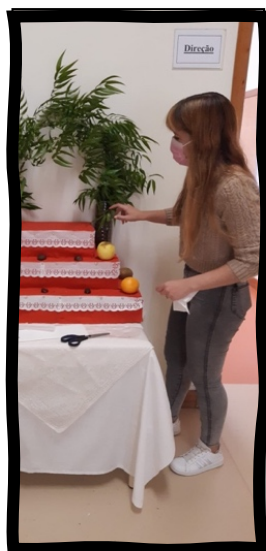
Colocação dos pastores e ovelhas na lapinha



Semelhantemente, construímos a escadinha (Figura 88) que é tradicional da Madeira, trazendo diversos frutos e construindo o arco, no qual eu criei as flores com papel crepe e o 3.º ano preparou as searas.

Figura 88

Construção da escadinha



10.6 – Reflexão final em contexto do 1º CEB – 4º ano

Refletir é o suporte de uma boa prática, voltar a olhar para trás, repensar o que foi realizado, com o objetivo de desenvolver-se o empenho na sala de aula e planear de forma a aperfeiçoar as intervenções.

A prática pedagógica III igualmente as práticas anteriores foram assinaladas pela pandemia da Covid-19. Semelhantemente, foi notória a presença das máscaras por parte dos docentes e alunos, assim como a presença do desinfetante e distanciamento social necessário, face à situação epidémica da COVID-19. Mais uma vez a chegada à escola foi marcada pela medição da temperatura e desinfeção das mãos e calçado como suporte as medidas de precaução e contenção da pandemia da Covid-19. Igualmente ao estágio anterior as medidas de prevenção da pandemia foram mais leves. A utilização das máscaras diversas vezes dificultou a comunicação e a observação de expressões, o que inúmeras vezes dificultava o diálogo. Nos intervalos e horas das refeições também era notória algumas restrições, como a redução de turmas e distanciamento social sempre que possível. Sempre os alunos utilizavam ou iam utilizar algum material que iria ser tocado por outro aluno ou docente tinham de desinfetar as mãos antes ou depois, como medida de prevenção.

Inicialmente o estágio do 4.º B, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Ladeira, na freguesia de Santo António, no concelho do Funchal, suscitou-me um pouco de preocupação por ter sido realizado numa escola que apresentava um nível de recursos e de alunos na turma totalmente distintos da do estágio anterior. Afirmo que foi este ano que me presenteou uma experiência mais realista do que é a realidade do 1.º CEB, por ser uma escola em que observei como operam as escolas que não usufruem de muitas tecnologias, requerendo maior esforço e criatividade por parte do professor para ensinar. O reduzido número de alunos, primitivamente fez-me pensar que o ensino seria simplificado uma vez que as turmas habitualmente apresentam o dobro do número de alunos, mas com o passar do tempo pude me aperceber que o que determina a capacidade de ensino e o processo de ensino é o relacionamento entre os elementos que constituem a turma e as atividades desenvolvidas pelo professor para promover o sucesso escolar dos alunos.

Nas primeiras semanas de observação, tive a oportunidade de conhecer a rotina da turma e a relação entre docentes e alunos, compreendendo assim o contexto em que estava inserida. Com o decorrer do tempo, constatei que a docente cooperante empregou inúmeras vezes os manuais e os cadernos de exercícios para a aprendizagem de conteúdos de Matemática e Português, o que me deixou um pouco inquieta e reflexiva, pois considero que os alunos aprendem manuseando os objetos ou concretizando atividades dinâmicas, a pares ou em grupo, ou seja, através do trabalho cooperativo. Segundo Balkcom (1992), citado por Lopes & Silva (2009), citados por Gonçalves (2017) a aprendizagem cooperativa é vista como uma estratégia em que alunos com diversos graus de capacidade executam atividades, para aprenderem melhor um assunto.

Posteriormente a um diálogo com a professora cooperante, descobri que a turma desde sempre apresentava um comportamento um pouco complicado, dificultando a implementação do trabalho cooperativo. A meu ver, era impensável uma turma nunca ter realizado trabalho a pares ou grupo, uma vez que desde o pré-escolar é trabalhada a componente do eu e o outro, onde ensinamos as crianças a cooperar e ajudar o outro. No meu ponto de vista, este desenvolvimento foi quebrado com a entrada dos alunos no 1.º ciclo, o que seria prejudicial para o desenvolvimento dos mesmos. Desta forma, durante o meu estágio sempre que executável, recorri a materiais didáticos que os alunos conseguissem manipular de forma individual ou em grupo para combater estes aspetos que a meu ver necessitavam ser implementados.

Assim sendo, senti a necessidade de desenvolver atividades que incentivassem dar resposta à questão: “*De que forma o trabalho a pares fortalece a interajuda, a cooperação e as aprendizagens dos alunos da turma do 4.ºB?*”.

De um modo geral, a turma manifestava dificuldade em comunicar entre si, sendo frequentes as desavenças e a realização de tarefas em grupo.

Segundo Matos (2011), citado por Azenha (2021) o processo de aprendizagem não se limita a repetir conceitos enunciados pelo professor, mas sim estimular a relação entre todos, a interdependência e autoestima dos alunos, assim como as relações afetivas e sociais entre docentes e alunos.

Com o objetivo de trabalhar esta competência, foram providenciados diferentes momentos de trabalho, trabalho individual e trabalho a pares; momentos de diálogo no qual os alunos tinham a oportunidade de resolver os conflitos; jogos com diversos pares, etc.

A interajuda acontecia diversas vezes de forma básica, como no ato de emprestar um lápis de cor a um colega que não tinha ou deitar cola no trabalho do colega para que este conseguisse participar na atividade, sempre tendo em conta as medidas de contenção causadas pela pandemia da covid-19.

A cooperação dos colegas no trabalho a pares muitas vezes foi empregue para resolver exercícios de Matemática ou Português, uma vez que acredito ser a melhor estratégia de ensino pois promove a interajuda e a aprendizagem de ambas as partes do grupo. Um é mediador e explicador dos conteúdos, possibilitando ao aluno com maior dificuldade nos primeiros conteúdos ter uma ajuda mais individual. Ao outro aluno possibilita melhorar a capacidade de transmissão de ideias e estruturação do raciocínio. Em ambas as partes, o ensino a pares ou em grupo promove diversas aprendizagens no processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo-a. Jacó, 2012, citado por Azenha, 2021, defendem que por meio da interação e troca de conhecimentos, os alunos solidificam diversos conceitos essenciais no processo de aprendizagem, no qual todos aprendem, o que explica e os que ouvem.

Terminando a minha reflexão crítica, faço uma análise geral das atividades desenvolvidas, concluindo que o trabalho a pares se revelou cansativo porque os alunos nunca tinham trabalhado a pares anteriormente, mas igualmente recompensador quando comecei a ver os alunos a interagir pouco a pouco com o colega do grupo, sem ser para provocar ou brincar, mas para realizar o trabalho proposto. Na minha perspetiva, após imensas pausas e chamadas de atenção nos trabalhos de grupo, os alunos começaram a revelar capacidades em saber trabalhar em grupo com os diversos colegas, apesar das desavenças entre colegas, o que

me faz pensar que mesmo que a turma não seja muito unida fora da sala, ou que seja conflituosa, consegue em geral deixar os problemas de lado e trabalhar em equipa para alcançar sucesso.

A meu ver, os alunos deveriam realizar trabalho de grupo entre todos os elementos da turma, uma vez que segundo Lopes e Silva (2009), citado por Gonçalves, C. (2017) o trabalho cooperativo desenvolve competências sociais como: o saber esperar; a partilha; o elogio ao outro; falar baixo; dividir ideias, acolher as disparidades; comunicar; solicitar auxílio; ajudar; saber esperar e ouvir; conseguir estimular os outros e solucionar conflitos.

Termino referindo que apesar de implementar diversas estratégias para melhorar este problema que encontrei na sala, seria necessário continuar nesta linha de estratégia para colmatar algumas lacunas.

Considerações Finais

Olhando para trás nem parece que passaram cinco anos desde que tive a bravura de começar esta aventura. Finda assim mais uma etapa que sofreu altos e baixos e que durante muito tempo me parecia inalcançável de conquistar, considero que no decorrer destes anos evolui a nível pessoal e enquanto futura docente.

O percurso teve início após a grande conquista que foi ter conseguido entrar na licenciatura em Educação Básica, começando desta forma a realização de um sonho há muito desejado.

Ao longo das diversas práticas pedagógicas ocorridas no decorrer da licenciatura ou do mestrado, na vertente da Pré-escolar ou na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram fundamentais pois permitiram-me observar as diversas realidades que a educação pode ostentar. A oportunidade de me inserir em inúmeros contextos singulares, levou-me diversas vezes a refletir que, independentemente do contexto ser mais ou menos favorecido cabe ao docente ter a capacidade de concretizar o seu melhor na implementação no processo de educativo.

A área da educação encontra-se em constante mudança, o que exige ao docente uma capacidade de inovação e adaptação constante, sempre com o foco de que a criança deve sempre ser o agente principal no processo de ensino/aprendizagem. No decorrer da pp experienciei situações desafiantes que exigiram muito de mim e situações enriquecedoras que me proporcionaram grandes aprendizagens enquanto docente.

Refletir as minhas intervenções pedagógicas, a meu entender, permite ao educador criar ou recriar a sua ação educativa com o objetivo de melhorar ou readaptar a sua intervenção de modo a proporcionar a aprendizagem mais significativa e participativa possível às crianças e alunos.

Os professores devem sempre que possível estabelecer uma boa relação com a comunidade educativa, visando assim promover o trabalho cooperativo com os demais docentes com o objetivo de promover aprendizagens interligadas que, por sua vez, se tornam aprendizagens mais significativas para as crianças.

A elaboração das planificações foram fundamentais para o processo de organização mental e como auxílio nos momentos de reflexão. Planificar, apesar de requerer imenso tempo e dedicação, permite uma boa organização a nível de tempo, recursos materiais e organização da sequência de atividades.

No decorrer das diversas intervenções pedagógicas do mestrado, tive sempre o cuidado de dar atenção a todas as crianças individualmente e em grupo, proporcionando-lhes um clima de cumplicidade, afeto e aprendizagem cooperativa. Semelhantemente, dei voz às crianças, proporcionei-lhes inúmeros momentos de diálogo e estive atenta às diversas necessidades que os grupos e turmas revelavam. Na intervenção da prática pedagógica I, adotei a aprendizagem cooperativa, proporcionando momentos de diálogo em grande grupo e através de brincadeiras e jogos. No que concerne à prática pedagógica II, recorri à experientialização de diversos materiais manipuláveis para promover a aquisição de conceitos e saberes. A utilização desta estratégia tinha como objetivo dar suporte às aprendizagens que, por vezes, podem ser abstratas para os alunos. Na prática pedagógica III foi promovido o trabalho cooperativo através de diversas tarefas realizadas a pares. Esta estratégia, inicialmente, revelou-se difícil, mas com o decorrer do tempo a turma foi adquirindo competências a nível da aprendizagem cooperativa. Os alunos relacionaram-se de uma forma mais positiva e adquiriram capacidades essenciais ao seu desenvolvimento harmonioso em todas as dimensões.

Acredito que promovi diversas atividades bem desenvolvidas e fundamentadas teoricamente, tendo colocado cada aluno sempre como elemento principal de tudo o processo de ensino-aprendizagem e pelo feedback positivo das docentes, assim como pelos progressos que as crianças revelavam diariamente. Enquanto docente tive a preocupação de promover saberes a nível das aprendizagens essenciais, assim como “uma escola que não se limite a desenvolver o domínio cognitivo, mas abarque também os domínios de estabilidade emocional, comunicação e competências sociais” (Cardoso, 2019, p. 166).

Por meio da investigação-ação tive a oportunidade de reconhecer e identificar algumas problemáticas nos diversos contextos educativos pelos quais tive a oportunidade de participar, permitindo-me criar uma questão problema para cada prática e, posteriormente, pensar e realizar diversas estratégias que colmatassem essas dificuldades.

O presente relatório de estágio consagra o terminar de um caminho de desafios, com altos e baixos, repleto de obstáculos e conquistas que resultaram de constantes reflexões e aperfeiçoamento. Repleto de sabores e dissabores, superei inúmeras dificuldades que surgiram ao longo deste caminho em busca de um sonho há muito desejado.

Neste sentido, apesar das práticas pedagógicas I, II e III serem marcadas pela pandemia da Covid-19 e todas as medidas implementadas pela Direção-Geral da Saúde, como o distanciamento social, a utilização de máscaras e diversas normas de segurança, acredito que veio renovar e fortalecer as aptidões dos docentes, assim como promover a inovação no ensino.

Para finalizar, gostaria de agradecer uma vez mais a todos os que me ajudaram a tornarem este sonho possível.

Referências Bibliográficas

- Almeida, T. F. M. (2013). *O conceito de envolvimento da criança contexto pré-escolar: estudo do envolvimento de crianças com e sem necessidades educativas especiais em contextos pré-escolares inclusivos*. [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Andrade, T. (2014). *A Importância do Brincar* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Azenha, C. (2021). *A Aprendizagem Cooperativa como incentivo à participação dos alunos: um estudo numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Bento, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª edição). Livros Horizonte.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas* (1.ª edição). Universidade da Madeira.
- Bento, A. (2015). *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação* (1.ª edição). Oficinas de São Miguel.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bordan, R. & Biklen, S. (1994). *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: Uma INTRODUÇÃO À TEORIA E AOS MÉTODOS*. Porto Editora.
- Bordinhão, J. P. & Silva, E. D. N. (2015). O uso dos materiais didáticos como instrumentos estratégicos ao ensino-aprendizagem. *Revista Científica Semana Acadêmica*. https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/o_uso_dos_materiais_didaticos_como_instrumentos_estrategicos_ao_ensino-aprendizagem.pdf
- Borges, S. (2015). *Explorar e Aprender Os materiais didáticos no contexto da aprendizagem da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado]. Universidade dos Açores – Angra do Heroísmo.
- Brazão, P. (2007). O diário do diário etnográfico eletrónico. In J. Sousa, & C. Fino (Orgs.). *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz Editores, S. A

- Carvalho, M. (2016). *A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escolar* [Dissertação de mestrado]. Universidade Fernando Pessoa.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Costa, O. (2011). *O JOGO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Cotonhoto, L. A. *et al.* (2019). A Importância Do Jogo E Da Brincadeira Na Prática Pedagógica. *Construção Psicopedagógica, Volume 27* (n.º 28), pp. 37–47. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005
- Crespo, T. P. N. (2016). *A importância do brincar para o desenvolvimento da criança* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Cunha, F. & Uva, M. (2017). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações, Volume 12* (n.º 41), pp. 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Duarte, J. (2009). *O Jogo e a Criança – Estudo de Caso*. [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus.
- EB1/PE da Ladeira. (2019). *Projeto Educativo de Escola 2019-2023*. Escolas Madeira. Consultado a 21 de abril de 2022. <https://escolas.madeira-edu.pt/eb1peladeira/DocumentosEstruturantes/tabid/4603/Default.aspx>
- EB1/PE da Nazaré. (2020). *Projeto Educativo de Escola 2020-2024*. Escolas Madeira. Consultado a 10 de abril de 2022. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiintbUgcT_AhVuVqQEHetHAC4QFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fescolas.madeira-edu.pt%2FLinkClick.aspx%3Ffileticket%3DHS5984UDjNs%253D%26tabid%3D1569&usg=AOvVaw1EGEek7aXN-tchuQgsugPR
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira. (2007). *História*. Escolas Madeira. Consultado a 15 de março de 2023. <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peladeira/AEscola/História/tabid/4604/Default.aspx>
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. (2016). *Projeto Educativo de Escola – “Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz”*. Escolas Madeira.

- Consultado a 20 de janeiro de 2023. <https://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=HS5984UDjNs%3D&tabid=1569>
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. (2016). *Projeto Educativo de Escola – “Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz”*. Escolas Madeira. Consultado a 25 de novembro de 2022. <https://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=HS5984UDjNs%3D&tabid=1569>
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (2016). *Projeto Educativo de Escola (PEE) - Escola em valores: saber mais, ser melhor e viver feliz*. Escolas Madeira. Consultado a 3 de fevereiro de 2022.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. (2020). *Projeto Educativo de Escola – “Escola em Valores: Crescer com resiliência, liberdade e equidade”*. Escolas Madeira. Consultado a 14 de novembro de 2022. https://6589b47d-9d35-4619-a9f5-a2a4fcf8dd8e.filesusr.com/ugd/82e1f0_f17dc91e3d85495ea90a40a90ff0affb.pdf
- Faustino, M. J. I. S. (2018). *Utilização do material manipulável como facilitador das aprendizagens matemáticas no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Santarém.
- Fernandes, D. (2020) *Avaliação Formativa*. Apoio a escolas. Consultado a 1 de novembro de 2022. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_formativa.pdf
- Ferreira, C. (2011). *O Uso de Materiais Manipuláveis Estruturados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (). Edições Pedagógicas.
- Freitas, M. L. & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. ASA Editores.
- Gonçalves, C. (2017). *Aprendizagens Cooperativas e Competências Sociais: Contributos para o Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos*. Instituto Nacional de Estatística. Consultado a 20 de março de 2022. https://estatistica.madeira.gov.pt/jdownloads/Social/Populao%20e%20Condies%20Sociais/Censos/Censos%20%20Publicaes/pdf_-_censos_2011_ram.pdf

- Junta de Freguesia de Santo António. (2018). *História*. Junta de Freguesia de Santo António. Consultado a 27 de maio de 2022. <http://www.jf-santoantonio.pt/historia>
- Junta de Freguesia de São Martinho (2011). *Freguesia de São Martinho*. Junta de Freguesia de São Martinho. Consultado a 1 de junho de 2022. <https://jf-saomartinho.pt/junta-de-freguesia/historia-e-curiosidades/>
- Kishimoto, T. M. (1994). *O JOGO E A EDUCAÇÃO INFANTIL* (8.^a edição). São Paulo. Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O jogo e a educação infantil*. (2.^a edição). São Paulo. Pioneira
- Lemos, M. (2002). *O Aluno na Sala de Aula*. Porto Editora.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos* (1.^a edição). Manuscrito.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa em Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. PACTOR: Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Marafon, D. (2009). *Jogos e Brincadeiras, Subsídios Metodológicos no Processo de Desenvolvimento e da Aquisição do Conhecimento na Educação Infantil*. Docplaiier .
- Marques, E. (2006). *A entrevista etnográfica e semi-estruturada: Design de Sistemas Interativos e Tecnologia Educacional*. Consultado a 30 de outubro de 2022. <http://designinterativo.blogspot.com/2006/08/entrevista-etnografica-e-semi.html>
- Marques, T. I. N. (2013). *A implementação de materiais pedagógicos no 1º ciclo* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Consultado a 1 de janeiro de 2022.
- Mattos & Faria. (2011). Jogo e Aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes Da Educação*, 2 (n. 1), 1 - 13. <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Regiane.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação* (1.^a edição). Porto Editora.
- Mendes, G. (2019). *Linhas Curriculares e Práticas de Educação de Infância. Um estudo pelas vozes das crianças* [Tese de Doutoramento]. Universidade da Madeira.
- Mendonça, M. (1994). *A EDUCADORA DE INFÂNCIA – TRAÇOS DE UNIÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA* (1.^a edição). Edições ASA.
- Moratori, P. (2003). *POR QUE UTILIZAR JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM?* UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE MATEMÁTICA NÚCLEO DE COMPUTAÇÃO ELETRÔNICA
INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal
do Rio de Janeiro.

- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed.
- Nallin, C. (2005). *O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Consultado a 12 de dezembro de 2022.
- Magalhaes, A. et al. (). A importância de trabalhar jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. Consultado a 19 de dezembro de 2022. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwin7JT8wJv_AhUaHOwKHefpBckQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.editorarealize.com.br%2Feditora%2Fanais%2Fsetepe%2F2016%2FTRABALHO_EV068_MD1_SA3_ID171_14112016141824.pdf&usg=AOvVaw0haqx79hwMzkh9fJYFB_9C
- NALLIN, F. (2005). *O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (4.^a ed., pp. 141 – 160). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (p. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In C. Pascal & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação* (pp. 26-56). Penso - Artmed.
- Oliveira, S. (2019). *A aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de competências sociais das crianças em idade pré-escolar e do ensino básico 1º ciclo* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação Jean Piaget.

- Pacheco, M. (2013). *Aprender através de Recursos Didáticos na educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do ensino básico: reflexão sobre a promoção de aprendizagens ativas e significativas* [Dissertação de mestrado]. Universidade dos Açores.
- Portugal, G. et al. (2006). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Universidade de Aveiro.
- Post, J. & Hohmann (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré. (2016). *Projeto Educativo de Escola 2016-2020*. Escolas Madeira. Consultado a 19 de outubro de 2022. <https://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=HS5984UDjNs%3D&tabid=1569>
- Queiroz, N. L. N. D. et al. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista*, Paidéia, v. 16 (n. 34), pp. 169-179. Consultado a 16 de julho de 2022. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5 (n. 5), pp. 127-142. <https://core.ac.uk./download/pdf/233631397.pdf>
- Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Silva, C. (2021). *Prática de Ensino Supervisionada – Recursos didáticos na aprendizagem do Conhecimento do Mundo* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação.
- Silva, E. & Morais, S. (2020). *Projeto curricular de grupo*. Infantário “O Carrocel”. Consultado a 5 de outubro de 2022.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Factor.
- Silva, I. L. et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, L. (n.d.). *O Jogo na Educação*. Quaderns Digitals. Consultado a 12 de maio de 2023. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_806/a_10870/10870.pdf
- Silva, M. A. D. O. (2017). *Jogos e Brincadeiras na Educação infantil: Práticas de Professoras* [Dissertação de licenciatura]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

Simões, A. (2015). *O papel do educador de infância no brincar da criança*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sousa, A. (2005). *INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO* (2.ª edição). Livros Horizontes

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série – N.º 237.

Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série – N.º 34.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 241.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 202.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - N.º 128.

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. Diário da República, 2.ª série – N.º 139.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República, 2.ª série – N.º 129.