

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Mónica Raquel Vieira Vares

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2021

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Mónica Raquel Vieira Vares

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

ORIENTAÇÃO

Maria José de Jesus Camacho



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo 2020/2021

Mónica Raquel Vieira Vares

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

Orientadora: Doutora Maria José de Jesus Camacho

Funchal, setembro de 2021

Agradecimentos

A gratidão é o único tesouro dos humildes.
(William Shakespeare)

Concluído um dos percursos mais importantes da minha vida, considero pertinente agradecer a todos aqueles que me acompanharam e ajudaram neste período que durou cinco anos.

Primeiramente, às pessoas mais importantes da minha vida, a minha família que sempre acreditou em mim e proferiu palavras de incentivo e carinho.

Aos meus pais, os que mais contribuíram para o meu sucesso através da educação e amor que me deram. Obrigada por tudo o que me proporcionaram. Foi o melhor do mundo.

Aos meus irmãos, Micaela e Diogo, por toda a lealdade, dedicação, carinho e risos.

Ao Augusto, meu namorado e melhor amigo que sempre me acompanhou neste percurso. Obrigada pela ajuda incansável na realização de materiais e atividades dos estágios. Obrigada por nunca me teres deixado desistir nos momentos mais complicados. Obrigada pela motivação, compreensão e pelo teu companheirismo que foram alicerces nesta caminhada. Agradeço para sempre a tua ajuda e espero que continuemos a nos acompanhar nos vários desafios que a vida se encarregará de nos proporcionar.

Às crianças do bibe azul, do Jardim-Escola João de Deus do Funchal, por me terem recebido tão bem. Fizeram com que o gosto pela educação de infância florescesse.

Aos alunos do 2.ºA da Escola Básica da Lourencinha, apesar do pouco tempo de convivência, fizeram-me sentir para além de bem recebida.

Aos alunos do 3.º A da Escola EB1/PE de Câmara de Lobos, obrigada por me terem proporcionado momentos tão felizes. Agradeço o vosso carinho e atenção. Estarão para sempre na minha memória.

À educadora Inês Caetano e às professoras Patrícia Biléu e Sónia Silva, agradeço imenso a vossa disponibilidade. Obrigada por terem confiado em mim e pela partilha de conhecimentos. Em especial, à professora Sónia Silva que foi e continua a ser um exemplo para mim.

Aos meus colegas, por toda a partilha de aprendizagens e companheirismo. Estou grata por ter percorrido este percurso convosco e desejo-vos muito sucesso.

Um especial agradecimento à minha orientadora científica do presente relatório, Professora Doutora Maria José Camacho, por todo o acompanhamento, orientação e dedicação.

Por fim, e não menos importante, um agradecimento a todos os docentes que cruzaram este meu percurso académico e que me ajudaram a crescer.

Resumo

Este relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com o objetivo de obter o grau de mestre. Este destina-se à descrição e reflexão das três práticas pedagógicas desenvolvidas nas valências do Pré-Escolar e do 1.º CEB, mais precisamente no Jardim-Escola João de Deus do Funchal; na Escola EB1/PE da Lourencinha e na Escola EB1/PE de Câmara de Lobos.

As Intervenções Pedagógicas, fundamentadas com base nos pressupostos teóricos e metodológicos, referidos nas Partes I e II deste relatório, refletem uma ação bem planeada e adequada às características e especificidades das crianças.

Ambicionando uma atitude crítica e reflexiva, no decorrer das intervenções pedagógicas foram desenvolvidos Projetos de Investigação-Ação que permitiram colmatar problemáticas identificadas em cada grupo. Para tal, foi necessário implementar um conjunto de estratégias adequadas às questões orientadoras dos projetos. Assim sendo, a Prática Pedagógica I desenvolveu-se em torno da questão: *De que forma o grupo de crianças do Bibe Azul poderá promover o seu desenvolvimento global através de atividades ao ar livre?* A Prática Pedagógica III, por sua vez, procurou responder à questão: *De que forma os alunos da turma do 3.ªA poderão desenvolver o cálculo mental?*

Por fim, importa referir que este relatório de estágio abrange tudo aquilo que se evidenciou importante no meu percurso de formação bem como para a minha futura ação educativa profissional.

Palavras-chave: Crianças; Prática Pedagógica; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Reflexão.

Abstract

This internship report was carried out within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education with the objective of obtaining the Master's degree. This is intended for the description and reflection of the three pedagogical practices developed in the Pre-School and 1st Cycle of Basic Education areas, more precisely in the Jardim-Escola João de Deus of Funchal; at the Escola EB1/PE of Lourencinha and at the Escola EB1/PE of Câmara de Lobos.

The pedagogical interventions, correctly based on the theoretical and methodological assumptions referred to in Parts I and II of this report, reflect a well-planned and adequate action to the characteristics and specificities of the children.

Aiming at a critical and reflective attitude, in the course of the Pedagogical Interventions, Research-Action Projects were developed that allowed to overcome the problems identified in each group. To do so, it was necessary to implement a set of strategies suited to the guiding questions of this projects. Therefore, Pedagogical Practice I was developed around the question: *How can the group of children from Bibe Azul promote their global development through outdoor activities?* Pedagogical Practice III, in turn, sought to answer the question: *How will students in the 3rd grade be able to develop mental calculus?*

Finally, it is important to mention that this internship report covers everything that was shown to be important in my training path as well as for my future professional educational action.

Keywords: Kids; Pedagogical Practice; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Research-Action; Reflection.

Sumário

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Índice de Figuras	XIII
Índice de Esquemas	XVII
Índice de Quadros	XIX
Índice de Gráficos	XXI
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXIII
Lista de Siglas	XXV
Introdução	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo 1 Dimensão Curricular Portuguesa	5
1.1 O Currículo	5
1.2 Prática curricular em Portugal.....	6
1.2.1 Organização Curricular na Educação Pré-Escolar	8
1.2.2 Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
1.3 Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico...	15
Capítulo 2 Escola Inclusiva: Meios, Agentes e Recursos	17
2.1 Ambientes de aprendizagem do século XXI.....	19
2.2 A diferenciação como fator inclusivo	21
2.3 Ensino à Distância: Do confinamento à Inclusão	22
2.3.1 O Impacto do EaD na Educação.....	24
2.3.2 A Importância das tecnologias no EaD	25
Capítulo 3 Pressupostos Teóricos: Intervenção Pedagógica	27
3.1 Estratégias de Intervenção	27
3.1.1 A Planificação	28
3.1.2 A Interdisciplinaridade	30
3.1.3 A Aprendizagem Significativa	31

3.1.4 A Aprendizagem Cooperativa	33
3.1.5 A Avaliação Formativa.....	35
3.2 Espaço e Tempo: Organização e Gestão	36
PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	39
Capítulo 4 Investigação-Ação: Metodologia Interventiva na Educação	41
4.1 Investigação-Ação.....	41
4.2 Investigação-Ação Qualitativa.....	43
4.3 Metodologia de Investigação-Ação	44
4.3.1 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	44
4.3.1.1 Observação Participante	45
4.3.1.2 Análise das produções das crianças.....	45
4.3.1.3 Entrevista Informal.....	46
4.3.1.4 Diários de Bordo	46
4.3.1.5 Registos fotográficos	46
4.3.2 Método de Análise de Dados	47
PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	49
Capítulo 5 Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar	51
5.1 Caracterização do Meio Envolvente	51
5.2 Caracterização da Instituição: Jardim-Escola João de Deus	52
5.3 Caracterização da sala: Bibe Azul	54
5.3.1 Rotina diária	59
5.4 Caracterização do Grupo.....	60
5.5 Momentos de Aprendizagem	62
5.5.1 <i>O outono está a chegar</i>	63
5.5.2 <i>A família</i>	68
5.5.3 <i>Os tipos de casas</i>	73
5.6 Projeto de Investigação-Ação em contexto de Educação Pré-Escolar.....	78

5.6.1 Enquadramento do problema	79
5.6.2 Questão de Investigação-Ação	80
5.6.3 Estratégias de Intervenção	80
5.6.3.1 Primeira estratégia – Realização de atividades lúdicas nos espaços exteriores	81
5.6.3.2 Segunda estratégia – Exploração dos espaços exteriores através da leitura de diversas histórias	82
5.6.3.3 Terceira estratégia – Exploração dos espaços exteriores através da Educação Musical	83
5.6.4 Etapas de concretização do Projeto.....	85
5.7 Projeto Realizado com a Comunidade Educativa	86
5.8 Reflexão Crítica inerente à Prática Pedagógica I.....	88
Capítulo 6 Intervenção Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Prática II.....	91
6.1 PARTE A.....	92
6.1.1 Caracterização do Meio Envolvente	92
6.1.2 Caracterização da Instituição: Escola EB1/PE da Lourencinha.....	92
6.1.3 Caracterização da Sala	94
6.1.4 Caracterização da Turma: 2.ºA	96
6.1.5 Momentos de Aprendizagem	98
6.1.5.1 <i>Os animais</i>	99
6.1.5.2 <i>A história do metro</i>	103
6.1.5.3 <i>O ar existe ou não existe?</i>	106
6.1.6. Reflexão Crítica inerente à Parte A da Prática Pedagógica II.....	111
6.2 PARTE B.....	113
6.2.1 Caracterização do Meio Envolvente	113
6.2.2 Caracterização da Instituição: Escola EB1/PE de Câmara de Lobos	114
6.2.3 Caracterização da Sala	115

6.2.4 Caracterização da Turma: 3.ºA	117
6.2.5 Momentos de Aprendizagem	120
6.2.5.1 <i>A corrida da lebre e da tartaruga</i>	121
6.2.5.2 <i>A arca do tesouro</i>	123
6.2.5.3 <i>A Isabel</i>	128
6.2.6 Projeto de Investigação-Ação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: 3.ºA	132
6.2.6.1 Enquadramento do problema e formulação da questão.....	132
6.2.7 Reflexão Crítica inerente à Parte B da Prática Pedagógica II.....	134
Capítulo 7 Intervenção Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico:	
Prática III	137
7.1 Momentos de Aprendizagem	137
7.1.1 <i>A cegonha e a tartaruga</i>	138
7.1.2 <i>São Martinho</i>	143
7.1.3 <i>A manta</i>	148
7.2 Projeto de Investigação-Ação	152
7.2.1 Estratégias de Intervenção	152
7.2.1.1 Introdução de ficheiros	152
7.2.1.2 Realização de jogos	154
7.2.1.3 Promoção de momentos de debate e discussão	156
7.2.2 Etapas de concretização do projeto	157
7.3 Reflexão Crítica inerente à Prática Pedagógica III	158
Considerações Finais	161
Referências Bibliográficas	165
Referências Normativas	177
Outras Referências	178

Índice de Figuras

Figura 1 – <i>Esquema do PASEO</i>	12
Figura 2 - <i>Freguesia de São Martinho</i>	52
Figura 3 – <i>Jardim-Escola João de Deus do Funchal</i>	53
Figura 4 – <i>Sala do Bibe Azul</i>	55
Figura 5 – <i>Armários de arrumação</i>	55
Figura 6 – <i>Área das mesas</i>	56
Figura 7 – <i>Área da biblioteca</i>	57
Figura 8 – <i>Área dos jogos</i>	57
Figura 9 – <i>Área do tapete</i>	58
Figura 10 – <i>Grupo de crianças do Bibe Azul</i>	60
Figura 11 – <i>Obra “A magia da estrela do outono”</i>	63
Figura 12 – <i>Dedoches</i>	64
Figura 13 – <i>Atividade “Se eu encontrasse uma folha mágica”</i>	65
Figura 14 – <i>Atividade “Os cinco sentidos”</i>	66
Figura 15 – <i>Atividade dos cinco sentidos</i>	67
Figura 16 – <i>História “A Manta”</i>	68
Figura 17 – <i>Retalhos da manta</i>	69
Figura 18 – <i>Trabalho da manta</i>	70
Figura 19 – <i>Fantoches</i>	71
Figura 20 – <i>Exploração da canção “Família”</i>	72
Figura 21 – <i>História em Avental</i>	74
Figura 22 – <i>Maquete da casa</i>	76
Figura 23 – <i>Materiais necessários</i>	76
Figura 24 – <i>Grupo de crianças realizando atividade</i>	77
Figura 25 – <i>Exploração da massa de modelar</i>	78
Figura 26 – <i>Jogo da Memória</i>	82
Figura 27 – <i>Leitura da história “A tartaruga Celeste e o menino que chorava música”</i>	83
Figura 28 – <i>Ensino didático da canção</i>	84
Figura 29 – <i>Ornamentos realizados pelo Bibe Azul</i>	86
Figura 30 – <i>Montagem da árvore de Natal</i>	87
Figura 31 – <i>Exposição da árvore de Natal</i>	87

Figura 32 – <i>Freguesia de Câmara de Lobos</i>	92
Figura 33 – <i>Escola EBI/PE da Lourencinha</i>	93
Figura 34 – <i>Sala do 2.ªA</i>	94
Figura 35 - <i>Decoração da sala do 2.ªA</i>	95
Figura 36 – <i>Armários do 2.ªA</i>	95
Figura 37 – <i>Alguns slides do PowerPoint “A floresta”</i>	99
Figura 38 – <i>Alguns slides com questões de interpretação</i>	100
Figura 39 – <i>Questões gramaticais do powepoint “Os determinantes artigos”</i>	101
Figura 40 – <i>Algumas partes do vídeo “Os animais domésticos e selvagens”</i>	102
Figura 41 – <i>Algumas partes do vídeo “Medidas de comprimento”</i>	103
Figura 42 – <i>Continuação do vídeo “Medidas de comprimento”</i>	104
Figura 43 – <i>Slides do powerpoint “Pratica a medição”</i>	105
Figura 44 – <i>Desafio proposto</i>	106
Figura 45 – <i>Partes do vídeo “O ar existe ou não existe, eis a questão!”</i>	107
Figura 46 – <i>Procedimentos da atividade prática</i>	107
Figura 47 – <i>Clipes finais do vídeo</i>	108
Figura 48 – <i>Slides iniciais do ppt “Era uma vez ... o vento”</i>	108
Figura 49 – <i>Poema “Era uma vez... o vento”</i>	109
Figura 50 – <i>Construção do catavento</i>	110
Figura 51 – <i>Localização da Escola EBI/PE de Câmara de Lobos</i>	113
Figura 52 – <i>Escola EBI/PE de Câmara de Lobos</i>	114
Figura 53 – <i>Sala do 3.ªA</i>	115
Figura 54 – <i>Disposição das mesas da sala do 3.ª A</i>	116
Figura 55 – <i>Organização da sala do 3.ª A</i>	116
Figura 56 – <i>Placard e informações expostas</i>	117
Figura 57 – <i>Armários de arrumação da sala do 3.ªA</i>	117
Figura 58 – <i>Produção escrita</i>	121
Figura 59 – <i>Jogo do bingo</i>	123
Figura 60 – <i>Leitura da obra “A arca do tesouro”</i>	124
Figura 61 – <i>Atividade de ordenação de frases</i>	125
Figura 62 – <i>Trabalho realizado por uma aluna</i>	125
Figura 63 – <i>Conjunto de massas</i>	126
Figura 64 – <i>Tabela de valor posicional</i>	127
Figura 65 - <i>Correção do exercício</i>	129

Figura 66 - <i>Projeção da imagem do sistema digestivo</i>	130
Figura 67 - <i>Texto do Sistema Digestivo</i>	131
Figura 68 - <i>Figura simétrica</i>	140
Figura 69 – <i>Desafio matemático</i>	141
Figura 70 – <i>Texto “Sistema reprodutor”</i>	142
Figura 71 - <i>A lenda de São Martinho</i>	144
Figura 72 - <i>Coordenadas</i>	145
Figura 73 – <i>Acróstico concluído</i>	146
Figura 74 - <i>Ilustração de São Martinho</i>	146
Figura 75 - <i>Personagens da história "A Manta"</i>	150
Figura 76 - <i>Árvore genealógica</i>	151
Figura 77 - <i>Ficheiros matemáticos</i>	153
Figura 78 - <i>Dominó da multiplicação</i>	154
Figura 79 - <i>Enigma natalício</i>	155

Índice de Esquemas

Esquema 1 - <i>Esquema conceptual de competências</i>	13
Esquema 2 - <i>Ideias-chave sobre Educação Inclusiva</i>	17
Esquema 3 - <i>Cenários de Inovação Pedagógica</i>	20
Esquema 4 - <i>Questões fundamentais aquando a elaboração da planificação</i>	29
Esquema 5 - <i>Os significados das experiências</i>	31
Esquema 6 - <i>Cinco elementos básicos da AC</i>	34
Esquema 7 - <i>Operações da IA</i>	42
Esquema 8 - <i>Espiral de ciclos de IA</i>	43
Esquema 9 - <i>Dispositivos analíticos mais utilizados</i>	47
Esquema 10 – <i>Sequências das atividades do Bibe Azul</i>	62
Esquema 11 – <i>Sequência de atividades da Parte A</i>	98
Esquema 12 – <i>Sequência de atividades da Parte B</i>	120
Esquema 13 – <i>Sequência de atividades do 3.º A</i>	138

Índice de Quadros

Quadro 1 – <i>Espaços existentes no Jardim-Escola</i>	54
Quadro 2 – <i>Rotina diária do Bibe Azul</i>	59
Quadro 3 – <i>Cronograma do Projeto de IA do Bibe Azul</i>	85
Quadro 4 – <i>Horário da Turma do 2.ºA</i>	97
Quadro 5 – <i>Horário do 3.ºA</i>	119
Quadro 6 – <i>Cronograma do Projeto de IA do 3.ºA</i>	157

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – <i>Género do grupo de crianças do Bibe Azul</i>	60
Gráfico 2 – <i>Género do grupo de alunos do 2.ªA</i>	96
Gráfico 3 – <i>Nacionalidades do grupo de alunos do 2.ªA</i>	96
Gráfico 4 – <i>Género do grupo de alunos do 3.ªA</i>	118

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em *Word*

Relatório de Estágio de Mestrado em PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I no Contexto da Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Diários de Bordo

Apêndice 2 – Planificações Semanais

Apêndice 3 – Autorizações dos Registos Fotográficos

Pasta C – Prática Pedagógica II no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Parte A:

Apêndice 4 – Diário de Bordo – 1.ª Semana de Observação

Apêndice 5 – Planos Semanais

Apêndice 6 – Mapas de Atividades

Parte B:

Apêndice 7 – Diários de Bordo

Apêndice 8 – Planificações Semanais

Apêndice 9 – Ficheiros

Pasta D – Prática Pedagógica III no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 10 – Diários de Bordo

Apêndice 11 – Planificações Semanais

Lista de Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

EaD – Ensino à Distância

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

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAT – Plano Anual de Turma

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PP – Prática Pedagógica

PEE – Projeto Educativo de Escola

RAM – Região Autónoma da Madeira

TAF – Técnica de Avaliação Formativa

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

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

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

A realização do presente trabalho relaciona-se com o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e objetiva a obtenção de grau de Mestre. Neste sentido, este relatório de estágio assume-se como um instrumento de reflexão final onde são descritos os processos formativos inerentes à formação profissional, orientados numa postura reflexiva sustentada nos pressupostos teóricos descritos ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas.

As práticas pedagógicas evidenciaram-se períodos de formação significativos, uma vez que permitiram “desenvolver as [capacidades] e posturas necessárias para um desempenho responsável, eficaz e consciente” (Formosinho, 2009, p.105).

Em termos estruturais o relatório encontra-se organizado em **três partes**. Na parte I é realizado o Enquadramento Teórico, na parte II o Enquadramento Metodológico e, por fim, na parte III as Intervenções Pedagógicas.

A **Parte I** abrange três capítulos, sendo estes a Dimensão Curricular Portuguesa, a Escola Inclusiva e os Pressupostos Teóricos inerentes às Práticas Pedagógicas. Relativamente ao **Capítulo 1 – Dimensão Curricular Portuguesa**, neste é explicitado de que forma o currículo é organizado e gerido na educação para a infância e no 1.º CEB. Quanto ao **Capítulo 2 – Escola Inclusiva**, neste é descrita a importância da educação inclusiva, abordando os agentes, meios e recursos essenciais à sua implementação. Por sua vez, o **Capítulo 3 – Pressupostos Teóricos** enquadra algumas das estratégias de ensino mais utilizadas aquando das práticas pedagógicas, bem como indica a importância da organização e gestão do espaço e tempo em contexto educativo.

Na **Parte II** é referenciado o Enquadramento Metodológico, desenvolvido através do **Capítulo 4 - Metodologia de Investigação-Ação**. Esta metodologia esteve presente nas PP, tendo sido necessário definir as etapas do projeto bem como os instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha de dados.

A **Parte III** comporta os três capítulos que especificam as Práticas Pedagógicas I, II e III. Assim, no **Capítulo 5**, designado de **Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar**, é descrita a PP I desenvolvida no Jardim-Escola João de Deus do Funchal. O **Capítulo 6**, intitulado de **Intervenção Pedagógica em contexto de 1.º CEB: Prática Pedagógica II**, subdivide-se em duas partes, nomeadamente uma Parte A

e uma Parte B, sendo que a parte A desenvolveu-se em contexto de ensino à distância, mais precisamente na Escola EB1/PE da Lourencinha e a parte B, no âmbito de ensino presencial, na escola EB1/PE de Câmara de Lobos. O **Capítulo 7**, designado de **Intervenção Pedagógica em contexto de 1.º CEB: Prática Pedagógica III**, por sua vez, descreve a PP que decorreu também na Escola EB1/PE de Câmara de Lobos.

Nos três capítulos da Parte III foi efetuada uma caracterização das instituições, dos meios envolventes, dos grupos/turmas e das respetivas salas. Para além disso, foram evidenciados alguns momentos de aprendizagem desenvolvidos, os projetos de IA, o projeto realizado com a comunidade educativa e uma reflexão crítica sobre cada PP desenvolvida.

Por fim, são tecidas **Considerações Finais** que apresentam uma retrospectiva crítica e fundamentada sobre o que foi vivenciado nestes anos de formação. Adicionalmente, o relatório contém apêndices compilados num CD-ROM, onde se encontram as planificações, os diários de bordo e os planos de trabalho das diferentes práticas.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 | Dimensão Curricular Portuguesa

A educação é caracterizada como um fenómeno social para a qual existem características que garantem a sua operacionalização (Pacheco, 2008). Neste sentido, este capítulo ilustra de que forma é gerido o currículo português e como se encontra organizado. Para tal, serão analisados vários decretos-lei, despachos e circulares.

Assim, este capítulo encontra-se dividido em três subtópicos, sendo eles: o currículo; a prática curricular em Portugal; e o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB. No subcapítulo referente ao currículo serão abordadas algumas definições associadas ao mesmo. No subcapítulo da prática curricular é evidenciado de que modo o currículo está organizado na EPE e no ensino do 1.º CEB. E por fim, no último subcapítulo consta o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

1.1 | O Currículo

Antes de realizar uma abordagem à organização do currículo em Portugal importa, num primeiro momento, compreender como este é definido.

O currículo tem assumido uma importância crescente em termos educativos. Etimologicamente a palavra *curriculum* encontra a sua raiz no latim sendo que deriva do verbo *currere* que indica um caminho ou percurso a seguir, mantendo-se atualmente a conceção de uma sequência ordenada de estudos ou de um conjunto de disciplinas de um determinado curso ou ciclo de estudos (Morgado, 2000).

Devido ao seu carácter polissémico e ao vasto número de definições, é impossível estabelecer uma definição consensual sobre o currículo. Porém, numa perspetiva mais atual, o currículo é caracterizado como corporizador da opção organizativa e metodológica que se faz num determinado contexto, tempo e circunstância para conseguir alcançar as aprendizagens ambicionadas. Assim, o currículo pode ser definido de dois modos: por um lado designado como o corpo das aprendizagens que se quer fazer adquirir e, por outro, o caminho, a organização e a metodologia que se põem em prática para o conseguir (Roldão & Almeida, 2018).

Segundo Morgado (2000), face à constante mudança da sociedade nos últimos anos e conseqüentemente refletida na educação, as definições associadas ao currículo têm

vindo a sofrer diversas alterações, sendo também acompanhadas pelo surgimento de novas definições. Serra (2004) afirma que o currículo do século XXI deve ter em consideração um público cada vez mais heterógeno e, conseqüentemente, deve assumir um cariz mais democrático e flexível. Neste sentido, cabe ao professor, tendo em consideração a liberdade que lhe é dada, gerir o currículo consoante os seus ideais, necessidades e interesses dos seus alunos, uma vez que “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” (Roldão, 1995, p.8).

1.2 | Prática curricular em Portugal

Em Portugal, a educação é gerida por currículo que valida a aprendizagem por etapas (Roldão, 1995). Conseqüentemente, há um conjunto de leis, decretos, circulares, despachos e perfis intrínsecos à prática do currículo no nosso país.

Por conseguinte, a prática curricular portuguesa tem como base a Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, uma vez que esta determina o panorama geral do sistema educativo português, demarcando a organização estrutural dos diferentes ciclos de educação (Pacheco, 2008). Por sistema educativo entende-se um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma perante ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, p.1).

Este sistema de ensino constitui três tipos de educação: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro). No que se refere à EPE, esta complementa a ação educativa da família com a qual é necessário estabelecer uma estreita colaboração e cooperação. A educação escolar, por sua vez, abrange os ensinamentos básicos, secundários e superior incluindo modalidades especiais e atividades de ocupação de tempos de livres. Por fim, a educação extraescolar compreende momentos de alfabetização e de educação base, de aperfeiçoamento e revisão científica e cultural (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro).

Analisando com mais detalhe a EPE, esta é destinada às crianças entre os três anos e a idade de ingresso no 1.º CEB. Os objetivos inerentes à EPE constam no Artigo 5.º da LBSE e a prossecução destes está intimamente relacionada com os métodos, conteúdos e técnicas adequadas, considerando a cooperação com a família (Lei N.º 46/86, de 14 de

outubro). É importante mencionar que a frequência da EPE é de caráter facultativo face ao reconhecimento do papel que a família desempenha na formação dos seus educandos (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro).

No que concerne à educação escolar e focando no ensino básico, este é considerado universal, gratuito e obrigatório (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro). A escolaridade é obrigatória para todos os que se encontram em idade escolar, isto é, alunos entre os 6 e os 18 anos (Lei N.º 85/2009, de 27 de agosto).

Relativamente a Estado, este também assume um papel importante na educação uma vez que “(...) fiscaliza e apoia pedagógica e tecnicamente o ensino particular e cooperativo” (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, p.23).

Em suma, a LBSE tem sofrido alterações, tal como por exemplo, a atualização do número de anos do ensino obrigatório garantindo deste modo acesso a um ensino de qualidade a um maior número de crianças. Porém, para além deste documento legal, existem outros documentos oficiais que regulamentam a gestão educativa para estes níveis de ensino.

1.2.1 | Organização Curricular na Educação Pré-Escolar

A EPE é elucidada como a primeira fase da educação básica no processo de ensino-aprendizagem (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro). Tendo em consideração que as crianças devem se inserir na sociedade como seres autónomos, livres e solidários (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro), o Ministério da Educação disponibiliza um conjunto de documentos que permitem orientar a ação pedagógica dos educadores. Alguns destes documentos são as OCEPE, a Circular N.º 17/DSDC/DEPEB/2007 e a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar que estabelece o ordenamento jurídico da EPE com base nos princípios elucidados na lei de bases (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro).

As OCEPE constituem um documento orientador para a EPE e ajudam na edificação e administração do currículo no jardim de infância (Silva et al., 2016). Este documento é da autoria do Ministério da Educação e foi divulgado pela primeira vez em 1997, sofrendo últimas atualizações em 2016.

O documento em análise está dividido em três partes, mais especificamente: **Enquadramento Geral; Áreas de Conteúdo; e Continuidade Educativa e Transições** (Silva et al., 2016). Esta organização permite um melhor entendimento do documento em referência.

No que diz respeito ao **Enquadramento Geral**, esta inclui três tópicos: Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância; Intencionalidade Educativa; e Organização do ambiente educativo (Silva et al., 2016). Neste sentido, os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância constituem os primórdios que compõem uma base comum para o desenvolvimento da prática pedagógica (Silva et al., 2016). No que se refere à intencionalidade educativa, esta aborda a creditação da prática dos educadores e todas as suas ações educativas (Silva et al., 2016). Por fim, na organização do ambiente educativo é evidenciada a importância dos ambientes serem estruturados de forma a ser possível proporcionar momentos facilitadores de aprendizagem (Silva et al., 2016).

Depois de abordadas os tópicos anteriores, são apresentadas as **Áreas de Conteúdo**. As áreas de conteúdo são “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p.31). Deste modo, as secções das Áreas de Conteúdo incidem-se em três: a Área de

Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

No que concerne à primeira área, esta caracteriza-se por estar intimamente integrada em todo o processo educativo e permite o desenvolvimento de valores e atitudes (Silva et al., 2016). Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, esta engloba diversas formas de linguagem que são imprescindíveis para que a criança consiga desenvolver relações com os outros. Esta área é composta por quatro domínios sendo eles: o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática (Silva et al., 2016). Por fim, a terceira área, Conhecimento do Mundo, caracteriza-se por ter como principal objetivo sensibilizar as crianças para as diversas ciências de forma articulada de modo a que estas compreendam o mundo (Silva et al., 2016).

A última secção, designada de **Continuidade Educativa e Transições**, aborda a necessidade de haver condições para que a criança faça uma passagem adequada para o 1.º CEB (Silva et al., 2016).

Conclui-se que os educadores de infância são os efetivos gestores do currículo e, por conseguinte, devem geri-lo de modo a que o mesmo se torne seu e atenda às necessidades e potencialidades do seu grupo de crianças (Pacheco, 2008). Assim sendo, e conforme a Circular N.º 17/DSDC/DEPEB/2007, é importante que os educadores estejam envolvidos na elaboração do projeto educativo da instituição.

1.2.2 | Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne ao 1.º CEB este é constituído por quatro anos de escolaridade, tendo como responsável um professor titular. Os principais objetivos deste ciclo de ensino consistem em desenvolver noções básicas da aritmética e do cálculo; a linguagem oral e gradual domínio da leitura e da escrita, o meio físico e social e as expressões plástica, dramática, motora bem como musical (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro).

Relativamente aos documentos de referência para o 1.º CEB, estes estão estipulados no Despacho N.º 6605-A/2021, de 2 de julho de 2021, que define os referenciais curriculares das dimensões do desenvolvimento curricular. Neste sentido, os documentos são:

- a) **O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**, homologado através do Despacho N.º 6478/2017, de 9 de julho; b) **As Aprendizagens Essenciais**, homologadas através dos Despachos N.º 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho; c) **A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania**; e d) **Os perfis profissionais/referenciais de competência**, quando aplicável (Despacho N.º 6605-A/2021, de 2 de julho de 2021, p.241- (3)).

É importante evidenciar que “são revogados os demais documentos curriculares relativos às disciplinas do ensino básico e do ensino secundário com aprendizagens essenciais definidas” (Despacho N.º 6605-A/2021, de 2 de julho de 2021, p.241- (3)). Segundo o mesmo despacho, estas mudanças entram em vigor a partir do dia 1 de setembro do ano letivo de 2021/2022.

As indicações de quais as componentes curriculares a considerar e o tempo letivo estruturado para cada uma delas estão definidos nas matrizes-curriculares (DL N.º 55/2018, de 6 de julho). Relativamente a este ciclo de ensino, a matriz curricular para os dois primeiros anos tem como constituintes do currículo o Português e a Matemática, mínimo de sete horas semanais para cada uma, para o Estudo do Meio um mínimo de três horas, para a Educação Física e Artística um mínimo de cinco horas e por fim, o Apoio ao Estudo e Oferta Complementar mínimo de três horas. Quanto aos terceiros e quartos

anos, para além das componentes anteriormente mencionadas, o inglês surge como disciplina obrigatória, com uma duração de duas horas semanais e a oferta complementar corresponde a uma hora semanal (DL N.º 55/2018, de 6 de julho).

É importante mencionar que no 1.º CEB a matriz curricular-base inclui também as componentes das TIC e da Cidadania e Desenvolvimento como “componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino, constituindo esta última componente uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens” (DL N.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2933.) Por fim, salienta-se que estas matrizes podem ser geridas consoante as necessidades de cada escola uma vez que está em vigor o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

1.2.2.1 | Autonomia e Flexibilidade Curricular

Nos últimos anos, mais precisamente na área das ciências da educação, têm surgido muitos debates relacionados com os conceitos de autonomia e gestão flexível do currículo. Isto porque o currículo estabelecido como uma combinação de programas começou a não atender às necessidades sociais atuais e sobretudo futuras (Roldão & Almeida, 2018).

Neste sentido, Autonomia e Flexibilidade Curricular é definida como o poder conferido à escola de poder fazer uma gestão do currículo (DL N.º 55/2018, de 6 de julho). Assim, em 2017 o ME publicou o Despacho N.º 5908/2017 de 5 de julho, onde promulgou o PAFC num período experimental. Este foi desenvolvido como projeto-piloto em cerca de 230 agrupamentos escolares ou escolas portuguesas não agrupadas, no ano letivo de 2017-2018 (Cosme, 2018).

Concluído este regime de experimentação, foi publicado o DL N.º 55/2018, de 6 de julho de 2018 que visa oficializar o PAFC. Assim sendo, este DL concede mais autonomia e flexibilidade às escolas e aos professores uma vez que estes passavam a deter de 25% de autonomia para poder criar condições adequadas ao seu contexto com o intuito de todos os alunos conseguirem obter determinados conhecimentos e alcançar certas competências que se encontram patentes no PASEO (DL N.º 55/2018, de 6 de julho). Contudo, importa referir que com o surgimento da Portaria N.º 181/2019, este espaço de

autonomia sofreu uma atualização, passando as escolas a terem uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base (Portaria N.º 181/2019, de 11 de junho).

O PAFC para além do PASEO tem também integrado as Aprendizagens Essenciais. Relativamente ao PASEO homologado pelo Despacho N.º 6478/2017 de 26 de julho, é constado como um documento referencial para a preparação e planeamento do sistema educativo bem como para o trabalho das escolas (Despacho N.º 6478/2017, de 26 de julho). Este contribui para a reunião e a articulação da tomada de decisões relacionadas com as várias dimensões escolares. Neste sentido, este perfil é definido como uma matriz comum para todos os estabelecimentos educativos no âmbito da escolaridade obrigatória “designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho N.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 15484).

Este documento é alicerçado numa base humanista e pretende que a sociedade se centre no indivíduo e na dignidade humana (Martins et al., 2017). Relativamente à sua organização, o PASEO encontra-se organizado em **Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências** (Martins et al., 2017).

Figura 1 – Esquema do PASEO



Fonte: Martins et al., 2017

Os **princípios** apresentados sustentam ou justificam cada uma das ações relativas à execução e à gestão do currículo, sendo estes: “A - Base Humanista; B - Saber; Aprendizagem; C- Inclusão; D - Coerência e Flexibilidade; E - Adaptabilidade e Ousadia; F - Sustentabilidade e G- Estabilidade” (Martins et al., 2017, p.13).

Quanto à **visão**, é evidenciado aquilo que é pretendido que os alunos obtenham quando acabam a escolaridade obrigatória, como a solidariedade, o respeito pela dignidade humana e por fim, a rejeição da exclusão social (Martins et al., 2017).

Na educação, é importante desenvolver um conjunto de **valores** uma vez que estes orientam crenças, comportamentos e ações desejáveis nos discentes. Estes são: “a responsabilidade e integridade; a excelência e exigência; a curiosidade, reflexão e inovação; a cidadania e a participação; e a liberdade” (Martins et al., 2017, p.17).

No PASEO são apresentadas as **áreas de competências** que representam a dimensão central deste documento uma vez que interligam um conjunto de capacidades, atitudes e conhecimentos (Martins et al., 2017). Estas áreas são complementares e a sua enumeração não indica qualquer hierarquia.



As diferentes áreas de competências são: (a) linguagens e textos; (b) informação e comunicação; (c) raciocínio e resolução de problemas; (d) pensamento crítico e pensamento criativo; (e) relacionamento interpessoal; (f) desenvolvimento pessoal e autonomia; (g) bem-estar, saúde e ambiente; (h) sensibilidade estética e artística; (i) saber científico e tecnológico; (j) consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017).

Deste modo, o desenvolvimento do PASEO tem exigido alterações nas práticas pedagógicas dos docentes porque é necessário que estes adaptem as suas ações educativas às finalidades do perfil de competências dos alunos (Martins et al., 2017).

No que concerne às AE estas foram elaboradas tendo por base documentos curriculares existentes e surgem como um elemento curricular comum para efeitos de

planificação, implementação e avaliação (DL N.º 55/2018, de 6 de julho). Deste modo, as AE visam promover o desenvolvimento das áreas de competências patentes no PASEO. Clarificando, as AE são definidas como:

Um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (DL N.º 55/2018, p. 2930).

Na RAM aplica-se o Decreto Legislativo Regional N.º 11/2020/M que “adapta à região os regimes constantes do DL N.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei N.º 116/2019, de 13 de setembro e do Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho” (DLR N.º 11/2020/M, de 29 de julho, p.7). Com este DLR, pretende-se o desenvolvimento e a implementação de uma nova conceção organizacional da escola com o intuito de torná-la mais inclusiva, motivadora e aliciante. Do mesmo, garante a participação de todos os intervenientes no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem “favoráveis à implementação de projetos próprios que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas, assumindo na sua centralidade a promoção do sucesso educativo e a melhoria contínua das aprendizagens e qualificações dos alunos (...)” (DLR N.º 11/2020/M, de 29 de julho, p.7).

Através da adaptação do referido normativo de âmbito nacional, reforça-se a relevância das instituições de ensino da RAM possuírem autonomia tanto à nível organizacional como pedagógico (DLR N.º 11/2020/M, de 29 de julho).

Em suma, conclui-se que estes novos documentos orientadores têm transformado o currículo. Do mesmo modo, o papel dos professores enquanto gestores do currículo ganha cada vez mais predominância uma vez que estes possuem novas ferramentas que lhes permitem adequar a prática pedagógica, segundo as necessidades e interesses dos seus alunos.

No subcapítulo seguinte é evidenciado, de um modo mais específico, o papel que os docentes desempenham na gestão do currículo aquando da sua prática pedagógica.

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

Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB têm o seu perfil geral do desempenho definido no DL N.º 240/2001 (DL N.º 240/2001, de 30 de agosto). Este decreto funciona como um referencial comum à ação dos docentes, evidenciando as exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para reconhecimento das suas habilitações profissionais (DL N.º 240/2001, de 30 de agosto).

O DL N.º 240/2001 está organizado em quatro dimensões e em cada uma destas é demonstrado o que é pretendido por cada docente nesse âmbito.

Posteriormente foi necessário homologar os perfis de desempenho específicos de qualificação profissional para a docência começando pelos intrínsecos aos educadores de infância e aos professores do 1.º CEB (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto). Para tal, foi redigido o DL N.º 241/2001, de 30 de agosto. Este decreto está dividido em dois anexos sendo que no primeiro é abrangido o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e no segundo anexo é determinado o perfil específico de desempenho profissional do professor. Cada anexo integra três componentes sendo elas: a) o perfil do docente; b) a conceção e desenvolvimento do currículo; e c) a integração do currículo (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto).

No que concerne ao perfil do educador de infância, é explicitado que a formação do educador abrange o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no âmbito da educação para crianças com menos de três anos (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto).

Neste decreto é também evidenciado que o educador concebe e desenvolve o currículo recorrendo essencialmente à planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e das atividades e projetos curriculares de modo a ser possível proporcionar momentos de aprendizagens integradas (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto). Quanto à organização do ambiente educativo é explanado como os profissionais devem organizar e gerir os diferentes espaços e os materiais de modo a ser possível implementar atividades ricas. No que concerne à observação, planificação e avaliação, o profissional deve considerar as necessidades e interesses do grupo aquando do planeamento das atividades e proceder a uma avaliação formativa (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto).

Para o desenvolvimento de um currículo integrado, é necessário que o educador de infância movimente o seu conhecimento e as competências necessárias, no âmbito da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto).

Em relação ao perfil específico do professor do 1.º CEB, é evidenciado que, numa perspetiva de escola inclusiva, este é o responsável pelo desenvolvimento do currículo (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto). Para tal, os docentes devem desenvolver um conjunto de tarefas, tais como: auxiliar na criação do projeto curricular de escola; avaliar o processo de ensino; avaliar com recurso a instrumentos adequados, entre outras (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto).

De igual modo, os docentes devem promover aprendizagens de aptidões socialmente importantes visando uma cidadania ativa e responsável, integrando assim as várias áreas do currículo deste ciclo (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto).

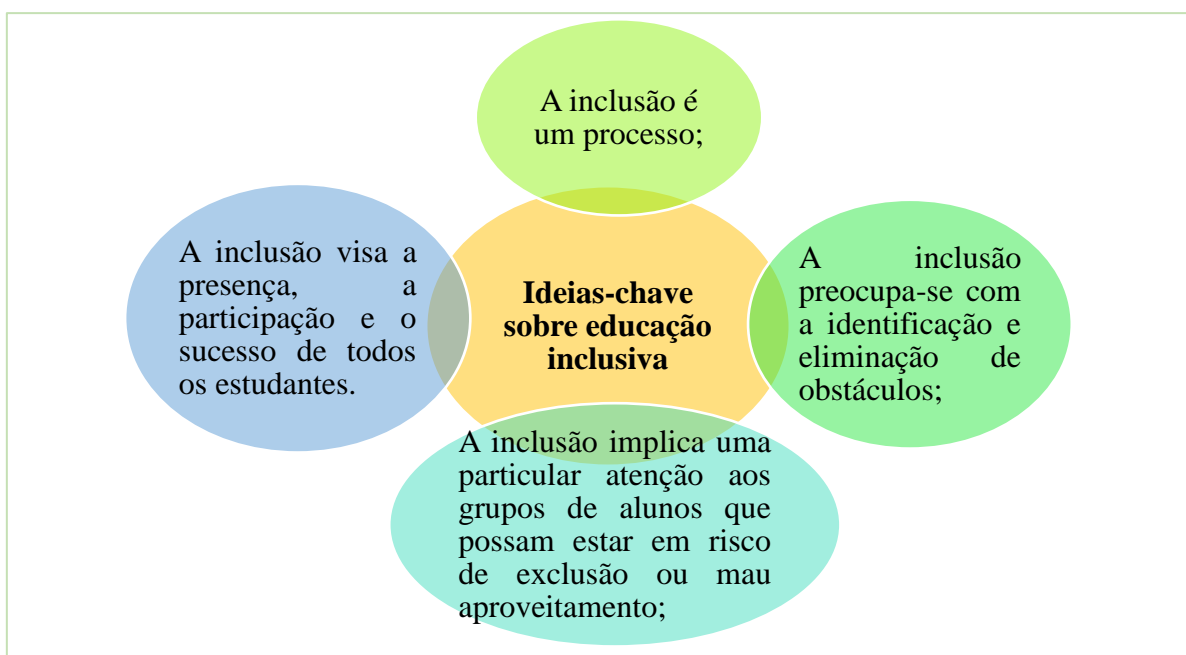
Em suma, verifica-se que os docentes desempenham um papel predominante nas escolas uma vez que geram, organizam, realizam, avaliam e reformulam o processo de ensino aprendizagem (Antunes & Silva, 2015).

Capítulo 2 | Escola Inclusiva: Meios, Agentes e Recursos

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se enquanto meta a ser alcançada por todos os sistemas educativos. Assim, para que um sistema educativo tenha sucesso é necessário que garanta momentos de aprendizagem de qualidade para todos os alunos. Falar de educação inclusiva é sinónimo de abordar uma escola que abra as suas portas e, do mesmo modo, garanta à saída tudo aquilo a que os alunos têm direito, nomeadamente: “um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de competências e valores que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar” (Pereira et al., 2018, p. 4).

Em conformidade com Costa (1999) uma escola inclusiva é basicamente uma escola para todos, em que todas as crianças possuem o direito de, independentemente de quaisquer deficiências ou problemas que possuam, frequentarem as mesmas escolas para onde iriam se não possuíssem qualquer problema. No esquema seguinte é possível visualizar alguns dos conceitos-chave sobre a educação inclusiva propostos pela Unesco.

Esquema 2 - Ideias-chave sobre Educação Inclusiva



Fonte: Unesco, 2005

Neste sentido, o conceito de escola inclusiva abrange essencialmente o princípio de igualdade de oportunidades educativas e sociais para que todos os alunos tenham o direito de ser incluídos no mesmo tipo de ensino. Todavia, isto é proposto no plano dos

princípios porque na verdade é necessário atender às diferenças de cada aluno com o intuito de potencializar o seu desenvolvimento (Jesus & Martin, 2001).

Ainda que muitos duvidem da construção de uma escola inclusiva, tal não se edifica numa ilusão porque muitas escolas efetivamente o conseguem. Neste sentido, o DL N.º 54/2018, de 6 julho, modificado pela Lei N.º 116/2019, de 13 de setembro, institui o regime jurídico da educação inclusiva, ajudando à prática de uma escola para todos (DL N.º 54/2018, de 6 de julho). Este decreto estabelece fatores que asseguram a inclusão enquanto método que procura garantir a diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos. Para além disso, reconhece as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e os recursos característicos a utilizar para assegurar as necessidades educativas das crianças ao longo do seu percurso escolar (DL N.º 54/2018, de 6 de julho). Por fim, e não menos importante, este DL aplica-se a todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, aos estabelecimentos de educação pré-escolar, do ensino básico e do secundário (DL N.º 54/2018, de 6 de julho).

As diretrizes para uma escola inclusiva, no contexto regional, surgem no DLR N.º 11/2020/M, sendo que no artigo primeiro são estabelecidos os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que procura responder à diversidade das necessidades (DLR N.º 11/2020/M, de 29 de julho).

Com o passar dos anos, o conceito de inclusão foi-se desenvolvendo, enfatizando-se a necessidade de “chegar” a todos os alunos e proporcionar oportunidades educacionais equitativas, eficazes e significativas. Para isso, é necessário que haja um esforço conjunto dos vários agentes educativos com o intuito de se implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação através de uma seleção apropriada de estratégias de ensino (Jesus & Martin, 2001). No artigo sexto do DLR N.º 11/2020/M são especificados os recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão que na RAM correspondem aos recursos humanos, materiais, organizacionais e técnicos existentes e disponíveis, passíveis de mobilizar nos estabelecimentos de educação, como por exemplo, os professores de educação especial (DLR N.º 11/2020/M, de 29 de julho).

Na declaração de Salamanca é abordada a urgência do currículo apresentar um caráter flexível uma vez que este deve ajustar-se às necessidades dos alunos e não o contrário (Unesco, 1994). Assim sendo, as escolas terão de promover oportunidades curriculares que se ajustem às crianças com interesses e capacidades diferentes. Deste

modo, e sabendo que são os docentes os efetivos gestores do currículo, cabe a estes refletirem acerca das suas práticas educativas porque “apenas os profissionais capacitados e conscientes das suas competências poderão vir a ser os agentes de contextos verdadeiramente inclusivos” (Ferreira & Romano, 2016, p. 60).

Em síntese, a educação inclusiva continua em constante evolução. Com o intuito de fortalecer a sua implementação e compreensão, esta foi incutida nos *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável* onde é sublinhada a necessidade de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (IGEC, 2016).

2.1 | Ambientes de aprendizagem do século XXI

Dadas as alterações vigentes no paradigma do ensino, é necessário pensar-se em novos ambientes de aprendizagem, de forma a garantir uma adequação ao perfil e às competências dos alunos do século XXI. Considera-se que, através destes novos ambientes educativos, é possível assegurar uma escola inclusiva com uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Jesus e Martin (2001), a maior tarefa das escolas passa por criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a equidade em relação aos resultados de cada aluno. O ponto de partida “deve consistir na identificação das práticas que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer as práticas que facilitam esse acesso” (Jesus & Martin, 2001, p.8). Nesta linha de pensamento, e segundo o DL N.º 54/2018, é necessária a criação de ambientes estruturados, ricos em interação e comunicação e fomentadores da aprendizagem.

Segundo as OCEPE, um ambiente educativo é caracterizado como “contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva et al., 2016, p.21). Para a edificação de um meio inclusivo é fulcral que as instituições educativas garantam uma perspetiva inclusiva, assegurando que toda a comunidade educativa se sinta respeitada e acolhida (Silva et al., 2016). Assim torna-se necessário promover momentos de aprendizagem em ambientes diversificados e potencialmente pedagógicos, para além das salas convencionais. A título de exemplo, no esquema seguinte, é possível verificar alguns cenários de inovação pedagógica.

Esquema 3 - Cenários de Inovação Pedagógica

Mobile Learning (Sharples, Taylor & Vavoula, 2005)

- *Mobile Learning (m-Learning)* é a expressão utilizada para designar um novo modelo educativo baseado na aprendizagem com utilização de tecnologias móveis, podendo resumir-se por aprendizagem em qualquer hora, em qualquer lugar de qualquer conteúdo.

Flipped Learning (Bergman & Sams, 2014)

- Conhecido como a inversão da sala de aula, caracteriza-se por ter três tempos distintos: antes, durante e depois da aula. No tempo antes da aula, os alunos interagem individualmente com o conteúdo multimídia disponibilizado pelo professor previamente. Durante a aula o aluno explora com maior profundidade e debate os conceitos estudados previamente, podendo nessa fase o professor interagir de forma diferenciada com cada aluno. Após a aula, o aluno aprofunda os conhecimentos através de uma aferição de conhecimentos e produção de conteúdo, podendo em qualquer momento rever as suas aprendizagens ao seu ritmo de aprendizagem.

Project Based Learning (Buck institute for Education, 2009)

- Os alunos resolvem uma situação através de uma breve investigação, construindo uma questão inicial, um desafio ou problema que resultará na apresentação de um produto final.

Game Based Learning (Jaffe, 2007)

- Exploração do poder dos jogos digitais para envolver os alunos na aprendizagem.

Fonte: Bento citado por Monteiro, Figueira, Couto e Campos (2018)

Com a criação de novos ambientes, promovemos um espaço de convivência na escola no qual construímos conceitos e refletimos sobre a nossa ação. Todavia, não é apenas a nova disposição dos móveis ou melhores recursos que garante só por si melhorias educacionais. É o docente, enquanto mediador entre o ambiente de aprendizagem e o aluno, que permite a promoção de diferentes formas de aprender (Gautério & Rodrigues, 2013).

Em suma, uma escola inclusiva é aquela que se baseia nos princípios de inclusão e que prepara uma criança para a vida, fazendo da diferença um estímulo para o sucesso educativo. Deste modo, concede respostas educacionais a todos os alunos que lhes permitirão desenvolver as suas competências em ambientes favoráveis.

2.2 | A diferenciação como fator inclusivo

O desejo de uma escola inclusiva impõe a necessidade de uma reorganização das escolas e principalmente das metodologias utilizadas pelo professor. Para tal, é necessária a utilização de estratégias e recursos que possibilitem mudanças eficientes na aprendizagem. É nesta senda que a diferenciação pedagógica surge como um elemento fulcral na participação e sucesso de todos os alunos (Lopes, 2012).

Atualmente, e segundo Maia e Freire (2020), a diferenciação é considerada uma componente essencial das práticas inclusivas uma vez que certifica que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, consigam ter sucesso na aprendizagem (Feyfant cit. por Maia & Freire, 2020). Deste modo, Sousa (2010) refere-se à diferenciação pedagógica como “um instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil” (Sousa, 2010, p.15). Nesta linha de pensamento, a diferenciação pedagógica permite a abertura de novos caminhos no que respeita à promoção das mesmas oportunidades a todos os alunos. No ensino, temos de ter em apreciação que todos os alunos aprendem o mesmo conteúdo, contudo no seu tempo e maneiras que lhes são próprios, “isto é, cada um aprende determinado conhecimento de acordo com as próprias características, que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir” (Lopes, 2012, p.129). Todavia, a formação dos professores tende a ser “direcionada para um ensino em coletivo, uniforme e ao mesmo ritmo para todos” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 24) evidenciando-se assim a importância de garantir o desenvolvimento de competências que permitam aos docentes adaptar os seus processos de gestão e organização da escola e turma, na formação inicial e contínua (Madureira & Leite, 2003).

Deste modo, não existe diferenciação pedagógica sem uma organização flexível da sala e do grupo de alunos. Assim, os docentes devem permitir que os discentes trabalhem individualmente, em grupos ou em grande grupo (Tomlinson citado por Maia & Freire, 2020). A aprendizagem cooperativa é uma das abordagens mais frequentes que permitem práticas educativas mais flexíveis porque possibilita uma envolvimento entre o ensino e um grupo heterogéneo, permitindo um desenvolvimento de interações positivas entre diferentes alunos (Lopes, 2012).

Em suma, conclui-se que a diferenciação pedagógica é uma abordagem ao ensino que pressupõe, por parte do professor, um planeamento proativo de forma a responder de

forma sólida ao nível de interesse, preparação e perfil de aprendizagem dos seus alunos, diferenciando desse modo o conteúdo, o processo e o produto (Tomlinson citado por Maia & Freire, 2020).

2.3 | Ensino à Distância: Do confinamento à Inclusão

A sociedade sofre constantes alterações e transformações e, neste sentido, devemos assumir que os desafios surgidos nos permitem estar mais preparados para as adversidades do futuro. Segundo Freire cit. por Silva et al. (2020):

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pode ser mudada; não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se (...) (p.132).

Neste sentido, o EaD é consequência de uma dessas mudanças. Esta modalidade de ensino é definida como uma ação educativa onde a aprendizagem é realizada com uma separação física entre alunos e professores, seja esta geográfica e/ou temporal (Santos, 2000). Assim sendo, estabelece-se uma comunicação e diálogo bidirecionais, seja *online* ou em diferido (Santos, 2000).

Apesar de não ser considerada uma modalidade de ensino inovadora e recente, tendo surgido no início dos anos 70, esta ressurgiu da emergência imposta pela pandemia que se agravou em março de 2020, tendo sido implementada provisoriamente para completar a distância física entre a escola e os alunos (Rodrigues et al., 2021).

Analisando a regulamentação da modalidade de EaD em Portugal, constatou-se que foi publicada a Portaria N.º 359/2019, de 8 de outubro, que estabelece este modelo de ensino na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do DL N.º 55/2018, de 6 de julho (Lopes & Silva, 2020). O aludido DL estabelece o EaD como modalidade educativa e formativa dos ensinos básico e secundário (Portaria N.º 359/2019, de 8 de outubro). Este tipo de ensino consiste numa opção de qualidade para os alunos inviabilizados de estudar presencialmente numa escola, ajustada na incorporação das TIC nos processos de ensino

e aprendizagem como forma de garantir que todos tenham acesso à educação (Portaria N.º 359/2019, de 8 de outubro).

A avaliação no contexto de EaD, no ensino português é também regulamentada pela Portaria N.º 359/2019, de 8 de outubro, e nesta é referido que os professores devem avaliar de forma contínua, fornecer *feedback* regular e imediato aos alunos e utilizar técnicas e instrumentos de avaliação diversificados e adequados (Lopes & Silva, 2020).

Numa lógica de experimentação social, a pandemia COVID-19 forçou-nos o pensamento coletivo, a criatividade, a solidariedade e a um rompimento dos paradigmas tradicionais bem como a recuperação de ideias adormecidas provocadas pelo cansaço de muitas escolas e docentes. Deste modo, foram e continuam a ser necessários momentos de reflexão e reestruturação da educação inclusiva nas circunstâncias em que nos encontramos, sendo necessário manter os vínculos entre alunos e professores seja qual for o ambiente educativo. Neste seguimento, a inclusão e a equidade educativa revelaram-se uma preocupação social e comunitária importante no combate à desigualdade, nunca antes vista e pensada (Rodrigues et al., 2021).

Com estes novos objetivos, as escolas adotaram um conjunto de medidas inclusivas. Em algumas instituições forneceram-se refeições e atenderam outras necessidades de alunos carenciados. Outras medidas também importantes foram a distribuição e empréstimo de algum equipamento e material e o apoio personalizado, seja este psicológico e/ou social. De igual modo, a abertura de estabelecimentos de ensino para acolher crianças e jovens, cujos pais tinham profissões essenciais, foi também uma mais valia (Rodrigues et al., 2021). Por fim, não podemos deixar de referir a emissão de conteúdos educativos na televisão, projeto designado de #EstudoEmCasa.

2.3.1 | O Impacto do EaD na Educação

Como já referido, a pandemia e o EaD promoveram um grande impacto nos docentes, nos alunos e conseqüentemente na aprendizagem. Neste sentido, estes fatores expuseram algumas das fragilidades associadas à falta de recursos, organização e gestão das práticas pedagógicas. Porém, também possibilitaram a identificação de respostas adequadas à promoção de práticas educativas sólidas.

Num primeiro momento, importa referir que o fator que mais se agravou devido ao EaD foram as desigualdades sociais uma vez que os alunos com NEE foram os mais prejudicados. A falta de apoios de dispositivos digitais e de acesso à internet prejudicou particularmente os mais novos e os alunos inseridos em contextos mais desfavorecidos (Rodrigues et al., 2021). Para além disso, esta modalidade de ensino não proporciona uma relação humana entre alunos/professor típica de uma sala de aula, exige alguns conhecimentos tecnológicos e ainda enfrenta alguns obstáculos relacionados com a reduzida confiança dos professores neste tipo de método de ensino devido a resistência à inovação e à mudança (Santos, 2000).

No que concerne aos contributos positivos, o EaD permitiu que se estabelecessem novas discussões sobre as práticas educativas e, neste sentido, tornou-se pertinente refletir acerca da necessidade de os docentes considerarem diferentes formas de aprendizagem dos alunos e conseqüentemente refletirem acerca das estratégias de ensino por si adotadas. De igual modo, este período permitiu que os professores reforçassem a cooperação interna, tendo desenvolvido trabalho cooperativo, partilha de materiais e encontros de apoio técnico junto dos seus colegas. Adicionalmente, a relação entre escola e comunidade saiu muito valorizada nesta experiência, sendo que as juntas de freguesias, empresas e outras instituições e organizações da comunidade foram determinantes para ajudar nesta situação. As famílias, por sua vez, envolveram-se muito no processo de aprendizagem, prestando grande apoio aos seus educandos, na medida das suas possibilidades (Rodrigues et al., 2021). Por fim e não menos importante, o EaD estimula a autoaprendizagem permitindo um desenvolvimento pessoal contínuo e conferindo mais autonomia aos alunos; origina novos métodos e formatos de trabalhos; e torna os conteúdos mais adequados e atraentes (Santos, 2000).

Conseqüentemente, é de enaltecer o papel que as tecnologias assumiram no decorrer do EaD.

2.3.2 | A Importância das tecnologias no EaD

Num mundo em constante mutação e evolução decorrentes dos progressos tecnológicos, torna-se importante incluir na educação das crianças conhecimentos das TIC. Neste sentido, e em semelhança a vários outros países, as TIC estão integradas no currículo português (DLR N.º 11/2020/M, de 29 de julho).

Na legislação portuguesa, é possível verificar que no Artigo 13.º do DL N.º 55/2018 de 6 de julho, as TIC constituem uma área de integração curricular transversal fomentada pela globalização do ensino no 1.º CEB, de natureza instrumental e de suporte às aprendizagens a desenvolver nas várias componentes do currículo (DL N.º 55/2018, 6 de julho). No documento *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação do 1.º CEB* é reconhecida a importância das TIC como área integrada no currículo uma vez que permite o desenvolvimento de competências digitais conducentes à prática de uma cidadania crítica, responsável e ativa (DGE, 2018). Por se tratar de uma disciplina transversal, cabe aos professores o papel principal de adequarem as suas ações e estratégias em função do ano de escolaridade, características e interesses dos seus alunos.

Face à situação pandémica, as TIC assumiram ainda maior preponderância aquando do EaD uma vez que permitiram vencer barreiras e ultrapassar as condicionantes da separação entre o docente e o aluno. Tradicionalmente, no EaD, a comunicação era assíncrona, isto é, os professores e os alunos comunicavam em lugares e tempos distintos. Contudo, com a introdução das TIC possibilitou-se o desenvolvimento das aulas síncronas, em tempo real e numa sala de aula virtual (Lopes & Silva, 2020).

Para desenvolver o EaD, atualmente, o docente necessita de criar recursos, contudo “a conceção de materiais de apoio, em ambientes de ensino/aprendizagem à distância, é mais complexa do que a mesma tarefa orientada a situações de ensino/aprendizagem convencional.” (Pinto, 2002, p.4). Isto, porque os materiais realizados devem também atender a um conjunto de especificidades de cada aluno de modo a aumentar a probabilidade de sucesso no processo de aprendizagem, algo que por norma já não é fácil em contexto presencial (Pinto, 2002). De acordo com Lagarto cit. por Santos (2000) os principais tipos de recursos mediáticos que ajudam nos processos de aprendizagem são o áudio, o vídeo e alguns programas como o *word* e o *powerpoint*.

De acordo com Ramos, Teodoro e Ferreira (2011) os recursos digitais são uma mais valia no processo de ensino uma vez que permitem “a modelação, a simulação, a animação, a combinação multimédia, a interatividade, induz certamente estratégias de ensino e modos de aprendizagem diversificadas (...)” (p.15). Isto é, os materiais digitais são um auxílio fundamental para o desenvolvimento de uma tarefa educativa em contexto de ensino à distância, enriquecendo a prática do docente e dos alunos.

Por conseguinte, a seleção da tecnologia e dos recursos deve ser um processo bem pensado porque estes dependem do tipo de interação – assíncrona ou síncrona – e deverão centrar-se nos resultados potenciais da aprendizagem, respeitando as necessidades dos alunos, os objetivos da organização e os requisitos de desenho impostos pelo conteúdo (Chute et al., cit.por Lima & Capitão, 2003).

Quanto à motivação e ao ritmo de aprendizagem dos alunos no EaD, estes não são os mesmo comparativamente às aulas presenciais. Neste sentido, importa que o docente promova momentos de participação, comunicação e interação, podendo as tecnologias ser um alicerce fundamental neste processo (Feldkercher & Manara, 2012).

Em suma, o docente enquanto principal gestor das aprendizagens proporcionadas deve estar preparado para todas as modalidades de ensino. Antes, o professor se limitava apenas ao espaço da sala de aula, porém, atualmente, necessita de aprender a lecionar atividades à distância e para tal precisa de estar bem motivado, preparado e com formação pedagógica atualizada (Silva, R.; & Silva, A., 2005). É neste sentido que se considera extremamente importante a formação contínua dos docentes pois esta evidencia-se num instrumento ajustável a novos desafios propostos (Rocha, Loss, Almeida, Motta & Kalinke, 2020).

Capítulo 3 | Pressupostos Teóricos: Intervenção Pedagógica

O processo de ensino envolve um conjunto de ações devidamente planejadas com o intuito de garantir a aprendizagem dos alunos. Para tal, é necessário que os docentes disponham de um conjunto de métodos e estratégias de ensino nas suas salas (Silva & Lopes, 2015a). Aquando da ação pedagógica, os profissionais devem então planear e implementar vários métodos educativos que garantam um ensino de qualidade aos alunos e no decorrer da sua prática refletir acerca dos mesmos com o intuito de efetivar alterações, se necessário (Silva & Lopes, 2015a). Neste seguimento e como forma de assegurar uma aprendizagem de sucesso, devem ser promovidos momentos de aprendizagem que desenvolvam algumas características essenciais, nomeadamente, aprendizagens significativas, fatores de motivação, garantir relações interpessoais e atender as diferenças individuais das crianças, uma vez que todas elas possuem uma bagagem diferente ao nível das abordagens e das capacidades (Lebrun, 2008).

Enquanto estagiária tive a oportunidade de estagiar nas duas valências da educação, nomeadamente no Pré-Escolar e no 1.º CEB. Neste sentido, aquando das intervenções pedagógicas procurei desenvolver atividades dinâmicas recorrendo a estratégias adequadas às necessidades dos grupos, ajustando o espaço e tempo em função das mesmas. Neste capítulo procurarei especificar e desenvolver algumas das estratégias utilizadas ao longo das minhas práticas pedagógicas.

3.1 | Estratégias de Intervenção

De acordo com Roldão (2009) as estratégias surgem no léxico profissional associadas às terminologias relacionadas com as etapas do desenvolvimento curricular. O desenvolvimento curricular, por sua vez, obedece a uma organização do processo de ensino que o operacionaliza através do desenvolvimento de várias estratégias, também designadas como atividades, experiências de aprendizagem ou tarefas (Roldão, 2009).

As estratégias de intervenção selecionadas foram a planificação enquanto ferramenta essencial, a aprendizagem significativa, a aprendizagem cooperativa, a interdisciplinaridade e a avaliação formativa. De igual modo, irei refletir acerca da gestão e organização do tempo e do espaço educativo.

3.1.1 | A Planificação

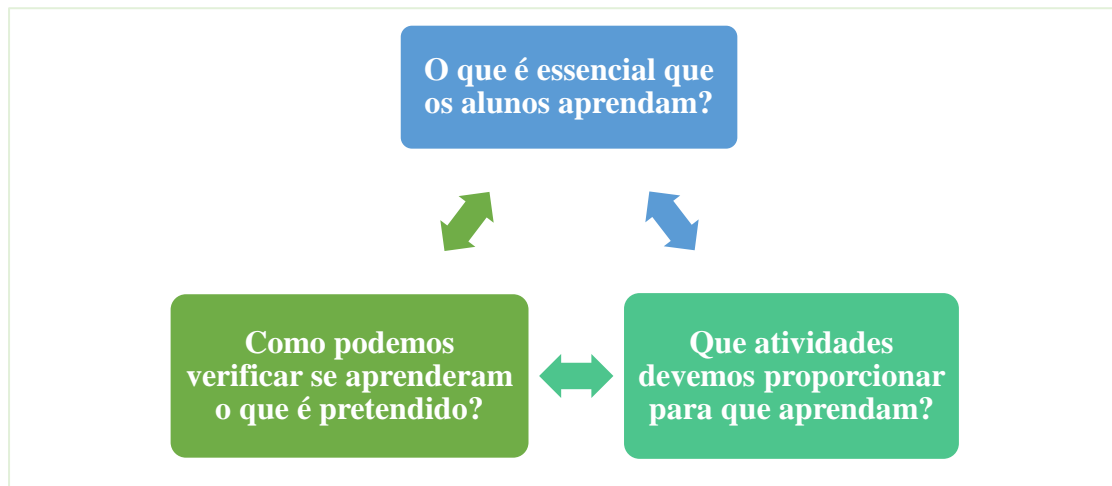
É através da planificação, que faz parte do desenvolvimento curricular, que se faz uso do conceito de estratégia (Roldão, 2009). Neste sentido, a planificação assumiu grande importância no decorrer das minhas práticas.

De acordo com Pacheco (2001), a planificação é associada a uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a prática didática que se realiza na sala de aula. Na perspectiva de Silva e Lopes (2015a) a planificação assume um papel fundamental no ensino uma vez que permite que o docente estabeleça relações entre o currículo e os seus alunos.

A planificação surge como um processo no qual os docentes dão sentido à sua prática, “aos conhecimentos e capacidades a desenvolver, ao modo como aqueles serão trabalhados e à sua relação com um projeto educativo (e político) mais amplo” (Duarte & Moreira, 2019, p.176). Assim, considera-se pertinente que as planificações sejam simples, uma vez que não há necessidade de se continuar a exigir uma descrição muito detalhada daquilo que serão as aulas, devendo então considerar a planificação como um processo que permite facilitar a ação dos profissionais, orientando a sua prática em função da realidade (Duarte & Moreira, 2019).

O “como planificar” varia de docente para docente e através de uma entrevista realizada pelo Clark e Ynyger cit. por Zabalza (1992) entenderam que as respostas obtidas agrupar-se-iam em três categorias: a) os docentes que planificam para responder às suas ambições; b) os que planificam com vista à determinação dos objetivos a alcançar no processo de ensino; e c) os que chamam planificação às estratégias de atuação durante o processo de aprendizagem (Zabalza, 1992).

Independentemente do “como planificar”, os procedimentos envolvidos no planeamento de uma ou mais atividades envolve um conjunto de decisões. Por sua vez, estas decisões definem o que os alunos precisam de saber, como o vão aprender e como serão avaliados (Silva & Lopes, 2015a). Segundo os mesmos autores os professores devem pensar em três questões fundamentais no momento de planificação (esquema 4).

Esquema 4 - Questões fundamentais aquando a elaboração da planificação


Fonte: Adaptado de Silva & Lopes, 2015a

As respetivas respostas às questões anteriores devem implicar a seleção dos objetivos de aprendizagem, a escolha de atividades, a preferência das estratégias necessárias para atingir esses objetivos e prever outras atividades de remediação da aprendizagem (Silva & Lopes, 2015a).

Em conformidade com Pacheco (2011) o docente quando está a planificar deve utilizar diferentes elementos didáticos sobre os quais vai estruturar o seu modo de intervenção no processo de ensino.

As planificações devem também ser flexíveis não havendo necessidade de apresentarem um carácter demasiado rigoroso e rígido. Segundo Pacheco (2011), atualmente são poucos os docentes que defendem modelos de planificação rígidos em que tudo é muito previsto, não restando manobra para improvisos. Neste sentido, os professores com experiência dizem que “uma planificação nestes moldes é pouco útil porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se” (Pacheco, 2011, p.55). Nas minhas práticas pedagógicas todas as planificações implementadas foram flexíveis uma vez que eu tinha em consideração as necessidades e os diferentes ritmos de trabalho dos alunos.

Em suma, o ato de planificar é um processo complexo uma vez que envolve vários fatores que exigem trabalho e reflexão por parte dos docentes. Assim, os docentes devem pensar que métodos selecionar, que maneira de ensinar, qual o tempo necessário à realização das atividades, que conteúdos propor, de que forma vão avaliar, que competências a desenvolver e quais os objetivos pretendidos (Silva & Lopes, 2015a).

3.1.2 | A Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, contrariamente à multidisciplinaridade e à pluridisciplinaridade, implica uma verdadeira ligação entre duas ou mais disciplinas, o que vai além de uma justaposição de ideias (Fourez, 2008). Neste sentido, o termo interdisciplinaridade “evoca um espaço comum e um fator de coesão entre saberes diferentes” (Fourez, 2008, p. 69).

Em conformidade com Pombo (1994) não existe qualquer consenso sobre o conceito de interdisciplinaridade. Na própria literatura especializada não há uma definição única associada a este conceito. Por exemplo, para Piaget cit. por Pombo (1994), a interdisciplinaridade surgiu como um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas. Porém, numa perspetiva mais atual, a interdisciplinaridade é definida como “a utilização, associação e coordenação das disciplinas adequadas, numa abordagem integrada dos problemas” (Maingain & Dufour cit. por Pombo, 1994, p. 70). Depois de analisar e refletir acerca das várias definições, Pombo (1994) definiu o conceito de interdisciplinaridade como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” (p.13).

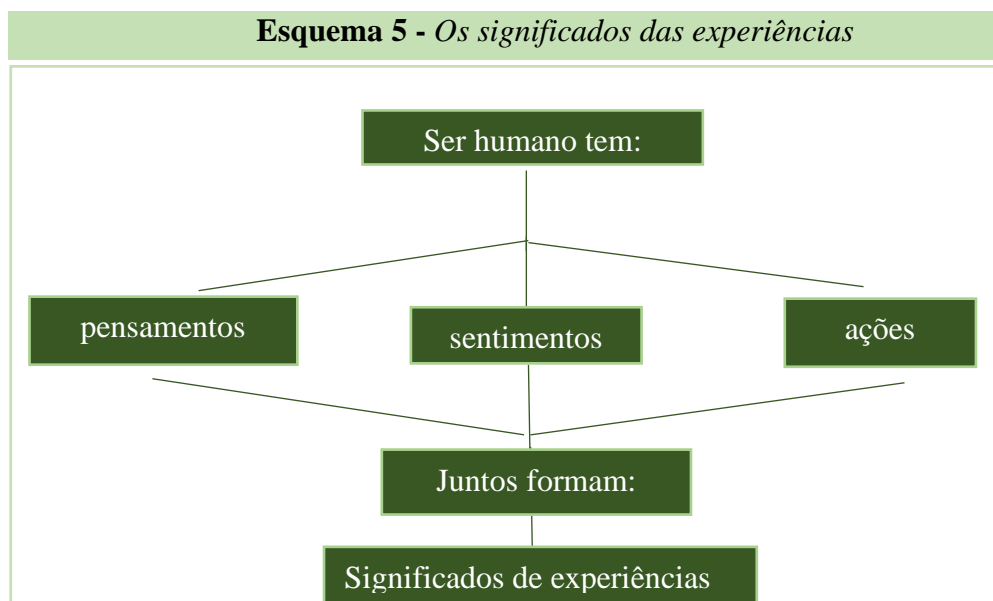
Na prática, para que um professor consiga de facto implementar esta estratégia na sua ação pedagógica, é imprescindível que o mesmo reorganize o seu processo de ensino aprendizagem através também de um trabalho contínuo de cooperação com os restantes docentes envolvidos (Pombo, 2004).

Em suma e no que se refere à interdisciplinaridade no ensino, Pombo (2004) menciona que o grande obstáculo à prática desta estratégia nas escolas deve-se ao modo de como estão organizados os espaços, bem como a distribuição da carga horária uma vez que estes mecanismos se assumem como disciplinares, havendo uma clara divisão entre cada disciplina. Neste sentido, Pombo (2004) considera pertinente uma reflexão acerca da interdisciplinaridade nas escolas e possíveis reestruturações no sistema educativo.

3.1.3 | A Aprendizagem Significativa

A teoria da aprendizagem significativa é considerada uma teoria construtivista, relacionando os conceitos de assimilação e acomodação. Valadares e Moreira (2009) afirmam concordar com Piaget, no sentido em que este último afirma que uma boa teoria da aprendizagem tem subjacente de forma explícita uma boa epistemologia da construção do conhecimento. Neste sentido, a teoria da aprendizagem construtivista integra uma visão de construção de conhecimento que é ao mesmo tempo epistemológica e educacional e a que chamamos construtivismo humano (Valadares & Moreira, 2009).

O teórico do construtivismo humano, Joseph Novack, defende que os sentimentos, pensamentos e ações se unem para a modificação do significado das experiências da vida (esquema 5).



Fonte: Novack, cit. por Valadares & Moreira, 2009, p.16

Neste sentido, o ser humano nunca poderá ser encarado como uma máquina de pensar dotado de um intelecto puro. Todos os docentes que conhecem e defendem a teoria do construtivismo humano sabem que na aprendizagem educativa os alunos compartilham de significados e de sentimentos para alcançar uma mudança efetiva no significado de experiência (Valadares & Moreira, 2009).

No que concerne à origem da teoria da aprendizagem significativa, esta foi apresentada em 1963 quando o psicólogo educacional e neurologista David Ausubel publicou um trabalho intitulado "*The psychology of Meaningful Verbal Learning*". A teoria da aprendizagem significativa é uma teoria psicológica acerca da aprendizagem do

ser humano (Valadares & Moreira, 2009). Pozo cit. por Valadares e Moreira (2009) considera que “a teoria da aprendizagem significativa é uma teoria psicológica cognitivista de reestruturação, que trata, especificamente, do processo de ensino-aprendizagem de conceitos a partir dos conceitos que o estudante traz do dia-a-dia” (p. 34). Todavia, não é uma definição completa uma vez que não podemos limitar esta teoria apenas à aprendizagem de conceitos.

De acordo com Ausubel (2003) a principal componente da aprendizagem significativa consiste na recepção, afirmando ainda que esta não consiste num processo passivo. Contrariamente, é considerado um processo ativo uma vez que dita ação e reflexão do aluno. Trindade e Cosme (2010) especificam as condições em que essa aprendizagem significativa por recepção pode acontecer, enfatizando o papel da linguagem e da estrutura conceptual dos conteúdos bem como dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Os conhecimentos prévios abordados por Ausubel são considerados o fator decisivo do processo de aprendizagem. Este conhecimento, por sua vez, é considerado significativo por definição e um método psicológico que envolve a interação entre conceitos culturalmente significativos já incutidos na estrutura cognitiva particular de cada aluno e do seu próprio mecanismo mental para aprender de forma significativa (Teodoro, 2001). Importa também referir que a aprendizagem desenvolvida na essência desta teoria é descrita como um processo lento e de carácter evolutivo.

Valadares e Moreira (2009) afirmam existir ambientes de aprendizagem facilitadores da aprendizagem significativa e é importante que nas escolas reine essencialmente “um espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões e resultados de experiências anteriores ou malsucedidas” (Dewey cit. por Valadares & Moreira, 2009, p. 84).

Num ambiente construtivista, o papel do professor passa por procurar conhecer os pontos de vista dos alunos; proporcionar desafios com o intuito de desafiar as suposições dos alunos; colocar problemas cuja relevância seja conhecida pelo grupo; e avaliar a aprendizagem dos estudantes no contexto do ensino do dia a dia. Os alunos, por sua vez, devem possuir liberdade para gerir a sua aprendizagem uma vez que são eles que aprendem. Assim sendo, desempenham um papel ativo, quer na procura e estruturação da

informação necessária, quer na receção das informações já suficientemente completas (Valadares & Moreira, 2009).

Em suma, a mente dos alunos constrói e reconstrói as ideias que possui à medida que vai vivenciado as diversas experiências de forma a adaptar-se a estas e a atribuir-lhes novos significados (Valadares & Moreira, 2009). Assim, dizemos que há aprendizagem significativa quando surge uma nova ideia e esta se relaciona com os conhecimentos prévios dos alunos numa situação proposta pelo docente. Deste modo, os estudantes ampliam e atualizam a informação anterior, atribuindo novas conceções aos seus conhecimentos.

3.1.4 | A Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa, apesar das suas múltiplas definições, é basicamente explicada como um método de ensino que recorre à utilização pequenos grupos de tal forma que os alunos trabalhem cooperativamente de modo a maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas (Johnson, Johnson & Holubec cit. por Lopes & Silva, 2009a). Nesta linha de pensamento, a cooperação corresponde ao trabalho em grupo com o intuito de todos os elementos alcançarem determinados objetivos, procurando resultados positivos para todos os elementos do grupo (Johnson & Johnson cit. por Fontes & Freixo, 2004).

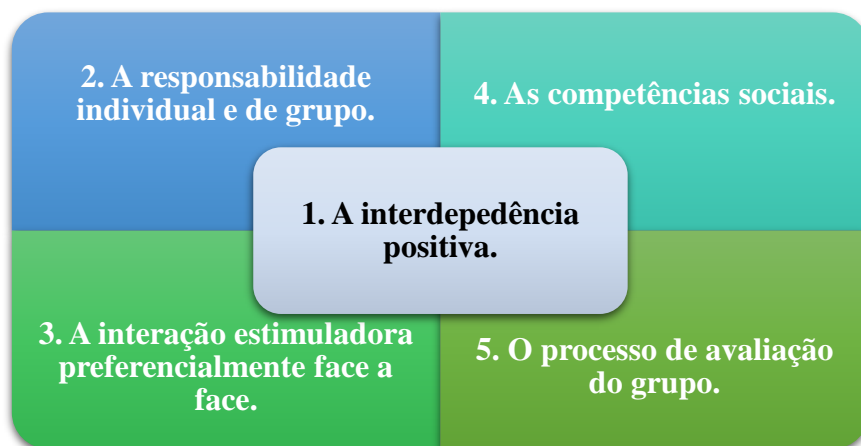
A aprendizagem cooperativa é uma prática vista como capaz de desenvolver a ZDP (Fontes & Freixo, 2004). Isto porque, a colaboração com outra pessoa, que pode ser o professor ou o colega com mais competências do grupo, conduz a um desenvolvimento cognitivo na ZDP na medida em que, através desta cooperação, o professor ou o colega se tornam o objeto para o qual o desenvolvimento se dirige (Fontes & Freixo, 2004).

O primeiro a pensar na teoria da construção do conhecimento como um processo social complexo e influenciado pelo contexto sociocultural e histórico da criança foi Vygotsky (Marchão, 2012). Baseando-se nesta perspetiva, o autor introduziu o conceito de ZDP, afirmando ser importante privilegiar a interação entre o meio social e a criança (Marchão, 2012).

Apesar de muitos docentes acreditarem que estão a pôr em prática a aprendizagem cooperativa, geralmente não estão. A cooperação envolve mais do que estar fisicamente

junto dos colegas a discutir determinados conceitos ou temas e para que um trabalho de facto se realize cooperativamente, é necessário atender aos cinco principais elementos básicos da aprendizagem cooperativa que estão patentes no esquema 6.

Esquema 6 - Cinco elementos básicos da AC



Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2008)

De um modo geral, e segundo Silva et al. (2018), o primeiro elemento essencial é a interdependência positiva uma vez que consiste em proporcionar situações em que os estudantes, em conjunto, aumentam a aprendizagem de todos os membros do grupo, dando apoio mútuo, partilhando recursos e celebrando juntos. Quanto à responsabilidade individual e de grupo, esta está relacionada com a disposição de tarefas sendo que todos os elementos do grupo têm algo a fazer, cumprindo com o seu dever e auxiliando os colegas sempre que necessário (Silva et al., 2018). No que se refere à interação estimuladora face a face, são compreendidas duas componentes, nomeadamente a disposição física da sala e a interação resultante dessa disposição. Neste sentido, a sala deve estar organizada de forma a possibilitar o trabalho cooperativo e o professor deve incentivar a interação comunicativa no grupo (Silva et al., 2018). Por sua vez, nas competências sociais, estão compreendidas as competências interpessoais e grupais que se pretende que os alunos desenvolvam. Por fim, a avaliação do grupo corresponde à autoavaliação e heteroavaliação dos elementos dos grupos com o intuito de alcançarem trabalhos ainda mais eficazes (Silva et al., 2018).

Para que os docentes possam colocar em prática esta metodologia de trabalho, devem compreender muito bem estes cinco elementos básicos. Só assim poderão adaptar a aprendizagem cooperativa e fazer reajustes quando necessário. Johnson et al, cits., por

Lopes e Silva (2009a) consideram que é exigida uma ação disciplinada por parte do professor para a utilização da aprendizagem cooperativa.

De acordo com Moreira (2019) são muitos os benefícios que os alunos usufruem quando aprendem através da aprendizagem cooperativa, tendo sido realizados mais de 2000 estudos sobre esta metodologia que envolveram mais de 50 000 alunos. Entre estes, destacam-se: atitudes mais positivas em relação aos professores, aos pares e à escola; maior apoio social; melhoria das competências sociais e de empatia; melhoria de resultados escolares e aumento de retenção da informação aprendida.

Por fim, e no que concerne à avaliação das aprendizagens, Lopes e Silva (2012) salientam que os professores que utilizam a aprendizagem cooperativa com regularidade, normalmente privilegiam a avaliação formativa, recorrendo sobretudo a técnicas de avaliação formativa.

3.1.5 | A Avaliação Formativa

A palavra “avaliação” detém múltiplos significados. Para Lopes e Silva (2012) o ato de avaliar consiste numa série de ações contínuas realizadas diariamente pelos docentes na sala de aula com o intuito de obterem informações acerca do nível de aprendizagem alcançada pelos seus alunos.

Na perspetiva de Cosme (2018) a avaliação das aprendizagens é uma das atividades pedagógicas mais importantes nas escolas enquanto atividade potencializadora do ensino, sendo considerada o coração de todo o processo. Isto, porque a avaliação determina a vida futura dos alunos e esse sucesso depende da avaliação realizada pelo docente (Silva & Lopes, 2015a).

Uma vez que é pretendido que a relação professor-aluno se baseie numa relação de apoio e de entajuda na aprendizagem, é necessário encarar a avaliação de um modo distinto do “habitual” e nesse sentido recorre-se à avaliação formativa. É essencial avaliar as aprendizagens dos alunos através deste tipo de avaliação uma vez que este gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas aos interesses, necessidades e aprendizagens dos alunos (Moreira, 2019). Segundo Lopes e Silva (2010) a avaliação formativa permite um substancial melhoramento da aprendizagem dos discentes.

Atualmente, a avaliação formativa é apreciada um dos elementos mais promissores da aprendizagem e esta não identifica apenas as dificuldades dos alunos como também as suas causas. Na perspectiva de Ferreira (2007) esta avaliação permite regularizar o processo de aprendizagem; torna o ensino mais motivador para o aluno; possibilita a análise do processo didático no sentido de o melhorar e atribuir mais qualidade; e permite adotar atempadamente medidas de intervenção face às dificuldades e aos erros dos alunos.

Lopes e Silva (2010) afirmam que só adotando a avaliação formativa é que será possível que os professores adequem eficazmente o ensino às necessidades dos seus alunos. Por tudo isto, os docentes que utilizam esta avaliação de forma sistemática estão mais e melhor preparados para adaptar o seu ensino, certificando a equidade de resultados e melhorando o desempenho dos alunos (Lopes & Silva, 2010).

De forma a aproveitar todas as potencialidades em benefício da aprendizagem do aluno, é necessário pôr em prática de forma contínua a avaliação formativa. Para tal, é necessário recorrer à várias TAF. Estas TAF devem ser selecionadas consoante os objetivos pretendidos e as que melhor se adequem ao conteúdo (Lopes & Silva, 2010).

Em suma, apesar do processo de avaliação não ser fácil, é essencial no ensino. Porém, são necessários alguns cuidados aquando deste momento. Neste sentido, o professor deve saber que a avaliação não pode expor a criança a situações constrangedoras; a avaliação tem de ser feita de forma ética; as fragilidades do aluno não devem ser descritas publicamente; e o que está a ser avaliado é a aprendizagem do aluno e não as suas características pessoais (Villas Boas, 2006).

3.2 | Espaço e Tempo: Organização e Gestão

A questão da organização e gestão dos espaços e do tempo assume uma importância fundamental no domínio da educação (Cosme & Trindade, 2013). Com a inovação do ensino e o surgimento de novas estratégias deixou de “fazer qualquer sentido um espaço disciplinar hétero-organizado e unifuncional” (Barroso cit. por Cosme & Trindade 2013, p. 16). Pelo contrário, atualmente, enquanto discutimos sobre a necessidade de inovar no ensino, discute-se a necessidade de promover salas de aula mais inovadoras e inclusivas com espaços amplos para que os alunos possam circular

livremente (Silva et al., 2016). A organização do espaço e do tempo formam elementos interligados na organização do ambiente educativo e é esta organização que suporta o desenvolvimento curricular uma vez que as interações existentes, os materiais, a distribuição e utilização do tempo são fulcrais para que as crianças possam fazer, escolher e aprender (Silva et al., 2016).

Na educação, o espaço constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É através deste que se favorecerá ou dificultar-se-á o processo de crescimento pessoal e a implementação de atividades enriquecedoras (Zabalza, 1992). Neste sentido, precisamos de espaços educativos flexíveis em função de um modelo universal a aplicar propondo-se cenários que permitam uma pluralidade de soluções que sejam congruentes com a necessidade do trabalho cooperativo, atividades diferenciadas e que promovam a autonomia (Cosme, 2018).

Na educação pré-escolar o espaço deve possuir áreas bem distintas. A definição das áreas de interesse é uma forma concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações das crianças (Honman & Weikart, 2007). Talvez na educação infantil o aspeto mais importante seja o desenvolvimento da autonomia porque as crianças se encontram num processo de construção de identidade individual, de conquista da sua autonomia e da relação com as coisas e os outros. A nível do espaço, isto significa a necessidade de haver espaços amplos e livres para que proporcionem o movimento e liberdade para o fazer e oportunidades de contacto (Zabalza, 1992).

Segundo as OCEPE é essencial que os educadores façam uma seleção adequada dos materiais, conforme o projeto curricular do grupo. No decorrer do ano letivo, as crianças progridem e nesse sentido é importante a introdução de novos espaços e materiais. A seleção dos materiais deverá ter em conta os critérios de variedade e qualidade baseados na durabilidade, funcionalidade, versatilidade e segurança (Silva et al., 2016).

No 1.º CEB os espaços assumem igual importância. Na perspetiva de Cosme e Trindade (2013) uma escola que se assuma como um espaço inovador e promotor de aprendizagens deve valorizar os espaços e sua respetiva organização. A organização, por sua vez, deve ser flexível uma vez que os docentes devem conseguir promover “o trabalho autónomo dos alunos, o trabalho em grupo, as atividades de pesquisa, o desenvolvimento de projetos ou as atividades de estudo” (Cosme & Trindade, 2013, p.35). Deste modo,

podemos dizer que são construídos espaços inclusivos quando “na organização construída paritariamente, em comunidade cultural e educativa, que se constituem, se recriam e se produzem os instrumentos, os objetos de cultura, os saberes e as técnicas de cooperação e interajuda” (Niza cit. por Cosme, 2018, p.75).

Deste modo, a organização dos espaços deve obedecer à necessidade de organizar os diferentes materiais pedagógicos em áreas de trabalho de forma a que tudo esteja relacionado com cada uma dessas áreas (Santana cit. por Cosme, 2018). Por exemplo, as paredes da sala de aula podem ser promotoras de partilha e de cooperação quando através delas se expõem produções. O arranjo dos materiais e a manutenção coordenada dos espaços e dos materiais promovem a autonomia, liberdade e responsabilidade (Serralha cit. por Cosme, 2018). Neste seguimento, é importante um cenário que permita uma pluralidade de soluções e que sejam congruentes com as necessidades dos alunos.

Quanto à gestão do tempo, nas duas valências devemos ter em consideração os mesmos princípios e esta “deixa de ser entendida, também, como uma questão que se relaciona, apenas, com as exigências de instrução” (Cosme & Trindade, 2013, p. 30). O tempo educativo deve ter uma distribuição flexível e cabe ao docente intencionalmente planificar a rotina diária. Neste sentido, o tempo deve permitir oportunidades de aprendizagem diferenciadas em que tenhamos em consideração que as crianças precisam de tempo para “fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva et al., 2016, p.27).

PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 | Investigação-Ação: Metodologia Interventiva na Educação

O termo “investigação” é definido como um processo que permite resolver problemas ligados a conhecimento de fenómenos do mundo real. Neste sentido, a investigação é a procura de respostas para um determinado tema (Fortin cit. por Bento, 2012).

A investigação em educação é essencial para colmatar questões intrínsecas a ambientes pedagógicos relacionados com as turmas e os grupos de crianças. A investigação-ação tem como objetivo ajudar os docentes a lidarem com eventuais problemas e desafios da prática e a adotarem inovações de forma refletida (Altricher cit. por Máximo-Esteves, 2008).

No presente capítulo será descrita a metodologia de investigação-ação e os objetivos concernentes à mesma. Por sua vez, o capítulo está subdividido em quatro subcapítulos: a Investigação-Ação; a Investigação Qualitativa; a Metodologia de Investigação-Ação; e, por fim, o Método de Análise de Dados.

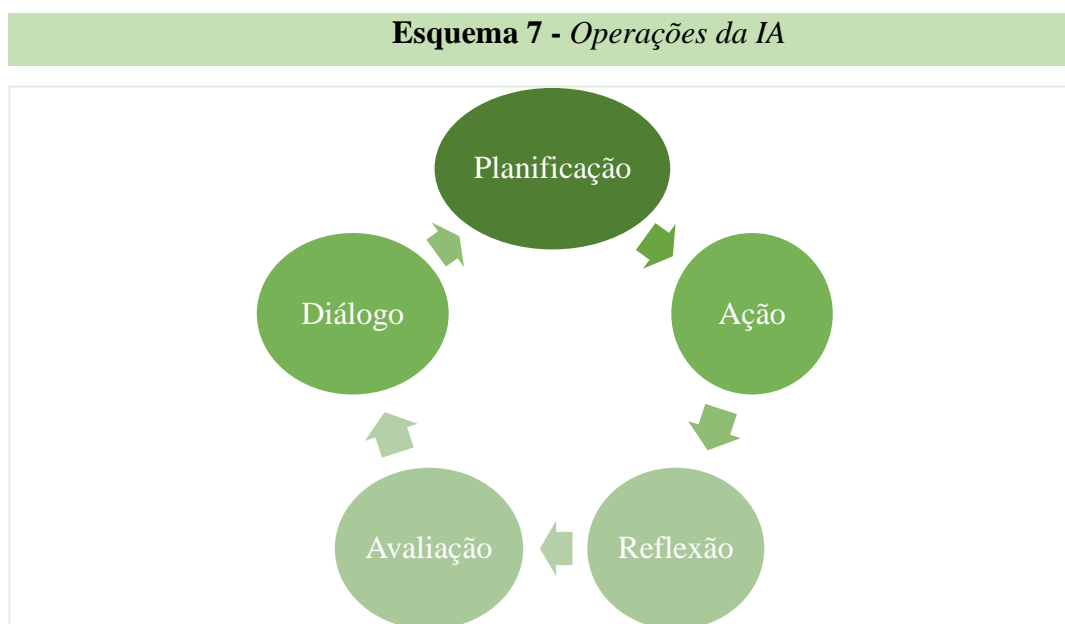
4.1 | Investigação-Ação

De acordo com Máximo-Esteves (2008) a investigação-ação é recorrente em todas as áreas das ciências sociais pois é uma forma de pesquisa social.

Bogdan e Biklen (1994) enfatizam a sistematicidade e a complexidade dos processos metodológicos usados para o conhecimento e compreensão da situação. Para estes autores, a IA consiste no levantamento de informações sistemáticas cujo objetivo é promover mudanças sociais. Todavia, a investigação-ação realizada pelos investigadores profissionais difere da realizada pelos professores pelo facto de esta última ter como principal objetivo responder de forma imediata os problemas reais dos docentes e “possibilita refletir acerca do seu processo de ensino aprendizagem; consciencializa para a necessidade de formação; melhora a aprendizagem dos alunos e permite a oportunidade de experimentar novas abordagens de ensino” (Silva & Lopes, 2015b, p.153).

Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008) é inexequível de compreender a complexidade subentendida no conceito de IA através de uma única definição. Para além de impossível seria ilusionista uma vez que exclui as contradições que opõem os múltiplos

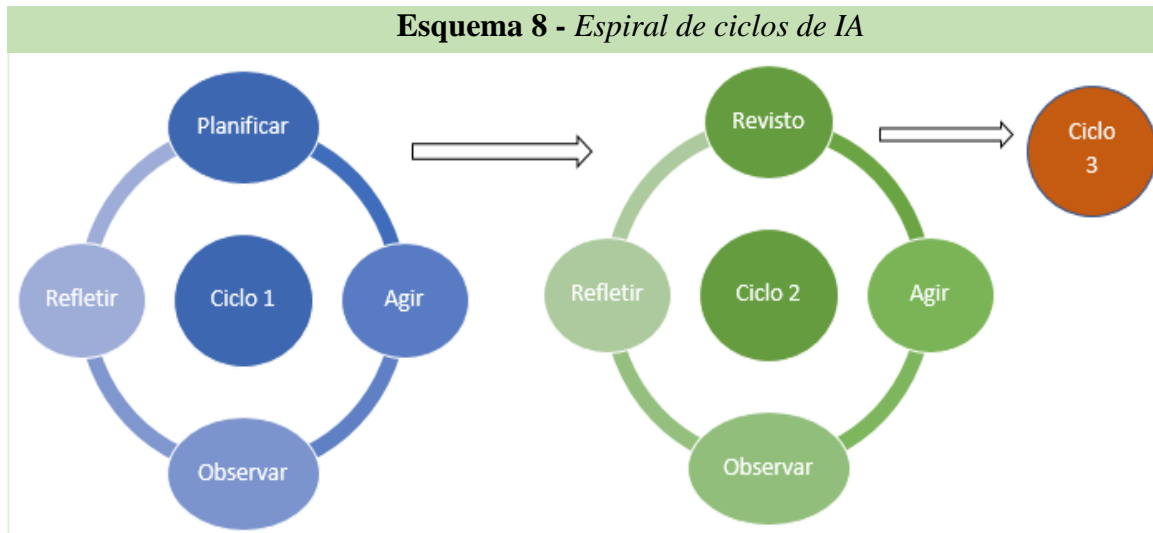
pontos de vista de vários autores. Silva e Lopes (2015b) referem que a IA é uma estratégia de desenvolvimento profissional que os educadores e professores usam para investigar um problema ou uma área de interesse específica do seu contexto profissional. Máximo-Esteves (2008) define investigação-ação como um método interativo e “aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82). Este processo desenrola-se ao longo de todo o projeto e inclui as operações do esquema 7.



Fonte: Máximo-Esteves, 2008, p. 82

Estas operações da IA envolvem: a) a clarificação de problemas pelo professor de forma a que consciencialize a inadequação do seu conhecimento profissional atual para a resolução de situações; b) a recolha de dados sendo que o professor-investigador deve utilizar diferentes instrumentos; c) planificar estratégias de ação para a possível solução do problema; e d) avaliar o resultado da implementação da estratégia de ação (Silva & Lopes, 2015b).

Contudo, na perspetiva de Coutinho et al. (2009) um processo de investigação-ação não se resume a apenas um ciclo. Uma vez que o que se pretende com esta metodologia é mudar práticas tendo em vista alcançar melhores resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo pois há uma necessidade por parte do docente/investigador de analisar e explorar convenientemente e com consistência, todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo (esquema 8).



Fonte : Coutinho et al., 2009, p.366

Em suma, a IA é mais do que uma metodologia de investigação no ramo educativo uma vez que representa a forma de investigar para a educação (Bento, 2015).

4.2 | Investigação-Ação Qualitativa

Os projetos de IA desenvolvidos nas várias PP apresentavam natureza qualitativa. De acordo com Bento (2013) a investigação qualitativa é fixada nas perceções dos indivíduos e a sua principal finalidade é obter e entender aceções através de observações e exposições verbais. Esta investigação assenta num método fenomenológico e desenrola-se geralmente em situações naturais, contrariamente à investigação quantitativa que requer um domínio de ações e espaços e que obtém as suas aceções a partir de números (Bento, 2013).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), existem múltiplas características da investigação qualitativa:

- a) “Ocorre em ambientes naturais e usualmente, o investigador vai ao local dos participantes;
- b) Usa múltiplos métodos de recolha de dados e há uma participação ativa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo;
- c) Emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida; em consequência, as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo;

- d) É profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões;
- e) É indutiva; o investigador analisa os dados indutivamente; não há a preocupação em arranjar dados ou evidência para provar ou rejeitar hipóteses” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-50).

Barros (2012) evidencia que os resultados obtidos de uma investigação de caráter qualitativo representam uma visão subjetiva e o investigador, como em qualquer outro tipo de investigação, terá de procurar pelo rigor e qualidade do seu estudo.

No campo educacional, a investigação qualitativa é muitas vezes designada como naturalista porque o investigador/educador/professor visita os locais em que normalmente verifica os fenómenos que pretende estudar. Por fim, os investigadores qualitativos em educação procedem a um processo de questionamento contínuo de forma a interpretar as suas próprias experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

4.3 | Metodologia de Investigação-Ação

Conforme Coutinho et al. (2009) para uma investigação realizar-se de acordo com esta metodologia, tal como em qualquer outra investigação, é indispensável pensar em formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando. Neste sentido, o investigador deve ir recolhendo a informação sobre a sua própria intervenção com o objetivo de ver com um certo distanciamento os efeitos da sua prática. Deste modo, será mais fácil o processo de análise facilitando assim a fase da reflexão (Latorre cit. por Coutinho et al., 2009).

4.3.1 | Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de informação e de dados ao longo da investigação, no decorrer das PP foi necessário utilizar um conjunto de técnicas e instrumentos. Tal como evidencia Máximo-Esteves (2008) os instrumentos e técnicas que os investigadores/professores mais utilizam são os diários de bordo e notas de campo, as entrevistas e as imagens.

Nos projetos de IA realizados em contexto de estágio, foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados.

4.3.1.1 | Observação Participante

Na observação participante, o observador assume um papel ativo no processo de recolha de dados. Esta técnica pertence ao leque das metodologias da investigação qualitativa e etnográfica (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017).

Este tipo de observação traz consigo um vasto conjunto de vantagens das quais se destacam a facilidade da sua adoção, a possibilidade de recolha de dados no momento em que a ação se desenrola e a oportunidade do observador perceber a ação através de uma perspetiva interna ao meio em estudo, possibilitando observações mais fiéis aos contextos observados (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017). Contudo, esta técnica não deve ser a única a ser utilizada apesar de todas as vantagens que apresenta uma vez que esta possui um carácter subjetivo por parte do observador (Smith & Denton cit. por Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017).

No decorrer das PP estabeleci uma observação participante através da qual pude observar como também intervir em contexto educativo.

4.3.1.2 | Análise das produções das crianças

A análise dos trabalhos produzidos pelas crianças é fulcral quando o foco da investigação se centra na aprendizagem das mesmas (Máximo-Esteves, 2008). De acordo com Burnaford cit. por Máximo-Esteves (2008) os professores-investigadores partem “de uma prática que pretendem aperfeiçoar, analisam metodicamente amostras de trabalhos elaborados pelos alunos, para compreenderem como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

No decorrer das práticas procedi a uma análise das diversas produções das crianças com o intuito de verificar se as aprendizagens das mesmas estavam a ser apropriadas ou não.

4.3.1.3 | Entrevista Informal

Na investigação educacional a entrevista é uma das estratégias a que os investigadores mais recorrem. Para o uso desta técnica é necessária uma ação planeada que implica uma relação pessoal durante a qual os participantes exercem determinadas funções, isto é, o investigador que questiona e o entrevistando que se limita a responder (Máximo-Esteves, 2008).

As entrevistas informais foram requeridas inúmeras vezes nas intervenções pedagógicas, nomeadamente em situações de diálogos com os professores cooperantes. Este tipo de entrevista assemelha-se às conversas do dia a dia, contudo distinguindo-se destas pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas com um objetivo, o de obter informações que complementem as notas de observação (Máximo-Esteves, 2008).

4.3.1.4 | Diários de Bordo

Os diários de bordo foram utilizados diariamente no decorrer das PP e nestes foram incluídas algumas notas de campo e imagens. De acordo com Máximo-Esteves (2008) este instrumento consiste em realizar-se registos descritivos acerca do que acontece nas aulas sob a forma de anotações. Os registos efetuados nos diários, por sua vez, devem procurar reproduzir o que é observado com a maior exatidão possível (Máximo-Esteves, 2008).

Na prática, os meus diários de bordo representaram sempre o meu lado pessoal do trabalho em campo pois incluíram sentimentos, emoções e reações sobre tudo o que me rodeava. Uma vez que são registos pessoais, é a partir deste instrumento que os docentes conseguem analisar, construir, reconstruir e avaliar as suas perspetivas de melhoria da aula (Hobson, Cochran-Smith & Lytle cits. por Máximo-Esteves, 2008).

Por fim, importa referir que através destes diários os docentes obtêm uma maior noção das experiências vivenciadas.

4.3.1.5 | Registos fotográficos

Nas várias intervenções pedagógicas os registos fotográficos foram um dos instrumentos mais utilizados pois, através destes, consegui capturar momentos relevantes.

Segundo Máximo-Esteves (2008) os docentes nas suas práticas têm recorrido cada vez mais às novas tecnologias, nomeadamente na captação de imagens com maior regularidade. O mesmo autor defende que o registo fotográfico é fulcral pois representa “documentos que contêm informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008 p. 91).

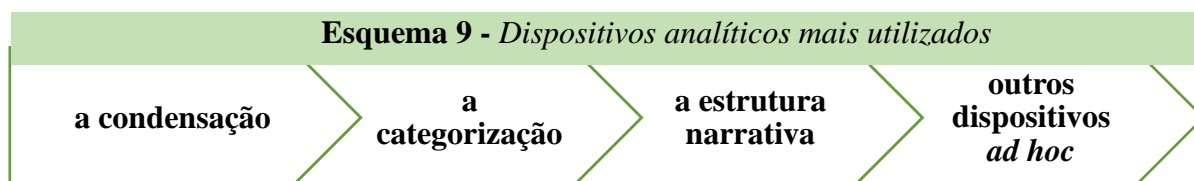
Os registos fotográficos e os vídeos são importantes para a compreensão e sucesso de atividades proporcionadas nas práticas pedagógicas porque “as fotografias nos dão fortes dados descritivos sendo muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e sendo frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

4.3.2 | Método de Análise de Dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados envolve um processo de constante pesquisa e uma organização metódica de excertos de entrevistas, de diários de bordo e de outros recursos que foram empregados.

Neste sentido e de acordo com Máximo-Esteves (2008) inicialmente este processo é algo rudimentar, mas que, com o tempo, vai sendo refinado. As primeiras interpretações permitem por exemplo “verificar se os dados coligidos se adequam às questões inicialmente formuladas, ou se os instrumentos ou técnicas selecionadas são as mais apropriadas, ou, ainda se estão a ser corretamente utilizados” (p. 103). Do mesmo modo, estas interpretações são benéficas para as primeiras triangulações, isto é, verificar se há uma coerência entre as observações efetuadas e os dados recolhidos. A triangulação é um método que concede qualidade à investigação e possibilita a avaliação da coerência das interpretações derivadas das mais variadas fontes de dados.

Kvale cit. por Máximo-Esteves (2008) demonstra sinteticamente os dispositivos analíticos mais utilizados na interpretação de dados, expostos no esquema 9.



Máximo-Esteves (2008) afirma que a condensação é um método que tem como principal objetivo sintetizar os significados obtidos nas notas de campo, nas entrevistas ou nos diários. Quanto à categorização esta pretende organizar o texto em categorias, podendo estas serem descritas em tabelas, quadros ou serem compreendidas através de um texto narrativo. Por sua vez, a estruturação narrativa pretende organizar os significados dispersos ao longo do texto ou das entrevistas. Kvale cit. por Máximo-Esteves (2008) menciona uma outra forma de análise designada por construção de significados *ad hoc* que tem como função usar diferentes abordagens e técnicas indiferenciadamente.

Concluindo, devido a estes mecanismos operatórios, os investigadores têm de possuir imaginação, pensamento reflexivo e rigor para que seja possível “fazer falar os dados, na procura das ligações internas das situações observadas e narradas, muitas vezes de forma desarticulada e meramente alusiva” (Erickson et al., citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 105).

PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 | Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

Neste capítulo serão ilustrados alguns dos aspetos resultantes da PP I desenvolvida na EPE, mais precisamente no Jardim-Escola João de Deus do Funchal. Nesta instituição é adotada a metodologia João de Deus que se baseia na premissa de que o desenvolvimento da autonomia é um dos pilares fundamentais no crescimento pessoal e social das crianças¹.

Neste estágio tive o privilégio de, como estagiária, desempenhar funções de educadora de infância. A intervenção pedagógica ocorreu desde o dia 08 de outubro de 2019 até 11 de dezembro de 2019 com uma carga horária total de cento e trinta horas, distribuídas por cinco horas diárias, três dias por semana. Ao longo deste período, a educadora cooperante que me acompanhou foi a educadora Inês Caetano.

Este período de formação, certamente, foi uma mais valia para o meu percurso. Jacinto (2003) afirma que “o estágio/prática pedagógica é um dos elementos fundamentais na formação dos professores-estagiários” (p. 27). O mesmo autor evidencia ainda que o estágio é a articulação entre a teoria e a prática, permitindo desta forma uma continuidade à formação inicialmente facultada.

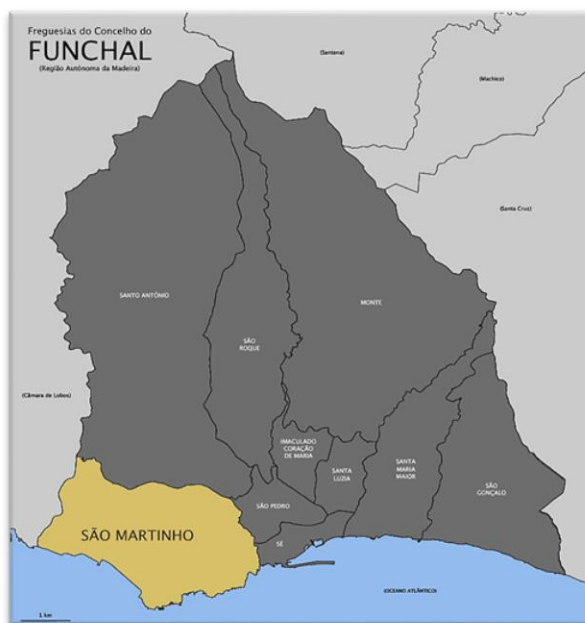
5.1 | Caracterização do Meio Envolverte

No âmbito da educação é importante conhecer o contexto na qual uma instituição está inserida uma vez que permite à comunidade escolar desenvolver ações que deem resposta às necessidades, motivações e interesses das crianças.

O Jardim-Escola João de Deus localiza-se na freguesia de São Martinho, integrada no concelho do Funchal, mais precisamente no Bairro Social da Nazaré.

¹ Informação obtida do PEE Jardim-Escola João de Deus (2019-2023)

Figura 2 - Freguesia de São Martinho



Fonte: https://jf-saomartinho.pt/wp-content/uploads/2019/05/freguesias_funchal.jpg

No meio circundante à escola há vários estabelecimentos de comércio, associações culturais, serviços sociais bem como várias instituições educativas. Consequentemente, vários estabelecimentos colaboram com o Jardim-Escola, como a Paróquia da Nazaré, a Clínica do Amparo e a Achada FísioClinic.

É através destas parcerias que é possível manter e ampliar relações com todas as entidades uma vez que daí resulta benefício pedagógico, cultural, social e económico para a comunidade educativa (Jardim-Escola João de Deus Funchal, 2019-2023).

5.2 | Caracterização da Instituição: Jardim-Escola João de Deus²

O Jardim-Escola João de Deus do Funchal é uma instituição particular de solidariedade social que integra a Associação de Jardins-Escola João de Deus. É o primeiro Jardim-Escola na região e advém de uma aquisição realizada pela referida associação. Funciona com o consentimento da Secretaria Regional da Educação da Madeira e em parceria com a mesma. Consequentemente, faz com que esta instituição funcione como uma instituição de rede pública pelo que o calendário escolar, o período

² Informação obtida do PEE Jardim-Escola João de Deus (2019-2023)

de abertura e de encerramento são administrados pela Secretaria Regional da Educação da Madeira (PEE Jardim-Escola João de Deus Funchal, 2019-2023).

Esta escola tem valências de creche e pré-escolar, mais precisamente crianças desde os quatro meses e os cinco anos.

Figura 3 – *Jardim-Escola João de Deus do Funchal*



Fonte: <https://pem.cm-funchal.pt/estabelecimentos-de-ensino/>

Os recursos humanos desta instituição dividem-se pelos alunos, corpo docente, corpo não docente e pais/encarregados de educação. Em média, frequentavam 175 crianças, distribuídas por seis salas de creche e quatro salas do pré-escolar. O pessoal docente era constituído por dez educadoras sendo que seis destas eram da valência da creche e quatro do pré-escolar. Por sua vez, o pessoal não docente era formado por dezassete auxiliares de ação educativa, três cozinheiras, seis auxiliares de serviços gerais e uma administrativa (PEE Jardim-Escola João de Deus Funchal, 2019-2023).

Segundo o projeto educativo desta instituição, o Jardim-Escola trata-se de um edifício recuperado, denominado por “quinta” com traços de arquitetura vigente e com área coberta de 800 metros quadrados sendo circundada por espaços verdes e árvores de grande porte. A instituição é composta por duas estruturas diferenciadas, sendo estas um espaço designado “casa mãe” e um edifício contíguo de dois pisos.

O quadro 1 apresenta de uma forma sucinta, os diferentes espaços de que a instituição é detentora.

Quadro 1 – Espaços existentes no Jardim-Escola

ESPAÇOS INTERIORES	
1	Refeitório
10	Salas
2	Copas de leite
9	Instalações sanitárias 3 Salas para pessoal docente e não docente 5 salas pré-escolar e creche 1 Lavabos
1	Gabinete de direção
1	Arrecadação
1	Dispensa
1	Reprografia
1	Cozinha
1	Vestiário
ESPAÇOS EXTERIORES	
3	Recreios creche e pré-escolar
1	Horta

5.3 | Caracterização da sala: Bibe Azul

A organização da sala de um jardim de infância é essencial para o desenvolvimento global das crianças. Assim, importa que o espaço pedagógico esteja organizado para a aprendizagem, seja aberto às vivências e interesses das crianças e de igual forma, seja um local seguro e lúdico (Oliveira-Formosinho, 2011).

Por conseguinte, é importante que haja uma reflexão constante sobre a funcionalidade e adequação dos espaços e que a sua organização vá sendo alterada, consoante as necessidades e evolução do grupo. De acordo com Silva et al. (2016), “esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva et al., 2016, p.26).

As OCEPE referenciam o facto de a organização dos espaços educativos serem expressão das intenções do/a educador/a. Em particular, a sala do Bibe Azul, apesar de

pouco espaçosa, devido à particularidade da disposição das mesas, demonstrava ser um ambiente rico e estimulador.

Figura 4 – Sala do Bibe Azul



Este espaço caracterizava-se por ter uma iluminação natural resultante das várias janelas em redor da sala. Apesar de não haver *placards*, a educadora recorria às janelas para afixar os trabalhos das crianças bem como outros recursos, como por exemplo, o cartaz de aniversários. As OCEPE evidenciam que o que se encontra exposto nas paredes constitui uma comunicação porque representa os trabalhos desenvolvidos que se tornam exibíveis para toda a comunidade educativa (Silva et al., 2016).

Neste espaço, destacam-se os armários de arrumação que compilam os portefólios das crianças bem como os diversos materiais didáticos. Os materiais manuseáveis pelo grupo estavam ao acesso dos mesmos, ou seja, no patamar inferior.

Figura 5 – Armários de arrumação



A sala do Bibe Azul encontrava-se organizada em áreas distintas, sendo estas: a área das mesas, a área da biblioteca, a área dos jogos e a área do tapete. Através destas, há a possibilidade de desenvolver diferentes aprendizagens permitindo às crianças uma construção de experiências resultantes da pluralidade de espaços oferecidos (Oliveira-Formosinho, 2011).

Um fator de destaque relativamente à organização da sala era a **área das mesas** que estavam dispostas em U na zona central da sala. A educadora cooperante mencionou que as carteiras estavam assim organizadas uma vez que era utilizada a Metodologia João de Deus. É neste bibe que é utilizada a Cartilha Maternal e realizadas as lições diárias desta cartilha. Desta forma, esta área era essencial e frequentemente utilizada como apoio às lições. Porém, serviam de apoio para a elaboração dos diversos trabalhos plásticos e como recurso às outras áreas.

Figura 6 – Área das mesas



A **área da biblioteca** é o espaço privilegiado para estimular o gosto pela leitura. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), devem ser proporcionados momentos na rotina do grupo para a leitura de histórias, escolhendo um local agradável e acolhedor para todos.

Nesta área, havia uma estante com quatro prateleiras dispostas com diversos livros. Nos tempos livres, as crianças tinham autonomia para se dirigirem até esta área e selecionarem um livro a seu gosto. É importante mencionar que em todas as semanas as crianças tinham como missão/tarefa trazer um livro de casa e disponibilizarem-no nesta área com o intuito de darem a conhecer novas obras aos seus colegas.

Figura 7 – Área da biblioteca

Em relação à **área dos jogos**, nesta área encontrava-se uma estante com diversos tipos de jogos. Uma vez mais, as crianças possuíam a liberdade de se dirigirem até esta área e selecionarem o jogo. Importa referir que havia jogos que se encontravam organizados numa prateleira superior e conseqüentemente, não estavam ao alcance das crianças.

Figura 8 – Área dos jogos

A **área do tapete** era geralmente utilizada como recurso para algumas atividades, como exemplo, a realização de atividades livres de construções, ao brincar faz de conta bem como de suporte à leitura. A razão para tal deve-se ao facto do espaço disponibilizado

para o tapete não ser suficientemente amplo para o grupo se dispor no mesmo. Por tudo isto, não havia momentos de diálogo nem partilha de experiências neste espaço. É importante salientar que o tapete, geralmente, só era colocado no chão aquando da sua utilização.

Figura 9 – Área do tapete



Considerando a organização e disposição das diferentes áreas e recursos, considero que a sala do Bibe Azul, de um modo global, permite à criança experienciar o mundo sob diversos ângulos, contribuindo desta forma para momentos de aprendizagem significativos. Oliveira-Formosinho (2011) menciona que “as experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (p.12). Todavia, acredita-se que seria benéfica a existência de um espaço maior para a utilização da área do tapete com o intuito de proporcionar mais e melhores momentos de diálogo, partilhas e realização de diversas atividades.

5.3.1 | Rotina diária

A organização do grupo, do espaço e do tempo são consideradas dimensões importantes para a rotina das crianças. Só através de uma gestão adequada destes fatores será possível proporcionar um ambiente seguro para o grupo (Silva et al., 2016).

Pelos motivos supramencionados, na rotina diária devemos ter em consideração os diferentes ritmos das crianças, o bem-estar e as aprendizagens das mesmas. Neste sentido, o tempo pedagógico deve ser criticamente refletido com base nas aprendizagens experienciadas pelos profissionais de educação e das crianças para que deste modo possa incluir uma polifonia de ritmos, o da criança, o dos pequenos grupos e do grande grupo (Oliveira-Formosinho, 2011).

As OCEPE indicam ainda que, na rotina diária, devem haver diferentes momentos que façam sentido para as crianças e que é indispensável ter em conta que necessitam de tempo para explorarem, experienciarem e para brincarem.

Quadro 2 – Rotina diária do Bibe Azul

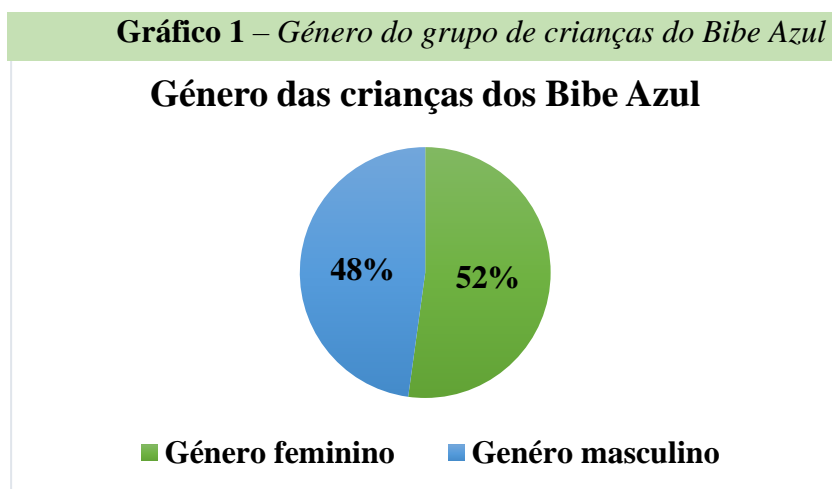
08h00 – 09h20	Acolhimento
09h20 – 09h30	Higiene
09h30 – 10h00	Cartilha maternal
10h00 – 10h30	Atividades orientadas
10h30 – 11h00	Lanche da manhã
11h00 – 11h20	Recreio
11h20 – 12h30	Atividades orientadas
12h30 – 13h00	Higiene e almoço
13h00 – 14h00	Recreio
14h00 – 16h30	Atividades orientadas
16h30 – 17h00	Lanche da tarde
17h00 – 18h30	Encerramento do Jardim-Escola

No quadro 2 está patente a rotina diária do grupo de crianças do Bibe Azul. Salienta-se, nesta rotina, o momento do acolhimento, uma vez que este era realizado conjuntamente com os restantes grupos de crianças do Jardim-Escola num pátio exterior. Neste momento havia partilha de músicas, lengalengas e histórias. Deste modo, o acolhimento era um tempo pensado para o reencontro, comunicação e o bem-estar das crianças.

5.4 | Caracterização do Grupo

Os educadores devem exercer as suas ações pedagógicas tendo por base um propósito educativo o que, naturalmente, implica uma ponderação em torno das finalidades das suas intervenções práticas. Para tal, são necessárias tomadas de decisões considerando as características de cada criança e do grupo (Silva et al., 2016).

O grupo do Bibe Azul era constituído por vinte e três crianças numa faixa etária compreendida entre os quatro e os cinco anos, sendo que doze eram do género feminino (52%) e onze do género masculino (48%).



Com exceção de uma criança de nacionalidade ucraniana, as restantes crianças têm nacionalidade portuguesa.



Quanto ao local de residência, na generalidade, as crianças residiam no concelho do Funchal e pertenciam a um estrato socioeconómico médio-alto. Os encarregados de educação, estabeleciam muito frequentemente contactos diários com a educadora demonstrando sempre uma grande preocupação com a aprendizagem dos seus educandos.

No decorrer da intervenção pedagógica e recorrendo aos diários de bordo, às entrevistas e aos registos fotográficos, verificou-se que, de um modo geral, a maioria das crianças era interessada e empenhava-se em todas as atividades propostas:

- É importante mencionar que o grupo demonstrou um grande interesse no decorrer da atividade, intervindo sempre (...)

(DB, 22 de outubro de 2019, p.5)

Relativamente à autonomia, na rotina diária, mais precisamente no momento do acolhimento e da higiene, as crianças realizavam todas as tarefas propostas de forma autónoma, como exemplo, dirigindo-se até ao seu grupo no momento do acolhimento ou irem sozinhos à casa de banho. Como já supramencionado, a metodologia utilizada neste Jardim-Escola valoriza a autonomia e por isso, tentava-se aplicar rotinas em que as crianças realizavam tarefas de forma autónoma. Kamii (2003) refere que o/a educador/a deve encorajar a criança a ser curiosa, independente e a tomar a iniciativa.

Quanto ao comportamento, as crianças eram muito educadas, respeitavam a vez dos seus colegas falarem e cumpriam as regras pré-estabelecidas da sala.

O grupo revelou maior interesse em atividades desenvolvidas no exterior, sendo que, ao longo da minha prática, algumas crianças fizeram diversas observações:

- Gostei muito de fazer este jogo na rua, temos mais espaço e podemos estar todos em roda.

(DB, 30 de outubro de 2019, p.7)

De igual forma, as crianças demonstraram enorme gosto pela Educação Musical e revelavam prazer em se expressarem de forma rítmica, utilizando o seu corpo. Por tudo isto, nas minhas intervenções tentei promover atividades relacionadas com a Educação Musical.

Em relação à comunicação oral, a maioria das crianças comunicava sem qualquer dificuldade com exceção de três crianças sendo que estas frequentavam regularmente a

terapia da fala. Em geral, a maioria do grupo compreendia o discurso oral e respondia adequadamente, elaborando frases completas e expressando-se fluentemente. Quanto à escrita, devido à metodologia adotada no Jardim-Escola, as crianças já sabiam escrever o seu nome completo e inúmeras outras palavras. Pelo mesmo motivo, o Domínio da Matemática era frequentemente trabalhado e explorado, sendo notório o interesse das crianças com os materiais manuseáveis utilizados neste domínio.

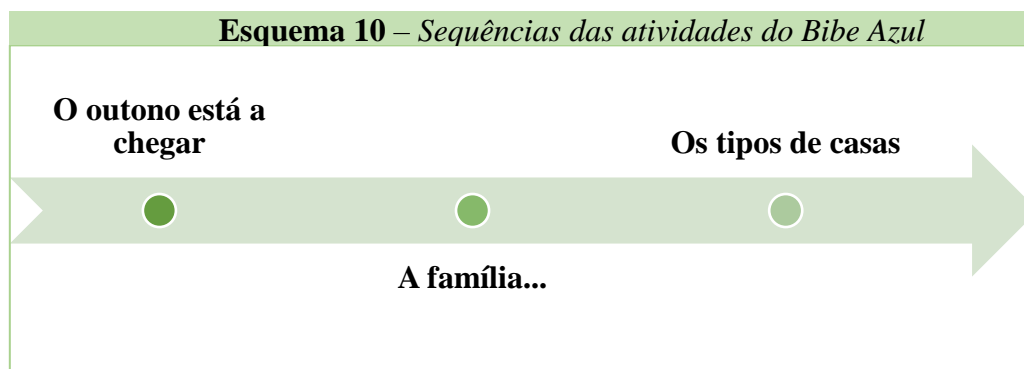
Em suma, era um grupo muito afetuoso, cooperava e possuía uma grande capacidade de interação para com as crianças e adultos.

5.5 | Momentos de Aprendizagem

Ao longo da minha ação pedagógica, os momentos de aprendizagem proporcionados ao grupo de crianças do Bibe Azul, basearam-se em atividades intencionalmente planeadas bem como fundamentadas numa aprendizagem ativa e significativa. Isto, porque as crianças devem assumir um papel ativo no contexto pedagógico e na vivência de várias experiências.

No planeamento de todos os momentos de aprendizagem devo referir que as características, necessidades e potencialidades das crianças foram aspetos tidos em atenção, com o intuito de melhorar o desenvolvimento global do grupo. Em conformidade com Mendonça (1994), a aprendizagem significativa consiste no reconhecimento das capacidades, interesses, dos desejos e aspirações das crianças.

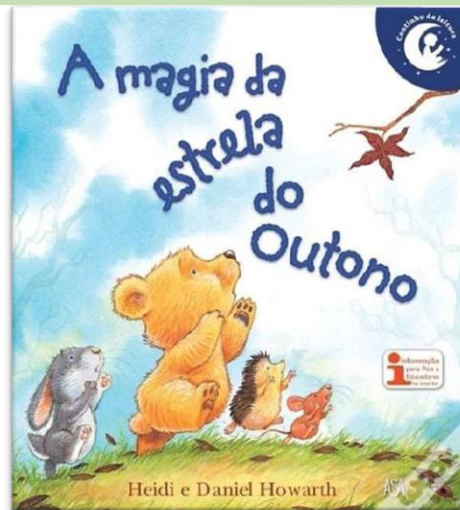
De seguida, irei refletir sobre três momentos de aprendizagem implementados em contexto de estágio com o intuito de ilustrar algumas das estratégias promovidas no decorrer da minha intervenção pedagógica. As atividades selecionadas estão patentes no esquema seguinte.



5.5.1| *O outono está a chegar*

Através do período de observação participante pude constatar o interesse e prazer do grupo de crianças do Bibe Azul aquando da leitura de histórias. Neste sentido, tornou-se fundamental proporcionar atividades relacionadas com a leitura.

Figura 11 – Obra “A magia da estrela do outono”



Assim sendo, o livro selecionado foi *A Magia da Estrela do Outono* da autoria de Heidi e Daniel Howarth. A história, para além de abordar algumas características relacionadas com o outono, faz alusão ao poder da imaginação e da amizade. Uma vez que era pretendido desenvolver a temática do outono, esta obra serviu como ponto de partida para uma primeira abordagem. As histórias são consideradas um recurso fulcral porque, através destas, as crianças conhecem o mundo e descobrem como este é constituído por outras pessoas, objetos, animais, paisagens, conceitos, basicamente, por tudo (Rigolet, 1997).

Neste sentido, no dia 14 de outubro de 2019, iniciei a atividade com uma pré-exploração da capa do livro, mostrando a capa e promovendo um diálogo sobre qual seria o seu conteúdo. Seguidamente, apresentei o título da obra, permitindo que as crianças pudessem comparar as suas considerações iniciais e formular outras.

No momento da leitura da história, recorri aos fantoches de dedo, conhecidos como “dedoches”. Estes representaram as várias personagens da história e, conforme Silva et al. (2016), a disponibilização de objetos, como os fantoches de dedo, facilitam a expressão e a comunicação. Adicionalmente, este recurso funciona como um importante

meio uma vez que permite um encontro e simultaneamente interação. Assim, através dos fantoches, as crianças e os jovens aprendem uma série de áreas de saber partindo de uma abordagem lúdica (Pereira & Lopes, 2007).

Figura 12 – Dedoches

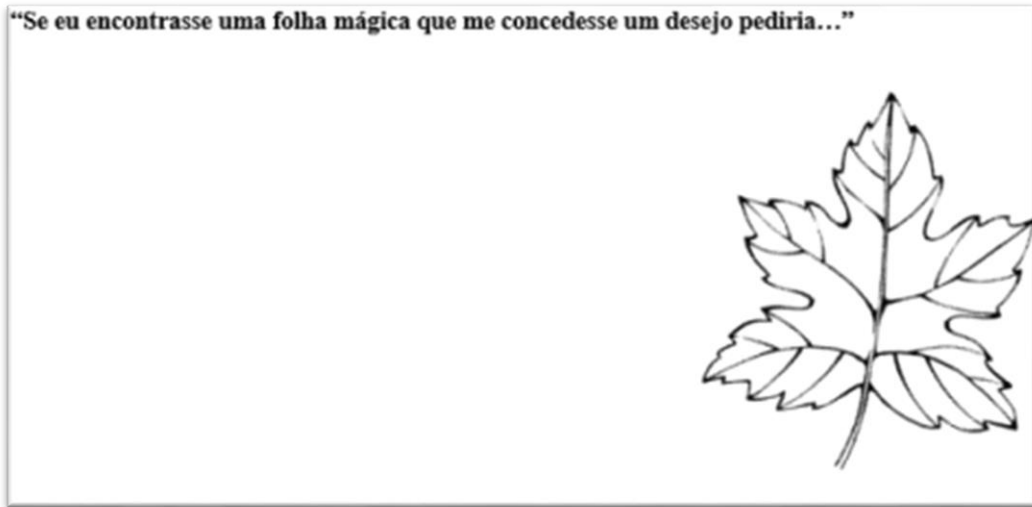


Após a leitura, promovi uma discussão com o objetivo de abordar os pontos principais da narrativa. Neste momento, realizámos de uma forma breve, um reconto da história recorrendo aos dedoches e as crianças demonstraram grande entusiasmo em explorar os materiais elaborados:

- *“Ainda não tínhamos ouvido uma história em que as personagens eram dedoches”*

(DB, 14 de outubro de 2019, p.2)

No momento seguinte, sugeri ao grupo que imaginasse que encontrava uma folha mágica e que poderia pedir um desejo, em semelhança à história lida. De seguida, ilustravam o seu desejo numa folha previamente distribuída.

Figura 13 – Atividade “Se eu encontrasse uma folha mágica”

Apesar de, nalgumas crianças, terem surgido várias ideias de possíveis desejos, como por exemplo, a vontade de possivelmente puderem voar, outras crianças tiveram dificuldades em imaginar um desejo, talvez por não estarem habituadas a atividades deste género:

- “Não sei o que desenhar...pode ser qualquer coisa?”

(DB, 14 de outubro de 2019, p.3)

Face às dificuldades evidenciadas, voltamos a recordar a história, abordando o desejo do urso com o intuito de ajudar a desenvolver o poder da imaginação.

Ainda que tenham surgido algumas dificuldades na atividade anterior, a obra selecionada demonstrou ser uma boa opção uma vez que, para além de ter abordado o que era o outono e algumas das características acerca desta estação do ano, possibilitou uma exploração de atitudes e valores essenciais para o desenvolvimento das crianças, como o poder da amizade.

No dia seguinte, demos continuidade à temática do outono relacionando-a com uma revisão dos cinco sentidos, a pedido da educadora cooperante. Para tal, num primeiro instante, questionei o grupo acerca dos cinco sentidos e quais os órgãos responsáveis pelas suas perceções. Através da partilha de ideias, consegui perceber que as mesmas ainda estavam familiarizadas com este conteúdo:

- “Os olhos são responsáveis pela visão e os ouvidos pela audição”

(DB, 15 de outubro de 2019, p.5)

Seguidamente, mencionei que haveria uma atividade surpresa, relacionada com o outono e os cinco sentidos. Depois de muita especulação por parte das crianças, disse que a atividade seria “A caixa dos 5 sentidos – O outono”. Esta atividade, integra-se na Área do Conhecimento do Mundo e através da realização da mesma, a criança consegue explorar o sentido afetivo e relacional facilitando a sua compreensão de diversas situações.

Após desvendarmos qual seria a atividade e alguns dos materiais indispensáveis para a realização da mesma, o grupo demonstrou muito interesse e rapidamente começou a querer descobrir como seria a realização da atividade.

Posto isto, procedi à explicação da atividade, nomeadamente evidenciando que dentro da caixa, havia vários papéis que continham imagens dos órgãos responsáveis pelos cinco sentidos, designadamente, olhos, nariz, língua, pele e ouvidos. À vez, uma criança dirigia-se até à caixa e retirava um papel e, se nesse papel, por exemplo, saísse uma mão que correspondia ao tato, uma venda seria colocada nessa criança. A educadora, por sua vez, iria buscar um dos elementos previamente selecionados para este sentido e a criança através do tato teria de descobrir qual seria esse elemento recorrendo à textura do mesmo.

Todos os elementos previamente selecionados para a realização da atividade estavam relacionados com a temática do outono, como por exemplo, frutos da época, folhas ou o som do vento.

Figura 14 – Atividade “Os cinco sentidos”



Realizei a dinâmica anterior com os restantes sentidos. É importante mencionar que, apesar de não planificado, enquanto um dos colegas realizava a atividade, o restante

grupo teria de registar numa folha em branco os diferentes frutos/objetos que iam surgindo no decorrer da mesma.

Sempre que uma criança descobria o seu elemento surpresa, o grupo participava numa discussão promovida pelas educadoras aquando das descobertas. Para tal, questionei, por exemplo, qual a ligação entre as castanhas e o outono. É importante que o educador promova situações de comunicação pois permite que a criança vá dominando a linguagem e formando frases mais corretas (Silva et al., 2016).



Acredito que esta atividade foi bem-sucedida uma vez que durante a realização da mesma foi notório o entusiasmo do grupo:

“Durante a atividade senti que as crianças gostaram muito da mesma e que queriam principalmente que sáisse o papel com o sentido “paladar” (...):”

(DB, 15 de outubro de 2019, p.6)

Por tudo isto, considero que esta atividade foi extremamente rica para a aprendizagem das crianças uma vez que possibilitou uma exploração ativa, isto é, uma aprendizagem ativa e significativa para o grupo. Neste tipo de atividades é mais benéfica a utilização de materiais reais do que procedermos à visualização de imagens, por exemplo. Esta ideia é corroborada por Kamii (2003) que diz ser essencial que as crianças utilizem objetos reais de forma a que os possam manipular.

5.5.2 | A família

Com o intuito de abordar o tema família, por sugestão da educadora cooperante, planeiei um conjunto de atividades diversificadas relacionadas com esta temática atendendo aos interesses do grupo.

Num primeiro momento, iniciei a atividade com a projeção da história “A manta” da autoria de Isabel Minhós Martins. As crianças desenvolvem o gosto pela leitura através dos livros (Silva et al., 2016).

Esta história, para além de abordar o que é a família e os diferentes tipos de parentesco, explora a resolução de discórdias recorrendo ao diálogo. Este tipo de situação evidenciada nesta obra, permite trabalhar com as crianças questões fulcrais como os valores, situações de conflitos e cooperação inerentes à Área de Formação Pessoal e Social.

Figura 16 – História “A Manta”



De seguida, procedi à projeção da história. A adoção deste tipo de estratégia, recorrendo às tecnologias, permite despertar o interesse das crianças:

“Neste momento, as crianças demonstraram entusiasmo pela projeção da história recorrendo a um projetor e computador.”

(DB, 04 de novembro de 2019, p. 1)

Depois, realizámos uma pré-exploração da capa do livro, mostrando a capa e promovendo um diálogo sobre qual seria o seu conteúdo, as ilustrações patentes e o

significado de manta. Seguidamente, apresentei o título da obra, permitindo que as crianças pudessem comparar as suas considerações iniciais e formular novas.

Em seguida ocorreu o momento da leitura da história, promovendo sempre reflexões sobre as diferentes personagens, elementos da ação e espaços.

No momento seguinte promovi uma discussão com o intuito de abordar os pontos principais da história, como os diferentes elementos da família, a solução adotada pelo grupo bem como a opinião das crianças a respeito da mesma. É importante promover momentos de partilha em que o grupo possa evidenciar comentários e opiniões.

Posteriormente, mencionei que, tal como na história, iríamos realizar uma atividade que consistia em construir uma manta com o contributo de todo o grupo. Para tal, distribuí um quadrado em branco por cada criança e solicitei que ilustrassem um ou mais elementos relacionados com a família, com o carinho e o afeto, como por exemplo, corações. Depois dos elementos desenhados, deveriam colori-los recorrendo aos lápis de cera, cor de lápis, feltro ou recortes de diferentes papéis. É importante que o educador forneça às crianças diferentes materiais de modo a que os possam explorar e utilizar de diferentes maneiras, alargando desta forma as suas experiências, no sentido de desenvolver a sua imaginação e criação (Silva et al., 2016).

Figura 17 – Retalhos da manta



À medida que as crianças foram terminando, ajudei na junção de quadrado a quadrado de modo a montar a manta. Neste momento, cada criança explicou o que desenhou e o seu respetivo significado. Estes momentos de diálogo e exploração sobre os elementos realizados pelas crianças são importantes porque permitem desenvolver a sua expressividade e sentido crítico (Silva et al., 2016).

Depois de todos os retalhos concluídos, pedi para que o grupo observasse a manta e discutimos oralmente sobre trabalharmos sozinhos como também em grupo. O *feedback* das crianças foi muito interessante:

- *“Realmente, uma manta com um só quadradinho, seria bem pouco”*

(DB, 04 de novembro de 2019, p.2)

Figura 18 – Trabalho da manta



Apesar dos quadrados de retalho terem sido realizados individualmente, sem a junção de todos os elementos não haveria um trabalho completo e cooperativo, ou seja, um produto final que neste caso foi uma manta. Deste modo, julguei pertinente ter-se realizado este diálogo e abordado a importância do trabalho individual como também coletivo. Segundo Lopes e Silva (2009a), as crianças ao trabalharem em conjunto conseguem maximizar a sua própria aprendizagem bem como a dos restantes colegas.

Por fim, expusemos o trabalho final numa das janelas da sala com o intuito dos encarregados de educação bem como a restante comunidade educativa pudessem observá-lo.

De um modo geral, a atividade desenvolveu-se sem qualquer percalço, sendo visível o grande interesse que as crianças demonstraram no decorrer da mesma. Foi notório o à vontade das crianças em expressarem-se bem como o seu gosto por realizar atividades relacionadas com as artes visuais:

- *“Eu gostei de fazer a nossa própria manta em papel”*

(DB, 04 de novembro de 2019, p.2)

No dia seguinte dei continuidade à temática da família. Num primeiro momento, questionei ao grupo sobre a atividade realizada no dia anterior com o objetivo de avaliar a qualidade da mesma:

“Através das intervenções das crianças, estas demonstraram que apreenderam tudo o que havíamos explorado sobre a família no dia anterior.”

(DB, 05 de novembro, p.5)

Depois realizámos o reconto da história “A manta” de uma forma breve. De seguida, e através da promoção de um diálogo, abordámos os diferentes tipos de família, nomeadamente que existem famílias pequenas, medianas ou numerosas. Com recurso aos fantoches de palito previamente elaborados em material de goma eva, questionei: “Quantos elementos constituem uma família pequena?” sendo a resposta dois ou três elementos, explorávamos diferentes possibilidades, nomeadamente, apenas os pais ou pais e um filho.

Figura 19 – Fantoches



As crianças, através dos fantoches, desenvolvem um amplo campo de capacidades, como a imaginação, a capacidade de pensar e agir, os seus sentimentos, o sentido crítico e o domínio do próprio corpo (Pereira & Lopes, 2007).

O grupo teve oportunidade de explorar as diferentes personagens e manuseá-las a seu gosto:

- *“Eu posso ver? Quero brincar com os fantoches”*

(DB, 05 de novembro de 2019, p.5)

No momento seguinte, disse que iriam aprender uma canção sobre a temática em estudo. É já sabido que o cantar faz parte da rotina da EPE e, no caso do grupo de crianças do Bibe Azul, esta, era uma atividade recorrente uma vez que, no acolhimento, cantavam diversas canções. Por tudo isto, e atendendo aos interesses do grupo, achei pertinente a seleção de uma canção.

A canção alusiva à família é intitulada “A família é o maior tesouro” da Viagem do Multi. Foi ensinada seguindo a didática de uma canção, patente na planificação da presente atividade. O grupo ficou muito entusiasmado:

- *“Eu acho que depois podemos cantar a nova canção no acolhimento”*

(DB, 05 de novembro de 2019, p.5)

Num primeiro momento, trabalhámos o verso a verso, só depois estrofe por estrofe e, por fim, a melodia da canção. Trabalhar as letras das canções permite que haja uma relação entre a música e o desenvolvimento da linguagem, nomeadamente, no facto da criança começar por compreender o que se diz, explorar o carácter lúdico das palavras bem como criar variações da letra original (Silva et al., 2016)

Importa referir que realizámos percussão com o corpo e com recurso a copos de plástico. Desta forma, utilizámos o corpo como fonte sonora e usámos outros materiais não convencionais para a exploração da canção. De acordo com Rodrigues (2019), a percussão corporal é essencialmente a utilização do corpo como forma de emitir diversos sons e também de criar diversos ritmos.

Figura 20 – Exploração da canção “Família”



O contacto com a música e os diferentes estilos musicais é imprescindível para o desenvolvimento das crianças. Desta forma, permite-lhes desenvolver o gosto pela música, alargar a sua cultura musical e apropriarem-se de saberes, como os nomes de instrumentos (Silva et al., 2016)

No dia seguinte, no momento do acolhimento e por sugestão de uma das crianças, o grupo apresentou a canção e seus respetivos gestos aos restantes grupos do Jardim-Escola. É de salientar que esta canção se integrou no reportório musical do estabelecimento e era frequentemente cantada por todas as crianças:

“Uma vez mais, todas as salas do Jardim-Escola cantaram a música - A família é o maior tesouro”

(DB, 04 de dezembro de 2019, p.1)

A música pode ser um alicerce da interdisciplinaridade. Atualmente, o reportório musical é muito vasto o que facilita na procura de uma canção sobre um tema específico. Havendo uma ligação entre a música e as outras áreas do saber, haverá conseqüentemente um aglutinar de diferentes conhecimentos, bem como o despertar da curiosidade e do conhecimento das crianças (Vasconcelos, 2006).

As atividades descritas anteriormente possibilitaram a exploração das artes plásticas bem como da música. Godinho & Brito (2010) afirmam que na educação de infância as atividades relacionadas com estas expressões devem assentar na experimentação, fruição e descoberta, pilares fundamentais para aprendizagens futuras.

5.5.3 | Os tipos de casas...

Na sexta semana de intervenção pedagógica e considerando as sugestões da educadora cooperante, planeou-se um conjunto de atividades relacionadas com a temática as habitações e as divisões. Assim, tentei implementar um leque de atividades dinâmicas considerando os interesses do grupo com o intuito de despertar o interesse do grupo para a realização das atividades.

Neste sentido, no dia 25 de novembro de 2019, como introdução à temática em estudo, promovi um diálogo com o intuito de introduzir a história adaptada “*As primeiras habitações*”. Uma vez mais recorri às histórias porque através da leitura destas, as

crianças conseguem desenvolver hábitos e gosto pela partilha e pela troca de ideias com os outros (Mata, 2008).

Para o conto desta história, recorri a um avental previamente elaborado. Para a leitura, devemos servir-nos de material diverso, como livros de diferentes tipos e tamanhos, histórias em áudio e vídeo, álbuns de fotografias, entre outros (Sim-Sim et al., 2008). Através da utilização de diversos recursos, as crianças conseguem desenvolver uma maior atenção e interesse para a atividade em vigor:

“As crianças ficaram imediatamente curiosas, o que despertou a atenção das mesmas para o conto da história:

- Quero ouvir e depois experimentar o avental”

(DB, 25 de novembro de 2019, p.2)

Figura 21 – História em Avental



O decorrer da leitura evidenciou-se dinâmico e interativo uma vez que à medida que a leitura era feita, as personagens e elementos da história eram retirados do bolso do avental e colados no cenário correspondente à ação. Concluída a leitura, promovi uma discussão acerca da mesma, questionando: *Quais os tipos de casa que existiram na história?*

Finda a exploração anterior, promovi um diálogo com o intuito de abordar outros tipos de casas, como as mansões, as quintas e os palácios. Depois das crianças terem

exposto as suas opiniões, mostrei imagens dos tipos de casas mencionados anteriormente. Neste momento, houve espaço para comentários:

- *“Eu gostava de viver num palácio”*
(DB, 25 de novembro de 2019, p.2)

De seguida, as crianças tiveram a oportunidade de mencionar em que tipo de casa viviam, sendo que a maioria destas viviam em apartamentos. Posto isto, mencionei a realização de uma atividade mais prática que consistiu em criarem e decorarem a sua casa. Para tal, disse que seria entregue um molde de uma casa e que teriam de decorá-la consoante as características externas das suas casas, como o número de janelas ou portas de cada uma. Depois de ilustradas, coloriam-nas e decoravam-nas e só posteriormente, recortavam o molde e procediam à sua montagem. É importante mencionar que se exemplificou o que era pretendido, mais precisamente na montagem.

Considero fundamental proporcionar atividades relacionadas com a pintura, recorte e montagem, dada a importância das artes plásticas na educação de infância. De acordo com Godinho & Brito (2010) é fulcral criar ambientes em que as crianças possam contactar regularmente com a arte e com os seus processos.

Acredito que a atividade decorreu de uma forma eficaz e sem grandes dificuldades. Para além disso, considero que este tipo de atividade permitiu que as crianças desenvolvessem uma aprendizagem significativa. Conforme Ferreira (2017) para uma aprendizagem significativa, as atividades devem ser conceptualmente pensadas e as crianças devem poder explorar, questionar, aplicar e refletir sobre o tema/conteúdo em questão.

No dia seguinte, mais precisamente na terça-feira, demos continuidade à temática em questão, abordando e explorando as divisões das casas. Assim sendo, planeou-se uma atividade mais prática e dinâmica, envolvendo o trabalho cooperativo.

Num primeiro momento, e após discutirmos sobre o trabalho realizado no dia anterior, promovi uma discussão com o intuito de trabalharmos as divisões das casas.

De seguida, mostrei uma maquete de uma casa com respetivas divisões, previamente elaborada. Nesta, encontravam-se espaços por preencher, nomeadamente objetos correspondentes às divisões.

Figura 22 – Maquete da casa



Neste sentido, procedi à explicação da atividade. Em grupos, as crianças teriam de criar um objeto relacionado com a divisão que lhes fora atribuída. No que concerne à disposição das mesas, estas foram previamente organizadas com o intuito de facilitar o trabalho cooperativo. Do mesmo modo, os materiais necessários já estavam preparados e destinados a cada grupo.

Figura 23 – Materiais necessários



Num primeiro momento formei os grupos e atribuímos uma divisão da casa a cada um deles. De seguida, evidenciamos que iríamos aprender a fazer massa de modelar colorida, e através desta, criar-se-iam os objetos.

De acordo com Ferreira (2017), crianças que trabalham cooperativamente alcançam melhores objetivos, aumentam a autoestima, há maior aceitação do outro e desenvolvem competências sociais e o sentido crítico. Adicionalmente, nos contextos de aprendizagem cooperativa, as crianças dependem umas das outras para alcançarem os seus objetivos.

Para a elaboração da massa de modelar, cada elemento do grupo teria uma tarefa previamente destinada. Assim sendo, o elemento número 1 ficaria encarregue de deitar a farinha na tigela, o número 2 estaria encarregue de deitar o sal, o número 3 iria deitar um copo de água, o número 4 iria deitar uma colher com óleo e com a ajuda das educadoras e/ou auxiliar, o elemento número 5 deitaria o corante alimentar.

Figura 24 – Grupo de crianças realizando atividade



A atribuição de papéis foi uma estratégia intencionalmente pensada porque acredita-se que permite uma maior organização no decorrer do trabalho.

Aquando da realização da massa de modelar, estávamos a realizar passo a passo em simultâneo com o intuito de ajudar os diversos grupos. O entusiasmo das crianças era notório e houve momentos de muita conversa dada a curiosidade do grupo em perceber a evolução da massa:

- *“Temos a cor vermelha, espero que a massa fique desta cor”*

(DB, 26 de novembro de 2019, p.5)

Depois da massa concluída, os grupos tiveram oportunidade de, num primeiro momento explorá-la e posteriormente, realizarem um ou mais objetos para as divisões da casa. Dada a curiosidade, achámos pertinente disponibilizar algum tempo para que as crianças explorassem livremente as massas.

Figura 25 – *Exploração da massa de modelar*



Concluído o objeto, um elemento de cada grupo dirigiu-se até à maquete e colocou-o na divisão indicada.

A atividade realizou-se sem qualquer adversidade e acredita-se que foi importante para o desenvolvimento global deste grupo de crianças. A atividade, está intimamente ligada com as ciências, dado o rigor e procedimento efetuado para conseguirem concluir o trabalho proposto. De acordo com Martins et al. (2009), as aprendizagens das crianças decorrem principalmente da ação e da manipulação que fazem de diversos objetos. Isto é, “através da interação com estes objetos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim” (Martins et al., p.12).

5.6 | Projeto de Investigação-Ação em contexto de Educação Pré-Escolar

Este projeto de investigação-ação realizou-se na sala do Bibe Azul, com um grupo de crianças entre os quatro e os cinco anos de idade. O principal objetivo consistiu em planear e implementar um leque de estratégias para as crianças desenvolverem um diferenciado tipo de atividades noutros ambientes de aprendizagem, mais precisamente nos espaços exteriores da instituição.

Relativamente à PP I, planearam-se e implementaram-se diferentes estratégias com o intuito de desenvolver diversas atividades ao ar livre, como leitura de histórias, realização de jogos e ensino de canções.

No que concerne à abordagem metodológica, este projeto encontra-se equiparado a um paradigma qualitativo, recorrendo a um cruzamento entre os instrumentos de recolha de dados e a triangulação de técnicas.

Ainda que não haja uma conclusão acerca deste projeto, dado o escasso tempo de implementação do mesmo, conseguiu-se avaliar as diferentes estratégias e atividades implementadas. Por tudo isto, neste projeto serão evidenciados os resultados e a avaliação obtida, através dos diferentes recursos utilizados, como os diários de bordo.

5.6.1 | Enquadramento do problema

Na minha primeira semana da prática pedagógica tive oportunidade de realizar uma observação participante, através da qual constatei que o grupo de crianças do Bibe Azul passava muito tempo na sala e pouco tempo em zonas exteriores, ou seja, ao ar livre. Adicionalmente, o grupo disponha de apenas um intervalo de 20 minutos durante toda a manhã. Uma vez que, neste Jardim-Escola havia três espaços exteriores amplos e bem equipados, achei pertinente dialogar com a educadora cooperante com o intuito de averiguar a opinião da mesma acerca deste problema.

Através de um diálogo com a educadora, e após ter abordado a minha questão, esta afirmou que as crianças de facto estavam pouco tempo no exterior e que, por conseguinte, as suas atividades eram geralmente promovidas em contexto de sala. A educadora justificou a ideia anterior afirmando que o facto de ser utilizado o método João de Deus e por se tratar de crianças mais velhas, o horário era muito “carregado”, não havendo manobra para a implementação de atividades noutros ambientes.

Por considerar que as atividades ao ar livre permitem um desenvolvimento global das crianças, decidi recorrer a uma revisão literária acerca do tema em questão e, posteriormente, formular a minha questão de investigação-ação. Neste sentido, e de acordo com Bilton, Bento e Dias (2017), o espaço exterior pode ser considerado um contexto social rico, onde emergem diferentes oportunidades de interação e partilha entre as crianças. As OCEPE também destacam a importância da utilização de espaços exteriores, afirmando que estes espaços educativos são potencializadores pelos momentos educativos que podem presentear, necessitando da mesma atenção por parte dos educadores quanto aos espaços interiores (Silva et al., 2016).

Em conformidade com Sá (2016) as crianças têm também uma maior capacidade de atenção quando estão mais tempo ao ar livre e do mesmo modo permite combater o stress. Em suma, a utilização dos espaços exteriores e a permissão de brincadeiras ao ar

livre, desafia o desenvolvimento social, cognitivo, emocional e físico das crianças e favorece igualmente um clima de relações de respeito e de confiança que promove a curiosidade, a empatia, a iniciativa e um sentimento de pertença.

5.6.2 | Questão de Investigação-Ação

Relativamente à questão de investigação-ação, esta foi formulada após um momento de observação e discussão. Segundo Máximo-Esteves (2008), “formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação (...). As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (p. 80).

Por conseguinte, após discussão e investigação acerca do problema, pensou-se em que estratégias e atividades adotar de forma a dar resposta à problemática:

De que forma o grupo de crianças do Bibe Azul poderá promover o seu desenvolvimento global através de atividades ao ar livre?

5.6.3 | Estratégias de Intervenção

O termo “estratégia” pode ser definido como um conjunto sequencial de ações ou atividades pedagógicas que são empregadas durante um determinado tempo procurando que os alunos concretizem determinadas aprendizagens (Cruz; cit. por Vieira & Vieira, 2005).

De modo a colmatar a minha problemática, criei um conjunto de estratégias com o objetivo de proporcionar às crianças do Bibe Azul momentos de aprendizagem ao ar livre. Consequentemente, selecionei três tipos de estratégias a ocorrer nos espaços exteriores, nomeadamente a concretização de atividades lúdicas, a leitura de histórias e a realização de atividades musicais. Através das atividades implementadas foi possível trabalhar diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, como a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação.

5.6.3.1 | Primeira estratégia – Realização de atividades lúdicas nos espaços exteriores

A primeira estratégia diz respeito à realização de diversas atividades lúdicas em espaços exteriores no decorrer da minha intervenção. Neste sentido, selecionei uma atividade relacionada com esta estratégia: um jogo sobre o Halloween em inglês.

De acordo com Guedes (s/d), se observarmos as crianças que brincam nos espaços exteriores, estas vivenciam o momento com alegria e praticam uma forma de atividade global e lúdica. Na perspetiva de Mendonça (1994), o jogo é assimilação pura que permite exprimir tudo o que na experiência vivida não poderia ser formulado e assimilado pelo único meio da linguagem. Segundo a mesma autora, o jogo na educação infantil é um elemento precioso que permite desenvolver uma pedagogia por e pela ação que privilegie os aspetos funcionais da aprendizagem satisfazendo os interesses, as expectativas e os desejos das crianças.

Em suma, a realização de jogos no exterior permite colocar as crianças em situações globais, lúdicas e concretas que as levam a resolver problemas corporais, temporais, espaciais e de relação umas com as outras (Guedes, s/d).

5.6.3.1.1 | Atividade: Jogo da memória em inglês

A presente atividade surgiu no âmbito de uma atividade relacionada com o inglês, mais concretamente o *Halloween*. A mesma consistiu em explorar diversas palavras relacionadas com esta temática através de fantoches em palito bem como a um jogo de memória. Ambas as atividades se realizaram no exterior, de modo a proporcionar atividades ao ar livre e dar resposta à minha questão problema.

Neste sentido, pedi ao grupo para formar um comboio e seguir-me até ao pátio exterior. Depois de sentados, expliquei que iriam aprender algumas palavras relacionadas com o *Halloween* bem como realizar o jogo da memória. A análise dos registos fotográficos e os diários de bordo permitiram apurar resultados que indicam que as crianças foram capazes de realizar a atividade no exterior, sem qualquer percalço.

Figura 26 – Jogo da Memória



Em geral, a atividade realizou-se com sucesso porque as crianças mostraram sempre entusiasmo e interesse no decorrer da mesma. Através dos registos efetuados no diário de bordo, é possível verificar o mesmo:

“A educadora acrescentou também que gostou muito do material que seleccionei para a atividade. Na minha opinião, a atividade também correu bem sendo que senti o entusiasmo das crianças no decorrer da mesma.”

(DB, 30 de outubro de 2019, p. 3)

5.6.3.2 | Segunda estratégia – Exploração dos espaços exteriores através da leitura de diversas histórias

O ato de contar/ler histórias não deve ocorrer apenas dentro de uma sala. Neste sentido, promovi esta estratégia nos pátios exteriores com o objetivo de promover momentos mais agradáveis e prazerosos para o Bibe Azul.

É importante que o educador implemente momentos nas rotinas diárias que envolvam este tipo de atividades uma vez que a leitura possibilita o desenvolvimento do raciocínio, sentido crítico, forma o gosto, dá asas à imaginação e abre portas da inteligência e sensibilidade, contribuindo para a formação integral dos indivíduos. Além do mais, a leitura contribui ainda para o enriquecimento do vocabulário e para a consolidação daquilo que já foi aprendido (Lopes, 2006).

5.6.3.2.1 | Atividade: Leitura da história “A tartaruga Celeste e o menino que chorava música”

No âmbito da leitura de uma história relacionada com as diferenças, decidi selecionar o livro *A tartaruga Celeste e o menino que chorava música* da autoria de Sofia Fraga. Trata-se de uma fábula contemporânea por envolver personagens animais e humanas e de um modo geral esta permite-nos abordar a amizade, o amor e a importância de aceitarmos as diferenças e sabermos viver com as mesmas.

Uma vez que a atividade ocorreu no exterior, pude organizar o grupo num semicírculo, conseguindo mostrar a história e respetivas ilustrações sem qualquer dificuldade a todas as crianças. Adicionalmente, os momentos de discussão foram mais prazerosos dada à proximidade de todos os envolvidos.

Figura 27 – *Leitura da história “A tartaruga Celeste e o menino que chorava música”*



5.6.3.3 | Terceira estratégia – Exploração dos espaços exteriores através da Educação Musical

A terceira estratégia, tal como o título indica, consiste na exploração das zonas exteriores do estabelecimento, através da Educação Musical. Quis concretizá-la de modo a comprovar que não é impossível realizar diferentes tipos de estratégias e atividades no exterior, mesmo que relacionadas com a Educação Musical.

Para além do motivo supramencionado, a utilização da música é detentora de muitas vantagens na área da educação. Segundo Hare e Reynolds (2003) a música facilita o processo de aprendizagem e tem a qualidade especial de integrar elementos emocionais, cognitivos e psicomotores que conseqüentemente ativam e sincronizam a atividade do cérebro. Em suma, importa referir que se a música for adequada ao contexto, permite o

relaxamento, aumento de criatividade, estimulação de capacidades motoras, desenvolve a linguagem e o vocabulário, melhora o relacionamento no grupo e aumenta a atenção e a retenção da memória a longo prazo (Hare & Reynolds, 2003).

5.6.3.3.1 | Atividade: Aprendizagem da música “O multi brinca ao Halloween”

Uma vez que nos encontrávamos na semana de Halloween, decidi proceder ao ensino de uma canção alusiva a esta temática, no pátio exterior. Apesar de não haver tomadas para ligar um aparelho de rádio, resolvemos a situação, selecionando como recursos uma coluna com *Bluetooth* e um telemóvel.

Depois de organizar as crianças em semicírculo, procedi ao ensino didático da canção. Devido ao espaço disponível, foi também possível realizarmos a coreografia da canção, tal como é possível verificar na fig. 28.

Figura 28 – Ensino didático da canção



5.7 | Projeto realizado com a Comunidade Educativa

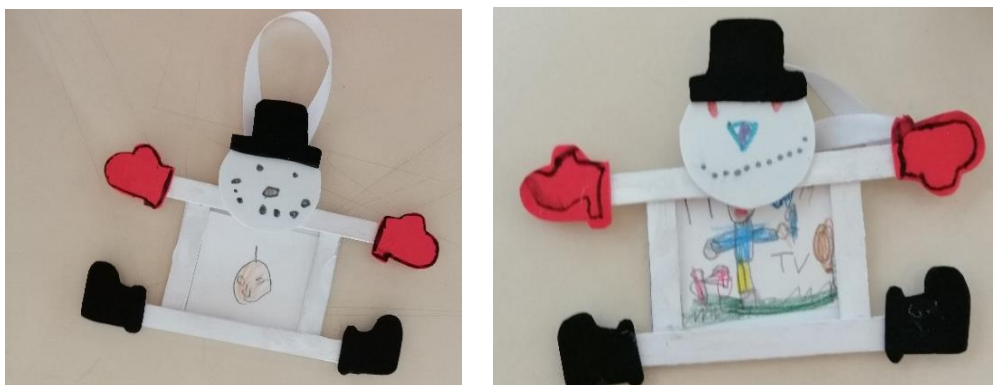
A intervenção pedagógica desenvolvida no Bibe Azul proporcionou a realização de um projeto em colaboração com a comunidade educativa. Assim sendo, este projeto realizou-se em cooperação com outros três colegas estagiários no Jardim-Escola João de Deus do Funchal e contou com a cooperação de toda a comunidade educativa, nomeadamente as crianças, os respetivos familiares e pessoal docente e não docente.

O projeto selecionado consistiu em construir-se uma árvore de natal com materiais recicláveis para posteriormente ser exposta no átrio principal do estabelecimento envolvendo toda a comunidade. Esta colaboração evidenciou-se importante para as crianças pois “é uma forma de assegurar a estabilidade e a continuidade nas relações entre sistemas fundamentais para a socialização das crianças, que devem existir desde o princípio da vida e prolongarem-se ao longo da infância” (Magalhães, 2007, p. 11). Do mesmo modo, esta prática teve também como objetivo de trabalhar a temática da reciclagem. Para que a execução deste projeto fosse fiável, foi necessário planear e implementar quatro momentos.

Primeiramente, foi necessário elaborar um documento com o intuito de solicitar a colaboração dos encarregados de educação, assistentes operacionais, educadores e restante comunidade, para a recolha de garrafas de plástico transparentes de 1,5L.

No momento seguinte cada estagiário teve de realizar uma atividade com o seu grupo, com o intuito de criar ornamentos. Estes ornamentos serviriam como decoração para a árvore elaborada. Relativamente ao grupo do Bibe Azul, decidimos criar ornamentos relacionados com bonecos de neve, utilizando essencialmente paus de madeira e papel goma eva. As crianças tiveram de decorar o seu boneco de neve e ainda ilustrar algo alusivo à temática do Natal.

Figura 29 – *Ornamentos realizados pelo Bibe Azul*



Concluído o momento anterior, procedemos à montagem e decoração da árvore de Natal com a ajuda da comunidade educativa. Para tal, reunimos todos os elementos no pátio principal do Jardim-Escola, e faseadamente, cada grupo de crianças ajudou na montagem e decoração da árvore, colocando o seu ornamento.

Figura 30 – *Montagem da árvore de Natal*



No último momento, procedemos à exposição da árvore elaborada no recinto educativo. Neste, promovemos também uma discussão com o intuito de abordarmos algumas questões relacionadas com a importância da reciclagem, evidenciando a possibilidade e eficácia da reutilização de alguns materiais.

Figura 31 – *Exposição da árvore de Natal*



Considera-se que este projeto envolvendo a comunidade educativa foi muito positivo, pois toda a comunidade escolar mostrou-se sempre pronta a ajudar e conseguimos alcançar todos os objetivos propostos.

5.8 | Reflexão Crítica inerente à Prática Pedagógica I

Para a elaboração desta reflexão, foi necessário adotar um olhar crítico de modo a proporcionar e valorizar “a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender e de compreender, permitindo que se adquira maior consciência e controlo sobre o que se faz” (Junior, 2010, p. 581). É devido ao distanciamento da nossa prática que há uma melhor visualização, análise e interpretação do desempenho dos profissionais de educação.

Devo confessar que é fundamental refletir conscientemente acerca do meu estágio. Antes de iniciar o mesmo, foram muitos os meus receios, mas também expetativas. No que concerne aos receios, temia que o grupo “me rejeitasse” e que não conseguisse adaptar à rotina destas crianças, uma vez que é utilizado um método que eu desconhecia. Noutra perspetiva, as minhas expetativas passaram por conhecer este método, bem como, descobrir como seria trabalhar num ambiente de aprendizagem totalmente diferente do que havia conhecido ao longo da minha formação.

Por conseguinte, o meu estágio realizou-se no Jardim-Escola João de Deus e ficou estipulado que a primeira semana de estágio seria dedicada à observação participante. Deste modo, foi através da minha primeira semana de estágio que consegui registar episódios significativos do grupo, atendi nas produções do mesmo, identifiquei as suas características, necessidades e interesses. Tive a possibilidade de possuir um contacto direto com a restante comunidade educativa. Para além disso e focando no grupo de crianças do Bibe Azul e a rotina do mesmo, através deste período de observação pude verificar alguns aspetos que me deixaram surpresa, nomeadamente o método João de Deus.

Findo o período de observação, acreditei estar preparada para planear a minha ação educativa de forma adequada, contextualizada, diferenciada e flexível. Neste seguimento, preparei todas as minhas atividades de forma integral, sempre tendo em atenção as características e necessidades do grupo e individuais de cada criança. De acordo com Silva et al., (2016), o momento de planificação implica que os educadores reflitam sobre as suas intenções educativas.

Considero de igual importância referenciar nesta reflexão alguns aspetos mais positivos e negativos relacionados com a minha ação pedagógica. Assim sendo, um aspeto que considero positivo da minha prática foi a seleção de atividades mais práticas

e de carácter lúdico, dado que considero o ato de “brincar” extremamente importante. De acordo com as OCEPE “brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.12). Considero também positivo a realização dos materiais didáticos porque usei-os frequentemente no decorrer do meu estágio uma vez que são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Por exemplo, aquando dos conteúdos matemáticos, selecionei materiais manipuláveis como o tangram e os blocos lógicos. Em conformidade com Prado cit. por Caldeira (2009), os materiais didáticos são instrumentos para a aprendizagem uma vez que são o meio através do qual as crianças interagem com os adultos, com as outras crianças e com o mundo exterior.

Um outro tópico que não posso deixar de referir nesta reflexão foi o projeto de IA desenvolvido nesta PP I, em que a questão problema selecionada foi “*De que forma o grupo de crianças do Bibe Azul poderá promover o seu desenvolvimento global através de atividades ao ar livre?*”. Considero que a realização deste projeto foi benéfica para a minha prática, uma vez que, através das estratégias selecionadas consegui dar resposta a esta problemática, promovendo e desenvolvendo diversas atividades nas zonas exteriores da escola.

Relativamente ao projeto desenvolvido com a comunidade, considero que conseguimos cumprir o principal objetivo que consistiu em envolver toda a comunidade educativa na elaboração de uma árvore de Natal com materiais recicláveis. Coletivamente, conseguimos desenvolver este projeto de forma organizada, cumprindo sempre os prazos estipulados e principalmente, conseguindo envolver a comunidade educativa.

Porém, nem tudo correu de forma perfeita ao longo da minha prática. Através de diversas reflexões elaboradas ao longo do estágio, aos apontamentos nos diários de bordo bem como através de breves diálogos com a educadora cooperante, posso afirmar que a minha gestão do tempo nem sempre foi a melhor. Outro aspeto que considero importante melhorar em futuras intervenções é a diferenciação pedagógica. De acordo com Grave-Reserves e Soares (2002), a diferenciação pedagógica é entendida como um leque de estratégias que visam adequar o processo de aprendizagem, de forma a permitir que cada discente aprenda, tendo em ponderação as suas necessidades e particularidades. Deste modo, sei que poderia ter tido uma maior atenção neste tópico apesar de o ter feito no que consiste à gestão flexível do espaço.

Em suma, sinto que cumpri todos os objetivos pretendidos para a Prática Pedagógica I. Concluo com a certeza de que esta experiência possibilitou que eu crescesse em vários níveis, pois, para além da oportunidade que tive de desempenhar o papel de uma educadora de infância, possibilitou também um sentimento de orgulho por ter conseguido desenvolver atividades que resultaram numa efetiva aquisição de competências e capacidades fundamentais para a formação integral de cidadãos críticos, cultos e despertos para a realidade do meio que os rodeia.

Capítulo 6 | Intervenção Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Prática II

Neste capítulo serão evidenciados alguns aspetos resultantes da Prática Pedagógica II desenvolvida no 1.º CEB.

Neste sentido, a PP II ocorreu de forma distinta da anterior, devido ao contexto de pandemia causado pelo coronavírus (SARS-coV-2), uma vez que em março de 2020 as escolas encerraram, impossibilitando os estágios de modo presencial. Deste modo, apenas a semana de observação ocorreu de forma presencial.

Por conseguinte, ficou decidido que a PP II seria dividida em duas partes: uma parte A, dando continuidade ao estágio em contexto de Ensino à Distância (EaD) e uma parte B realizando-se o estágio de forma presencial, em setembro do ano letivo de 2020/2021. Importa referir que, dada a impossibilidade de continuar o estágio com o mesmo grupo de alunos, a minha prática II ocorreu em duas instituições diferentes.

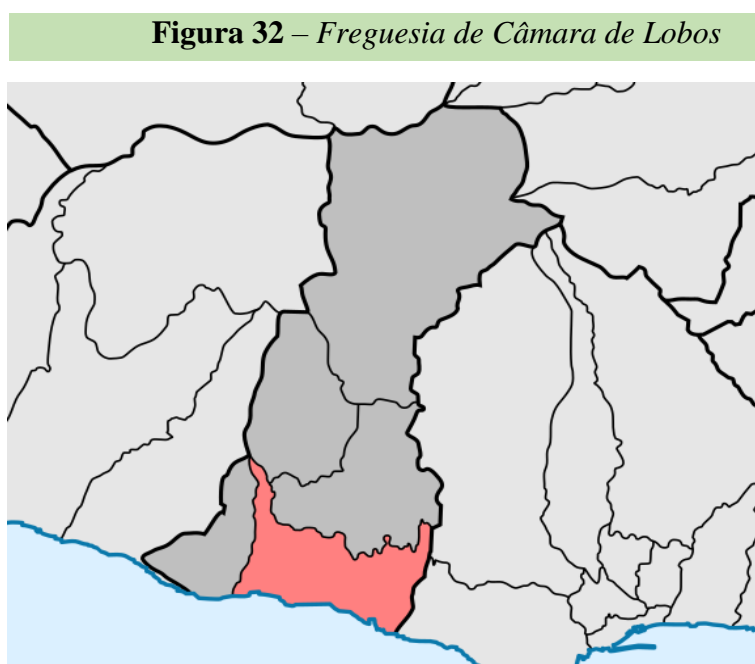
Assim sendo, decidi organizar o presente capítulo de igual modo. Relativamente à Parte A da PP II, esta realizou-se com uma turma de 2.º ano pertencente à Escola EB1/PE da Lourencinha sob a docência da professora Patrícia Biléu. Este estágio começou no dia 09 de março de 2020 e terminou no dia 19 de junho de 2020, totalizando 60h. Nesta intervenção desempenhei um papel colaborativo, tendo realizado alguns materiais de suporte à aprendizagem dos alunos. Para além dos materiais, elaborei mapas de atividades, bem como planos semanais. É importante evidenciar que não participei nas aulas síncronas porque a professora cooperante mencionou a existência de muitos intervenientes nessas aulas.

No que concerne à Parte B da PP II, esta realizou-se com uma turma do 3.º ano integrada na Escola EB1/PE de Câmara de Lobos, sob a titularidade da professora Sónia Silva. Este estágio ocorreu desde o dia 21 de setembro de 2020 até ao dia 14 de outubro de 2020, perfazendo um total de 60h, distribuídas por cinco horas diárias, três dias por semana.

6.1 | PARTE A

6.1.1 | Caracterização do Meio Envolverte

A EB1/PE da Lourencinha localiza-se na Freguesia e Concelho de Câmara de Lobos, mais precisamente no sítio da Torre. Uma das atividades económicas mais importantes do concelho situa-se no Parque Empresarial da Zona Oeste, que inclui várias empresas de dimensão regional. Sendo um concelho com tradições na pesca, a captura do peixe-espada preto ocupa um número significativo de trabalhadores³.



Fonte: <http://www.cm-camaradelobos.pt/Localiza%C3%A7%C3%A3o-1069.aspx#.YWih5BrMLIU>

No meio circundante à instituição há vários prédios habitacionais e outros estabelecimentos como o Centro de Inspeções de Câmara de Lobos e alguns estabelecimentos de comércio.

6.1.2 | Caracterização da Instituição: Escola EB1/PE da Lourencinha⁴

A Escola EB1/PE da Lourencinha (fig. 33) foi inaugurada em 2008 e possui dois níveis de ensino, EPE e 1.º CEB. Os alunos têm idades compreendidas entre os três e os dez anos de idade.

³ Dados recolhidos do PEE EB1/PE da Lourencinha (2020-2024).

⁴ Dados recolhidos do PEE EB1/PE da Lourencinha (2020-2024).

Figura 33 – Escola EB1/PE da Lourencinha

Fonte: <https://docplayer.com.br/72428666-Carta-educativa-camara-de-lobos.html>

No que concerne aos recursos humanos, o corpo docente e não docente é maioritariamente do género feminino e de uma faixa etária jovem.

Relativamente aos recursos materiais e físicos, o estabelecimento detém sete salas de aula curriculares, três destinadas ao pré-escolar e sete para as aulas curriculares. Adicionalmente, detém de um gabinete para a direção, secretaria, um refeitório, uma cozinha, uma sala para os professores, uma sala destinada aos funcionários, oito casas de banho e duas pequenas arrecadações.

O edifício possui um elevador para ser usado em casos de mobilidade reduzida permitindo o acesso ao piso superior. No exterior, há dois pátios cobertos e um campo de jogos. Junto ao mesmo existem dois balneários, uma arrecadação, três casas de banho e uma sala de máquinas. No lado sul da escola existe uma área ajardinada e um parque infantil destinado às crianças do pré-escolar. De um modo geral, as instalações são suficientes e encontram-se em bom estado de conservação, necessitando apenas de alguma manutenção periódica.

A escola tem estabelecidas diversas parcerias com algumas instituições, tanto do concelho de Câmara de Lobos, como de outros. Segundo o PEE da instituição, esta envolvimento com a comunidade é de grande importância para a escola, para o desenvolvimento educativo dos alunos e para o cumprimento de alguns projetos. Algumas das parcerias são com a Junta de Freguesia de Câmara de Lobos, com a Câmara Municipal de Câmara de Lobos, com a Associação Cultural e Desportiva de São João, Ribeira Brava e com a Associação de Voleibol da Madeira.

6.1.3 | Caracterização da sala

A sala do 2.ºA era um espaço amplo e acolhedor. Contava com duas grandes janelas que permitiam uma boa iluminação e o espaço encontrava-se bem organizado tendo as carteiras dispostas em U, como é possível ilustrar na fig. 34.

Figura 34 – Sala do 2.ºA



De acordo com a professora cooperante, a organização da sala conta com um carácter flexível, sendo alterada sempre que necessário em função das diferentes atividades realizadas e das próprias necessidades dos alunos.

Relativamente às restantes características, a sala do 2.º A disponha de uma ardósia e nas restantes paredes laterais encontravam-se *placards*, onde eram afixados os diversos trabalhos dos alunos, bem como outras informações.

Figura 35 - Decoração da sala do 2.ªA

Quanto ao mobiliário, a sala era provida de diversos armários de arrumação, onde se encontravam diversos materiais acessíveis a todos os alunos. No que diz respeito aos materiais e recursos, a sala dispunha sempre de *wi-fi*, um computador com acesso à escola virtual, um projetor e alguns materiais didáticos.

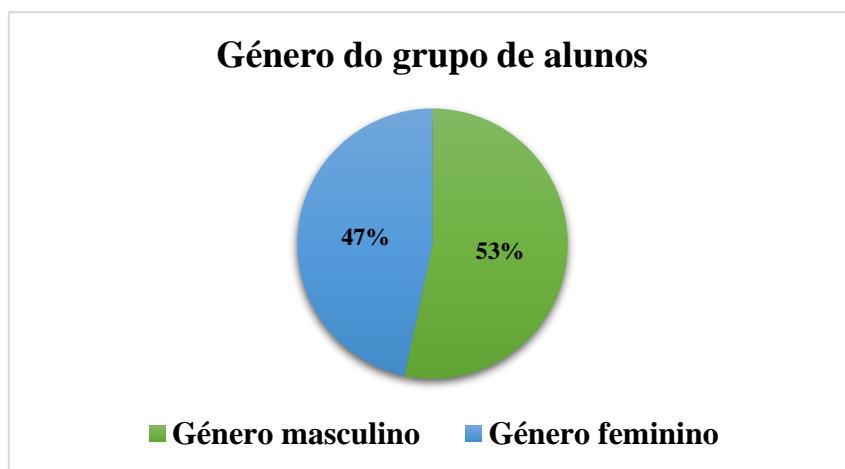
Figura 36 – Armários do 2.ªA

6.1.4 | Caracterização da Turma: 2.ª⁵

A turma do 2.ª era constituída por quinze alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oitos anos, sendo que oito eram do género masculino (53%) e sete do género feminino (47%). Dois alunos tinham autismo e outro NEE.

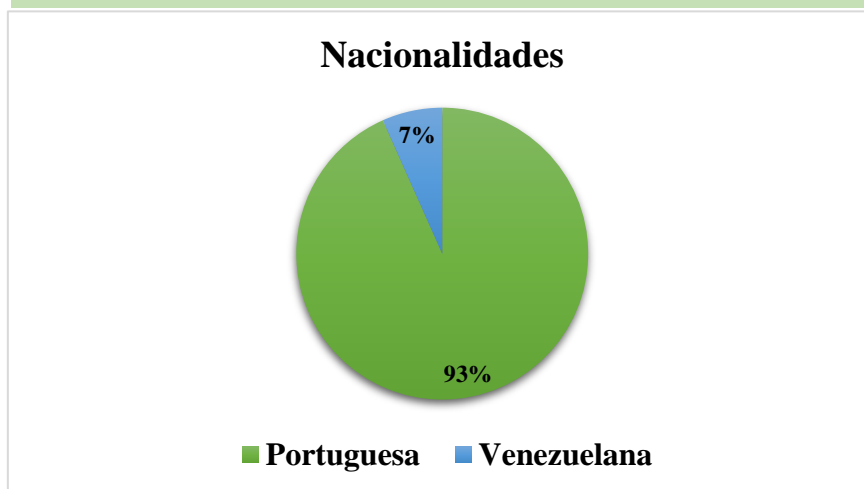
No que concerne ao local de residência, na generalidade os alunos residiam no concelho de Câmara de Lobos e pertenciam a um estrato socioeconómico baixo-médio.

Gráfico 2 – Género do grupo de alunos do 2.ª



No que diz respeito à nacionalidade, catorze crianças possuem nacionalidade portuguesa (93%) e uma venezuelana (7%).

Gráfico 3 – Nacionalidades do grupo de alunos do 2.ª



⁵ Dados recolhidos do Plano Anual de Turma do 2.ª e das reflexões obtidas a partir do contacto com a turma.

Ainda que o contacto direto com o grupo de crianças só tenha ocorrido na semana de observação presencial, ainda foi possível registar alguns episódios significativos da turma, observar as produções da mesma, identificar algumas das suas necessidades e interesses. Neste sentido, posso afirmar que de um modo global os alunos do 2.ºA eram muito dinâmicos, afetuosos e ativos.

No âmbito do saber estar, a turma na sua maioria não apresentava qualquer dificuldade de concentração e no cumprimento de regras. Os alunos eram muito participativos e realizavam as tarefas de modo empenhado e motivado. Demonstraram uma boa relação com a professora titular, com os seus colegas e com os restantes docentes. Referentemente ao ritmo de aprendizagem, averigui que os alunos apresentavam ritmos de aprendizagem muito diferentes, uma vez que dois deles possuíam autismo e outros alunos frequentavam com regularidade o apoio ao estudo. As dificuldades mais notórias faziam-se sentir na área da matemática, apesar de ser notório o gosto pela disciplina em si.

Relativamente à organização do tempo pedagógico (quadro 4), a componente curricular do 2.ºA decorria no turno da manhã, isto é das 08h30 até às 13h00.

Quadro 4 – Horário da Turma do 2.ºA					
Hora	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h30 – 9h30	Português T.I.C./Cidadania e Desenvolvimento	Português	Português	Estudo do Meio	Português Educação Literária
9h30 – 10h30				E.F.M.	Apoio ao estudo
10h30 – 11h	Intervalo				
11h – 11h30	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Apoio ao Estudo
11h30 – 12h30			Música		Inglês
12h30 – 13h30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Artes Visuais	Matemática
13h30 – 14h30	Almoço				
14h30 – 15h30	Expressão Plástica	Inglês	T.I.C.	Clube de Leitura e Escrita	Clube Dinâmico
15h30 – 16h30	Clube Dinâmico	Estudo	Artes Visuais	Biblioteca	E.F.M.
16h30 – 17h	Intervalo				
17h00 – 18h00	Estudo	Música	Clube de Contos	Clube de Contos	Estudo
18h00 – 18h30	OTL	OTL	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.

Legenda:

T.I.C Tecnologias, Informação e Comunicação

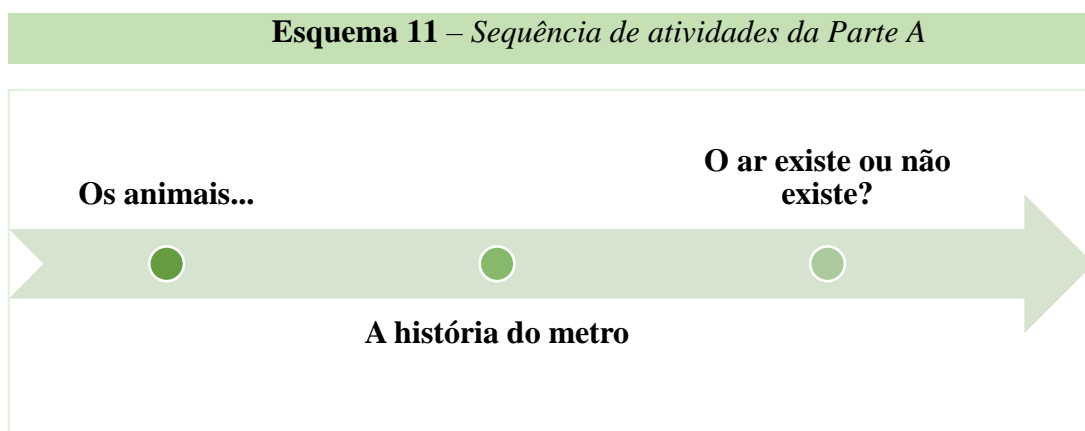
OTL – Ocupação dos Tempos Livres

6.1.5 | Momentos de Aprendizagem

Como evidenciado na contextualização do presente capítulo, esta primeira parte da Prática Pedagógica II ocorreu como EaD. Neste sentido, a minha intervenção com os alunos do 2.ºA baseou-se num papel colaborativo com a professora cooperante, realizando alguns materiais de suporte à aprendizagem dos alunos. Estes materiais foram sempre utilizados para consolidação de conteúdos previamente lecionados pela cooperante. Isto, porque como não participei nas aulas síncronas e não possuía qualquer outro contacto direto com os alunos, não poderia planificar atividades sem saber as necessidades, dificuldades e/ou interesses do grupo. Para além disso, realizei mapas de atividades e planos semanais que foram sempre anexados aos ficheiros realizados, como materiais de suporte para a professora cooperante.

Ao longo da minha ação pedagógica tentei que os momentos de aprendizagem proporcionados ao 2.ºA se baseassem em atividades lúdicas e dinâmicas, tentando sempre que os alunos desempenhassem um papel ativo durante a realização das mesmas. Para tal, foi necessário um planeamento cuidado, tentando melhorar a aprendizagem e desenvolvimento global da turma. As ferramentas a que mais recorri para a realização dos materiais foram o *PowerPoint* (ppt), o *Word*, vídeos e jogos.

Em seguida, irei refletir acerca de três momentos de aprendizagem realizados para este estágio com o intuito de ilustrar algumas das estratégias promovidas no decorrer da minha intervenção pedagógica. As atividades selecionadas são as patentes no esquema 11.



6.1.5.1 | *Os animais...*

A atividade “Os animais...” foi realizada na semana de 11 a 15 de maio de 2020 e articula as áreas do Português, do Estudo do Meio e das Artes Visuais, permitindo que haja interdisciplinaridade. Cosme (2018) afirma que a interdisciplinaridade é um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram relacionadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e possíveis.

Importa uma vez mais mencionar que estes conteúdos já tinham sido introduzidos de uma forma breve e deste modo, as seguintes propostas surgem como atividades de consolidação. O principal objetivo desta atividade consistiu em explorar o conteúdo – os animais domésticos e selvagens.

Num primeiro momento, para esta atividade criei um ppt interativo e nele consta o texto “A floresta” de Teresa Guimarães. Tive o cuidado de colocar áudios em cada *slide* para que os alunos pudessem ouvir a leitura e ao mesmo tempo a acompanhassem através do texto.

Figura 37 – Alguns slides do PowerPoint “A floresta”



Finda a leitura do texto, sugeri que a professora cooperante na aula síncrona promovesse uma discussão com o intuito de abordar algumas questões fundamentais, tais

como: o *habitat* (floresta), as personagens principais e algumas das características associadas às mesmas. Aquando da realização do ppt, mais precisamente no momento do texto, tentei criá-lo de forma a que parecesse realmente uma história com o intuito de despertar o interesse a curiosidade dos alunos para a leitura e a exploração do mesmo. As ilustrações utilizadas também são as reais e considero que contribuem para o fator anteriormente mencionado. Gomes (2007) afirma que o livro surge como um instrumento fundamental à permanente formação intelectual, afetiva, moral e estética do leitor.

Posto isto, realizei no mesmo ppt questões de interpretação com opções de resposta.

Figura 38 – Alguns slides com questões de interpretação

Clica na opção que permite completar cada uma das afirmações, de acordo com o sentido da história.

1.1. Naquela floresta viviam:

- Só leões e tigres.
- Muitos animais de uma só espécie.
- Muitos animais de várias espécies.

1.1. Naquela floresta viviam:

- Só leões e tigres.
- Muitos animais de uma só espécie.
- Muitos animais de várias espécies.

1.3. Qual era o maior perigo para os animais da floresta?

- Os macacos.
- Os caçadores.
- Os leões.

1.3. Qual era o maior perigo para os animais da floresta?

- Os macacos.
- Os caçadores.
- Os leões.

No momento seguinte, com o intuito de consolidar o conteúdo gramatical “os determinantes”, criei outro ppt interativo, em que num primeiro momento é realizada uma revisão dos determinantes artigos definidos e indefinidos e, num segundo momento, uma componente prática, em que houve um cuidado de interligar o texto “A floresta” com as questões gramaticais.

Figura 39 – Questões gramaticais do powepoint “Os determinantes artigos”

Os determinantes artigos

Vamos relembrar:
 Geralmente, antes de cada nome, surge uma palavra que ajuda a determiná-la. Essas palavras chamam-se determinantes.

Os determinantes podem ser

definidos indefinidos

Atividades.

1. Observa as palavras sublinhadas em cada frase. Clica na opção correta.

A girafa Girassol é alta.

A Determinante artigo definido.
 B Determinante artigo indefinido.

2. Observa a seguinte tabela. Encontra e clica no determinante artigo definido.

<u>um</u>	<u>uns</u>	<u>Um</u>
<u>Umas</u>	<u>uma</u>	<u>O</u>

3. Clica no determinante artigo indefinido correto.

um uns umas

■ flores.

3. Clica no determinante artigo indefinido correto.

Um Uns Umas

Umas flores.

Como é possível verificar, através da fig. 39, tentei criar diferentes tipos de questões para que não se tornasse numa atividade monótona e repetitiva para os alunos. Também tive em consideração o tempo necessário para a realização das atividades uma vez que o tempo de concentração dos alunos é diminuto neste tipo de ambiente de aprendizagem.

Relativamente ao último momento desta atividade, e dando continuidade às propostas anteriores, sugeri partir da exploração do texto “A floresta” para a abordagem dos animais domésticos e selvagens. Para tal, e a título de exemplo, a professora cooperante poderia questionar quais as semelhanças entre os animais da floresta e o que sabiam sobre estes, como o seu *habitat*, evidenciando que são animais selvagens por não poderem estar ao cuidado de humanos. Deste modo, e com a ajuda da professora, os

alunos poderiam chegar à conclusão de que existem animais selvagens e animais domésticos. Segundo Lopes e Silva (2010), uma vez que o ensino se tem centrado no aluno, torna-se pertinente que os docentes adotem práticas em que o questionamento seja realizado com frequência e com diferentes intenções.

Com o intuito de facilitar esta exploração, sugeri a criação de um vídeo com a temática de uma visita a um jardim zoológico uma vez que neste tipo de local existem animais de variadas espécies. Através do vídeo, os alunos puderam ver alguns dos animais associados à história explorada, como os macacos e os leões e perceberem as diferenças entre os animais domésticos e selvagens.

Figura 40 – Algumas partes do vídeo “Os animais domésticos e selvagens”



O vídeo contou com a duração total de 3 minutos, sendo breve e apresentando informação concisa e linguagem simples. No decorrer do mesmo, tentou-se exemplificar, de forma simplificada, as maiores diferenças entre estas categorias, de forma lúdica e dinâmica, pensando numa visita ao jardim zoológico.

Em conformidade com Lopes e Silva (2010) existem cada vez mais recursos multimídia à disposição dos docentes para facilitarem a aprendizagem dos alunos.

Como sugestão de tarefa final propus que os alunos desenhassem o seu animal preferido, fosse doméstico ou selvagem e, na sessão síncrona seguinte, apresentassem-nos aos restantes colegas.

6.1.5.2 | A história do metro

A atividade intitulada “A história do metro” foi realizada na semana de 25 a 29 de maio de 2020 e abrange a área da matemática articulando-se com o português. Sendo proposto rever o conteúdo matemático “Comprimento” decidi produzir um vídeo com o intuito de realizar um resumo sobre este tema.

Na primeira parte do vídeo achei importante contextualizar a história do metro, isto é, porquê e como surgiu. Deste modo, foi realizada uma abordagem à história do metro, evidenciando que antigamente o ser humano usava partes do seu corpo para medir o comprimento, como os pés. Todavia, e uma vez que os tamanhos das pessoas são diferentes, as unidades de medida utilizadas não eram exatamente as mesmas. Assim, estabeleceu-se uma unidade de medida igual para todo o mundo, o metro.

Figura 41 – Algumas partes do vídeo “Medidas de comprimento”



Terminada esta primeira parte, sugeri que a professora cooperante pausasse o vídeo e depois promovesse um diálogo com o objetivo de os alunos discutirem as informações obtidas. Neste momento a cooperante poderia exibir uma fita métrica com um metro de comprimento e pedir para os alunos o observarem.

Para a aprendizagem da matemática deve haver ambientes propícios e para tal é necessário que haja uma relação de diálogo entre professor e alunos. É necessário dar voz aos alunos e ouvi-los de facto, para que consigamos estabelecer uma comunicação regulada pela partilha de saberes, ideias e respeito. Só deste modo o aluno é ativo na construção da sua aprendizagem, centrando-se no processo de ensino (Nacarato, Mengali & Passos, 2017).

Em seguida, sugeri que fosse feita a seguinte questão ao grande grupo: “*Mas será que o metro não é demasiado grande para medir um livro, por exemplo?*” e depois das respostas dos alunos, reproduziriam a restante parte do vídeo. A segunda parte do vídeo abordava particularmente o facto do metro estar dividido em partes e essas partes serem as unidades de comprimento menores do que o metro. De acordo com Lopes e Silva (2020) se um docente decidir apresentar vídeos no EaD, estes devem ter uma duração de 3 a 5 minutos para não haver constrangimentos aquando do *download* e distrair os alunos.

Figura 42 – Continuação do vídeo “Medidas de comprimento”

Para medir comprimentos menores, o metro está dividido em partes. Essas partes são unidades de comprimento menores do que o metro.

Para fazer medições mais rigorosas, existem unidades de medida ainda menores do que o decímetro.

O metro está dividido em 10 partes iguais. Cada uma dessas partes é a décima parte do metro ou um décimo ($\frac{1}{10}$) do metro.

O metro é demasiado grande para medir o meu livro.

O metro está dividido em 100 partes iguais. Cada uma dessas partes é a centésima parte do metro ou um centésimo ($\frac{1}{100}$) do metro.

$\frac{1}{10}$ do metro é um decímetro (dm).

$\frac{1}{100}$ do metro é um centímetro (cm).

1 m = 10 dm

1 m = 100 cm

1 decímetro

1 centímetro

Para fazermos medições ainda mais precisas, o metro está dividido em 1000 partes iguais. São aqueles tracinhos pequeninos! Cada tracinho marca um milímetro (mm).

Instrumentos usados para medir comprimentos

fita métrica extensível

fita métrica

régua

metro articulado

1 m = 1000 mm

1 milímetro

Como evidenciado, após a visualização completa do vídeo e realizadas as sugestões anteriormente citadas, a docente procederia a uma exploração mais detalhada do vídeo, isto é, do metro e dos seus submúltiplos.

Finda a exploração do conteúdo matemático, foi-me proposta a realização de outro ficheiro que permitisse apurar os conhecimentos dos alunos, relativamente à medida de comprimento. Assim sendo, decidi recorrer a outro ppt para realizar alguns exercícios práticos, permitindo que o aluno de facto medisse e tirasse alguns apontamentos/notas.

Figura 43 – Slides do powerpoint “Pratica a medição”

The figure displays four slides from a PowerPoint presentation titled "Pratica a medição".

- Slide 1 (Top Left):** Features a cartoon character of a boy with glasses and a red shirt. A text box says: "Agora, vamos fazer medições! Mas atenção, quando utilizares a régua, coloca o zero da régua no ponto onde inicias a medição."
- Slide 2 (Top Right):** Titled "Vamos praticar!". Instruction: "2. Mede o lápis com uma régua." It shows a yellow pencil placed above a ruler.
- Slide 3 (Bottom Left):** Titled "Vamos praticar!". Instruction: "3. A régua está graduada em centímetros. Observa a imagem e responde." It shows a blue pen above a ruler. Below the ruler, a question asks: "1.1. Qual o comprimento da caneta? Clica na opção correta." with three buttons: "5 cm", "10 cm", and "11 cm".
- Slide 4 (Bottom Right):** Titled "Vamos praticar!". Instruction: "5. Utiliza uma régua e mede o comprimento de cada um destes segmentos de reta." It shows two line segments labeled A-B and C-D.

Uma vez mais, tentei aplicar diferenciados exercícios, tanto de escolha múltipla como outros. A professora cooperante poderia realizá-los em grande grupo ou sugerir que os alunos os realizassem individualmente, dependendo dos seus objetivos. Achei pertinente que no último slide deste ficheiro houvesse um desafio/tarefa para que os alunos realizassem sozinhos (fig. 44). Deste modo pretendi “estimular os alunos a procurar conhecimentos por conta própria” (Lopes & Silva, 2010, p. 260).

Figura 44 – Desafio proposto



Desafio

A Leonor e a Beatriz mediram o comprimento de alguns objetos em casa.

Utiliza um metro de madeira, de plástico ou em fita, para medires objetos. Copia a tabela seguinte para o teu caderno e preenche-a.

Mede menos do que um metro.	Mede um metro.	Mede mais do que um metro.

De um modo geral, considero que os ficheiros realizados foram eficazes na medida em que permitiram que os alunos revissem este conteúdo matemático. Relativamente ao vídeo, tentei que não fosse demasiado expositivo, colocando questões retóricas com o intuito de envolver os alunos no processo de aprendizagem. Quanto ao ppt com questões práticas, produzi exercícios que permitissem que os alunos utilizassem de facto uma régua e ainda a sugestão de um desafio final.

Em suma, acredito que a utilização de áudio, de vídeos e outras ferramentas foram importantes para a aprendizagem dos alunos. Segundo Lopes e Silva (2020) estes elementos são cruciais porque possibilitam uma aprendizagem ativa e personalizada.

6.1.5.3 | *O ar existe ou não existe?*

A atividade “O ar existe ou não existe?” afigurou-se como uma atividade prática e foi planeada com o intuito de ser realizada na semana de 8 a 12 junho de 2020.

Os principais objetivos desta atividade consistiram em que os alunos reconhecessem que o ar existe, que é um bem comum à humanidade e é necessário à sua preservação.

Num primeiro momento, sugeri a realização da atividade prática “O ar existe ou não existe?” e para tal criei um vídeo demonstrativo e explicativo. Neste, tive o cuidado de descrever todos os materiais, procedimentos, discussões e conclusões necessárias para que não surgissem dúvidas. Para além disso, escolhi uma atividade simples e de fácil concretização.

Na primeira parte do vídeo é realizada uma breve contextualização e são apresentados os materiais necessários.

Figura 45 – Partes do vídeo “O ar existe ou não existe, eis a questão!”

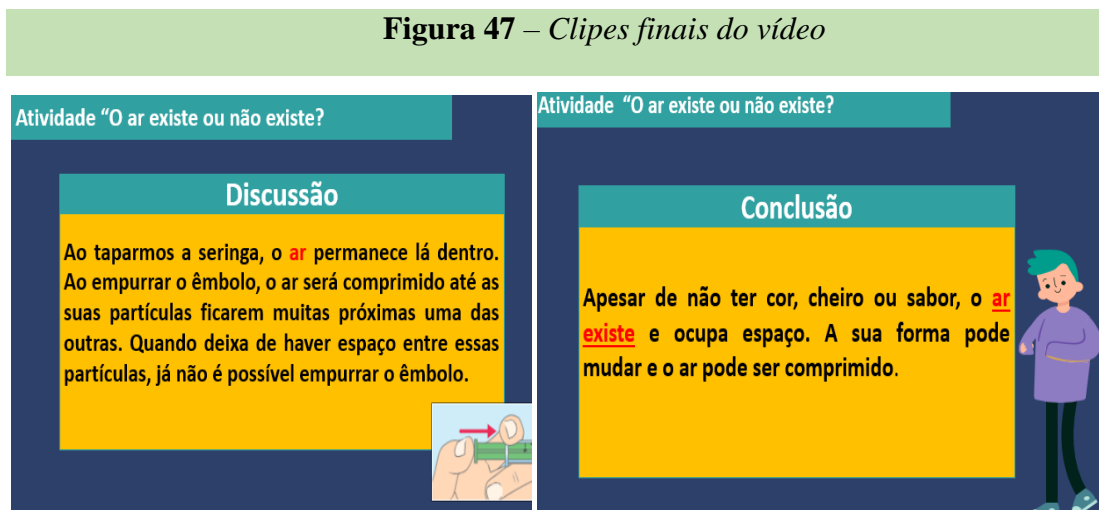


Na segunda parte do vídeo é realizado o procedimento da atividade e para tal são explicitados os passos a passos com recursos a texto e vídeo, em simultâneo.

Figura 46 – Procedimentos da atividade prática

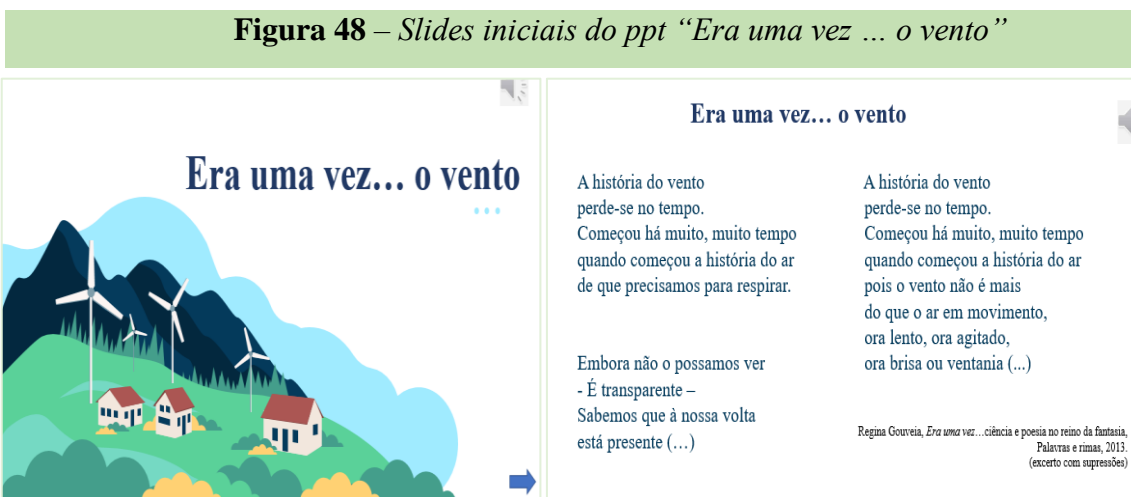


No que concerne à terceira e última parte do vídeo, esta contempla as discussões e conclusões obtidas através da realização da atividade.




Atualmente é consensual afirmar que os alunos não aprendem os conceitos científicos através de uma exposição do professor (Pereira, 2007). A verdade é que as crianças estão em “idade ótima para uma genuína aprendizagem de atitudes e competências de investigação e experimentação, que terão uma importância fundamental em futuras aprendizagens e na sua formação” (Sá & Varela, 2007, p. 16). Para Martins (2006, p. 32) “as atividades práticas são consideradas instrumentos por excelência na aprendizagem das ciências (...) e devem ser iniciadas desde cedo”.

Finda a atividade anterior e obtida a confirmação de que o ar existe, considere pertinente estabelecer a ligação existente entre o ar e o vento. Para tal, criei um ppt e nele inseri o poema “Era uma vez... o vento”. Importa evidenciar que aquando da realização deste ppt tive alguns cuidados uma vez que estes devem ser legíveis de forma a que o conteúdo seja facilmente observado em ecrãs mais pequenos, como em telemóveis.



Terminado este momento, no slide seguinte do ficheiro é realizada uma exploração oral do poema, através de um áudio, e a informação mais importante está sublinhada no texto (fig. 49). Através desta exploração, os alunos conseguem perceber que o vento é ar em movimento e a importância do mesmo para a sobrevivência dos seres vivos.

Figura 49 – Poema “Era uma vez... o vento”

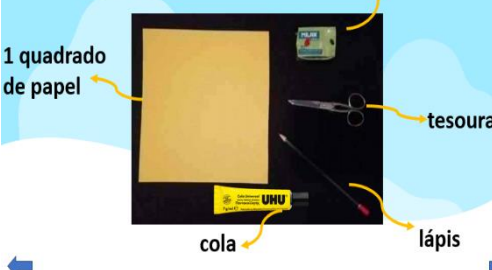
Era uma vez... o vento 

<p>A história do vento perde-se no tempo. Começou há muito, muito tempo quando começou a história do ar de que precisamos para respirar.</p> <p>Embora não o possamos ver - É transparente – Sabemos que à nossa volta está presente (...)</p>	<p>A história do vento perde-se no tempo. Começou há muito, muito tempo quando começou a história do ar pois o vento não é mais do que o ar em movimento, ora lento, ora agitado, ora brisa ou ventania (...)</p> <p style="font-size: small; text-align: right;">Regina Gouveia, <i>Era uma vez... ciência e poesia no reino da fantasia,</i> Palavras e rimas, 2013. (excerto com supressões)</p>
--	--

No último momento desta atividade e como conclusão da temática em estudo, propus a realização individual de um catavento. Contudo, sugeri que a professora cooperante numa primeira abordagem exibisse todos os vídeos numa aula síncrona, esclarecesse eventuais dúvidas e relembresse alguns conceitos matemáticos, como as diagonais de um polígono. Todas as etapas foram gravadas e os vídeos encontravam-se inseridos no mesmo ficheiro do poema.

Figura 50 – Construção do catavento

Material necessário



1 quadrado de papel

1 piónés

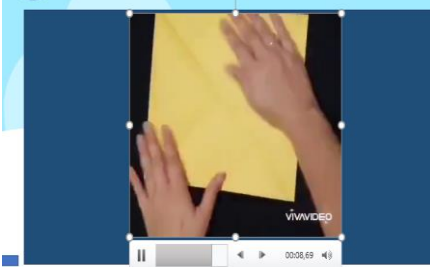
tesoura

cola


lápis

Segue os passos

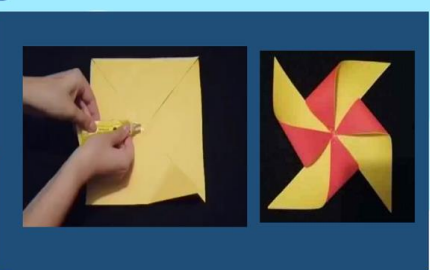
1. Dobra o quadrado de papel pelas suas diagonais.



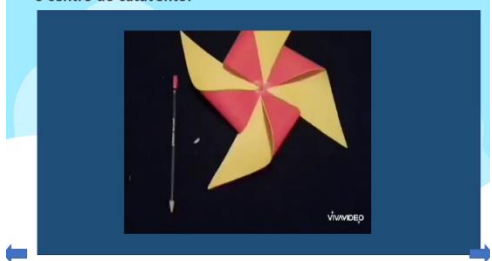
2. Corta o papel pelo vinco das diagonais até perto do cruzamento das diagonais.




3. Junta as quatro pontas intercaladas no centro e cola-as.



4. Pede a um adulto que espete um piónés num lápis, atravessando o centro do catavento.



Leva o teu catavento para o exterior, para o veres girar. Se não estiver vento, corre com ele para o fazeres girar.



Como é possível verificar através da tarefa anterior, é exequível trabalhar a matemática de uma forma prática e dinâmica. Loureiro et al. (2017) mencionam que a geometria é uma área da matemática que está estreitamente ligada às artes visuais. Por fim, considero que esta atividade está muito completa, havendo um leque de tarefas diferenciadas, desde uma atividade prática, à exploração de um poema e ainda a realização de um projeto relacionando as artes visuais.

6.1.6. | Reflexão Crítica inerente à Parte A da Prática Pedagógica II

Este estágio, inicialmente desenrolou-se na escola EB1/PE da Lourencinha, com uma turma de 2.º ano. Através da semana de observação foi possível registar alguns episódios significativos da turma, observar as produções da mesma, identificar as suas necessidades e interesses. Neste sentido, posso afirmar que os alunos do 2.ºA eram muito dinâmicos, afetuosos e ativos. Assim sendo, começava a preparar-me para futuras intervenções, atendendo aos interesses e dificuldades do grupo. Contudo, e devido à situação pandémica vivenciada na altura, fomos informados que os estágios estariam suspensos até novas informações. Nesse momento de incertezas foram muitos os meus receios.

Aquando da solução apresentada para o meu estágio à distância, isto é, ajudar à cooperante no que fosse necessário, aceitei este novo desafio com muito entusiasmo. Todavia, senti que a resposta da professora cooperante não foi aquela que eu desejava, ou seja, não iria poder ter um contacto direto com os alunos nem estar tão envolvida neste processo quanto desejava, como por exemplo, participar nas sessões síncronas, em semelhança a outros colegas.

Relativamente à realização de materiais, esta tarefa não foi fácil. Ao realizar os ficheiros, pensava sempre nos alunos, nomeadamente se conseguiriam realizar as tarefas propostas com alguma dificuldade, se teriam ou não algum apoio parental ou se já não teriam trabalhos e tarefas autónomas a mais. Para além disso, o fator “criatividade” exigiu muito de mim, uma vez que nem sempre consegui pensar em atividades/ficheiros diversificados e “escapar” dos suportes mais comuns como o *powerpoint* e o *word*. Ainda assim, acho que consegui proporcionar um conjunto de atividades diversificadas, dinâmicas e interativas, como jogos, vídeos, projetos, desafios e atividades práticas.

O estágio à distância também promoveu situações muito positivas. Primeiramente, permitiu que desenvolvesse o meu sentido crítico no processo de ensino-aprendizagem. Seguidamente, o recurso às tecnologias foi de extrema importância porque através delas consegui desenvolver algumas competências técnicas como a criação e edição de vídeos e a exploração de algumas ferramentas como o *powerpoint*.

Como complemento à avaliação desta PP, foi necessário visualizar algumas sessões do #EstudoEmCasa e realizar uma análise crítica acerca das mesmas. Nesta senda, achei-as muito enriquecedoras, por vários motivos. Primeiro porque me permitiu assistir

à transmissão de conteúdos por diferentes docentes e, por conseguinte, a utilização de diversas estratégias de ensino. Adicionalmente, possibilitou-me observar atentamente a postura dos professores e alguns dos seus métodos de ensino. Por fim, e não menos importante, a visualização de todas as sessões possibilitou a aprendizagem de muitas competências e ideias para futuras intervenções enquanto futura profissional de educação.

Finda a realização do estágio e após alguma reflexão sinto que futuramente terei de melhorar alguns aspetos. Mais concretamente, sinto que poderei dar mais atenção aos alunos com NEE uma vez que durante a elaboração dos recursos não tive em apreciação o facto de todas as crianças serem diferentes e por isso não deveriam de receber o mesmo “produto final”. Além disso, tentar criar recursos ainda mais interativos será fundamental porque só dessa forma será possível que os alunos desempenhem um papel mais ativo do que passivo neste método de ensino.

Em suma, e apesar das dificuldades sentidas, tentei sempre trabalhar para tentar superá-las. Infelizmente, dadas as circunstâncias atuais, os laços criados com os alunos do 2.º A foram escassos, mas muito significativos. De uma forma geral, sinto que cumpro os objetivos pretendidos para a realização desta prática pedagógica tão diferenciada. Esta experiência permitir-me-á ser uma melhor docente, na medida em que me sinto muito mais preparada para possíveis adversidades ou transformações intrínsecas à educação do futuro. De toda esta situação, o mais importante a reter é aceitar os desafios e ter a capacidade de aprender a lidar com a mudança e a adaptar-se.

6.2 | PARTE B

6.2.1 | Caracterização do Meio Envoltente ⁶

A Escola EB1/PE de Câmara de Lobos localiza-se na Freguesia e Concelho de Câmara de Lobos, mais precisamente na Rua Dr. Vasco Reis Gonçalves.

Pelo facto de a escola estar situada no centro da cidade de Câmara de Lobos, é possível deslocar-se facilmente até vários serviços como a Câmara Municipal de Câmara de Lobos, a casa do povo, a esquadra da PSP, ao mercado, entre muitos outros. Por este motivo, este estabelecimento abrange uma área envolvente que permite que sejam realizadas inúmeras saídas com os alunos, promovendo aprendizagens e experiências significativas.

Figura 51 – Localização da Escola EB1/PE de Câmara de Lobos



Relativamente à instituição, a mesma encontra-se inserida num meio muito urbanizado e próximo do bairro social da Palmeira. Importa ainda referir que é um local afetado por muitas drogas, pelo que algumas crianças estão expostas a vários tipos de conflitos e destrato social.

⁶ Dados recolhidos do PEE da EB1/PEE de Câmara de Lobos (2017-2021).

Os encarregados de educação tinham um baixo nível de formação, o que leva ao desempenho de profissões de baixa remuneração ou, em alguns casos, a dependerem de subsídios sociais (PEE EB1/PEE de Câmara de Lobos 2017-2021).

6.2.2 | Caracterização da Instituição: Escola EB1/PE de Câmara de Lobos⁷

A Escola EB1/PE de Câmara de Lobos foi inaugurada em 2010 e abrange a educação pré-escolar e o 1.º CEB. O funcionamento global da escola divide-se em dois turnos, nomeadamente o da manhã, das 08h30 às 13h30 e o da tarde, das 13h30 às 18h30.

Relativamente à sua estrutura, a escola é composta por dois edifícios recentes, nomeadamente um pavilhão desportivo e o edifício principal, no qual ocorrem as aulas, a administração e a cantina escolar. A instituição possui um elevador destinado aos alunos com mobilidade reduzida.

Figura 52 – *Escola EB1/PE de Câmara de Lobos*



Fonte: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peclobos/P%C3%A1ginaInicial/tabid/9291/language/pt-PT/Default.aspx>

A nível dos materiais, este estabelecimento possui alguns materiais de multimédia e a biblioteca da escola dispõe de uma coleção variada de livros e jogos lúdicos adequados aos vários anos de escolaridade e de obras que integram o Plano Nacional de Leitura e o Plano Regional de Leitura.

No que concerne aos recursos humanos, a escola abrange em média um total de 203 crianças. O pessoal docente era constituído por 34 pessoas e o pessoal não docente por 16 pessoas.

⁷ Dados recolhidos do PEE da EB1/PEE de Câmara de Lobos (2017-2021).

Ao longo do ano letivo, este estabelecimento promove diversas ações de sensibilização em diversas áreas tanto para os alunos e encarregados de educação como para a restante comunidade. Estas ações estabelecem-se graças às várias parcerias existentes entre a escola e algumas instituições, tais como a Cruz Vermelha Portuguesa, o Centro de Saúde de Câmara de Lobos e a Câmara Municipal.

6.2.3 | Caracterização da Sala

Em conformidade com Morgado (2003) é importante que a sala de aula consista num ambiente bem organizado, tendo em consideração os objetivos curriculares e almejando-se que seja um espaço pensado e agradável.

Relativamente à sala do 3.º A era um espaço amplo e acolhedor. Nesta sala, numa das paredes laterais havia duas grandes janelas que permite haver uma boa iluminação.

Figura 53 – Sala do 3.ºA

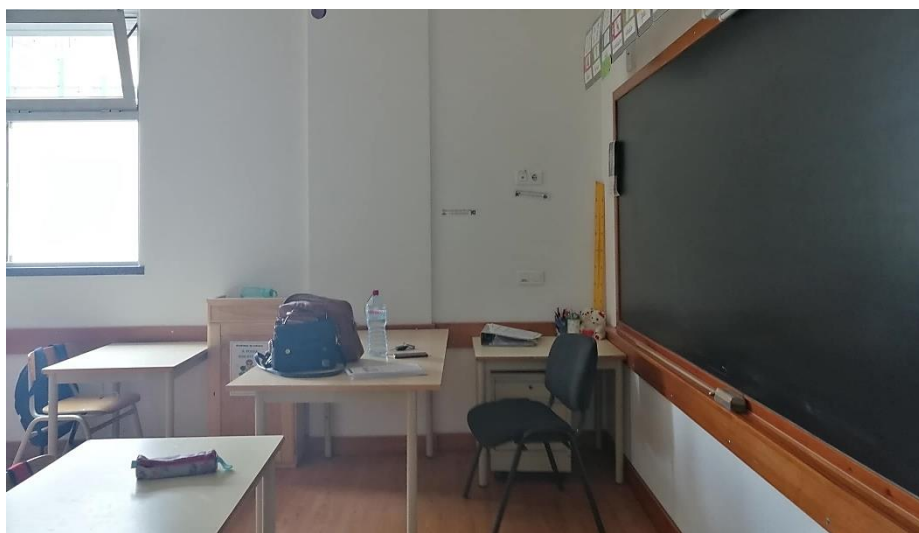


As carteiras encontravam-se organizadas de forma individual e em fileiras. A secretária da professora cooperante ficava numa das extremidades da sala, junto à ardósia. Importa evidenciar que esta disposição advinha do contexto pandémico, não permitindo a junção de mesas. Neste sentido, ao longo da prática pedagógica a disposição das mesas não sofreu qualquer alteração. No que diz respeito ao quadro, este era grande e ocupava grande parte de uma das paredes da sala.

Figura 54 – *Disposição das mesas da sala do 3.º A*



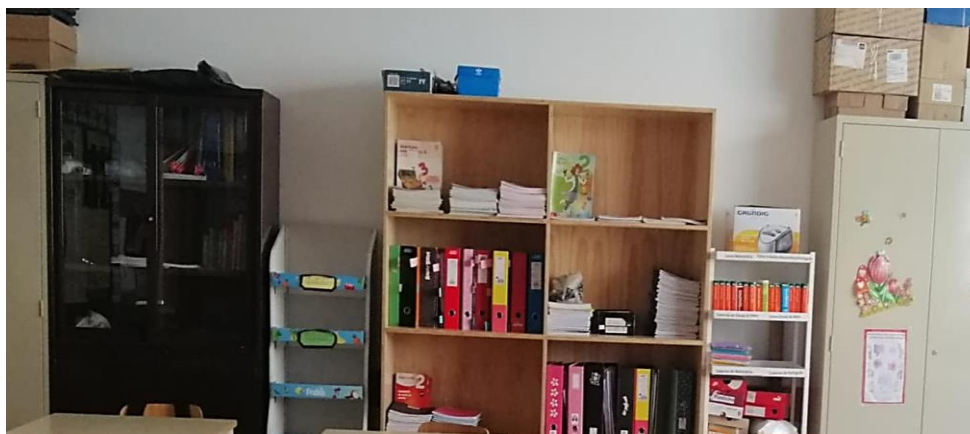
Figura 55 – *Organização da sala do 3.º A*



Numa das paredes laterais da ardósia estava um *placard* (fig. 56) onde eram afixados os diversos trabalhos dos alunos, bem como diversas informações, como o calendário e o registo do comportamento. A sala conta ainda com uma zona de cabides para as os casacos, mochilas e bonés dos alunos.

Figura 56 – Placard e informações expostas

Quanto ao mobiliário, a sala era composta por vários armários de arrumação onde se encontravam os manuais, cadernos, lápis de cor, cartolinas, tesouras, compassos, dicionários e os trabalhos dos alunos.

Figura 57 – Armários de arrumação da sala do 3.ª

De um modo geral, a sala do 3.ª encontrava-se muito bem organizada e permitia a promoção de atividades significativas, apesar da adversidade relacionada com a inflexibilidade relacionada com a disposição das mesas.

6.2.4 | Caracterização da Turma: 3.ª⁸

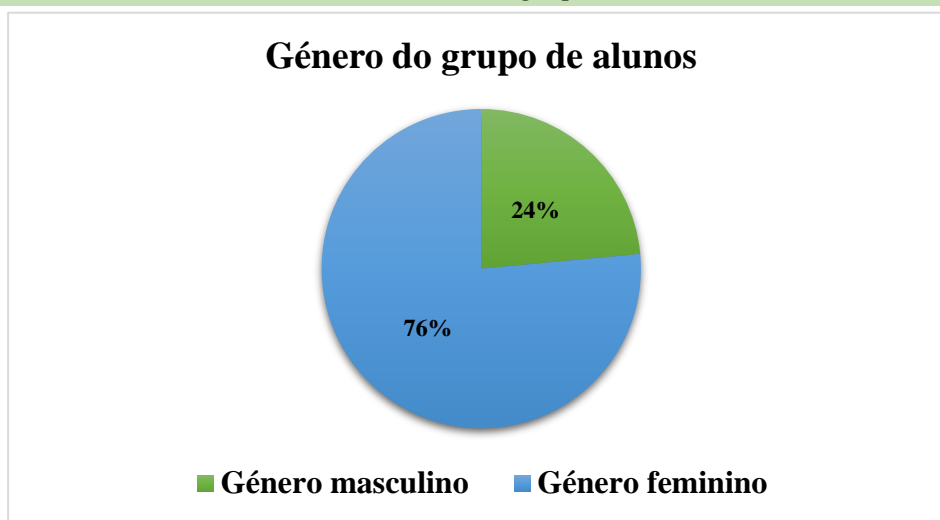
A turma do 3.ª era constituída por dezassete alunos numa faixa etária compreendida entre os 9 e os 11 anos, sendo que treze eram do género feminino e quatro

⁸ Dados obtidos através do Plano Anual de Turma do 3.ª A e observações/registos dos DB.

do género masculino. Do grupo, quatro crianças possuíam NEE, sendo acompanhadas por uma professora especializada.

No que concerne ao local de residência, todos os alunos residiam no concelho de Câmara de Lobos e pertenciam a um estrato socioeconómico baixo-médio. Todas as crianças frequentaram a educação pré-escolar na mesma escola.

Gráfico 4 – Género do grupo de alunos do 3.ªA



Como já evidenciado, a parte B da PP II teve duração de apenas quatro semanas, mas ainda assim foi possível registar muitos episódios significativos da turma, atender nas produções da mesma e identificar as dificuldades e os interesses dos alunos.

Considero que eram alunos ativos e conscientes da importância do cumprimento das regras pré-estabelecidas. Demonstraram uma ótima relação entre si, com a professora titular e com os restantes docentes. Já apresentam alguma capacidade de concentração e trabalho, contudo verifica-se para alguns alunos a necessidade de apoio constante na realização de tarefas:

“Os alunos não revelaram grande autonomia, solicitando constantemente pelo meu apoio e o da professora cooperante.”

(DB, 21 de setembro de 2020, p.4)

Relativamente ao ritmo de aprendizagem, averigui que os alunos apresentavam ritmos de aprendizagens muito diferentes sendo que quatro deles possuíam NEE e outros três frequentavam apoio ao estudo com regularidade.

No que diz respeito às potencialidades do 3.ºA, estas passavam pela cooperação, pelo gosto pelas Expressões Artísticas e sobretudo pela motivação para a leitura:

“Os alunos demonstram grande interesse na leitura de textos porque pediam constantemente para continuarem a ler.”

(DB, 1 de outubro, p.7)

As dificuldades mais notórias faziam-se sentir na área da matemática, principalmente nas atividades relacionadas com o cálculo mental e com o raciocínio. Ainda assim, demonstraram sempre empenho e atenção no desenvolvimento de novas noções, como também na consolidação de conteúdos:

“(...) os alunos do 3.º A possuem imensas dificuldades com os conteúdos matemáticos (...).”

(DB, 1 de outubro, p.4)

Em suma, apesar de ser um grupo heterogéneo no que respeita à assimilação e aplicação de conhecimentos, considerava-os curiosos e com boas capacidades de aprendizagem.

Na organização do tempo pedagógico, quadro 5, a componente curricular do 3.ºA decorreu no turno da tarde, iniciando-se às 13h30 e terminando às 18h30.

Quadro 5 – Horário do 3.ºA

INICIO	TERMO	2ª FEIRA	SALA	3ª FEIRA	SALA	4ª FEIRA	SALA	5ª FEIRA	SALA	6ª FEIRA	SALA	
08:30	09:00											
09:00	09:30	Estudo Acompanhado		Estudo Acompanhado		Educação Física		Estudo Acompanhado		Expressão Plástica		
09:30	10:00											
10:00	10:30	Intervalo										
10:30	11:00	Educação Física		Clube Matemática		Música		Inglês		Música		
11:00	11:30											
11:30	12:00	TIC		TIC		Biblioteca		Clube Artes		Clube Artes		
12:00	12:30											
12:30	13:30	Almoço										
13:30	14:00	Inglês	306	Matemática 1h Apoio Estudo	306	Est. Meio 2h:30	306	TIC 1h	306	Expressão Musical		
14:00	14:30											
14:30	15:00	Português 2h	306	Português 2h:30	306	Est. Meio 2h:30	306	Educação Física		Est. Meio/CD 1h:30	306	
15:00	15:30											
15:30	16:00							Português 2h:30				
16:00	16:30	Intervalo										
16:30	17:00	Matemática 2h	306	Português		Matemática 2h	306	Português		Matemática 2h	306	
17:00	17:30			Inglês								306
17:30	18:00											
18:00	18:30			Port./Apoio Est								306

Legenda:

T.I.C – Tecnologias, Informação e Comunicação

CD – Cidadania e Desenvolvimento

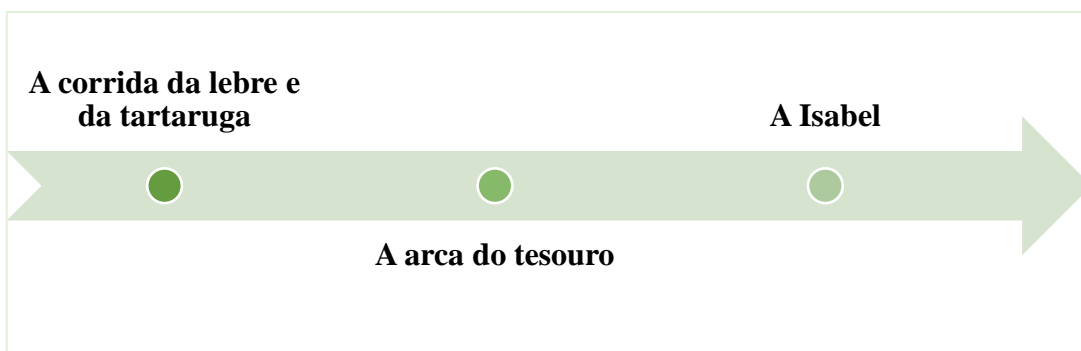
6.2.5 | Momentos de Aprendizagem

Para o planejamento das atividades desta segunda parte da PP II, foi necessário recorrer a alguns documentos, tais como as Aprendizagens Essenciais. Do mesmo modo, considerei as sugestões e orientações da professora cooperante e da orientadora científica, bem como as necessidades dos alunos do 3.ºA.

À semelhança do que aconteceu com as práticas anteriormente descritas, os momentos de aprendizagem proporcionados aos alunos do 3.ºA tiveram por base atividades intencionalmente pensadas e fundamentadas com o intuito de proporcionar um ambiente de aprendizagens significativas.

De seguida, irei descrever e refletir acerca de três momentos de aprendizagem realizados neste estágio com o intuito de ilustrar algumas das estratégias promovidas no decorrer da minha intervenção pedagógica. As atividades selecionadas são as seguintes:

Esquema 12 – Sequência de atividades da Parte B



6.2.5.1 | A corrida da lebre e da tartaruga

A atividade designada “A corrida da lebre e da tartaruga” foi implementada nos dias 28 e 29 de setembro de 2020, na primeira semana da PP. Esta desenvolveu-se com o intuito primordial de rever o conteúdo matemático - números ordinais – até ao quinquagésimo e introduzir os restantes até ao centésimo.

Num primeiro momento, e como ponto de partida, selecionei o texto “A lebre e a tartaruga”. Assim sendo, comecei por realizar uma pré-exploração oral com o intuito de despertar a curiosidade dos alunos, sem evidenciar qual o texto a ser trabalhado. Para tal, coloquei a seguinte questão “*Conhecem a Lebre Maria e a Tartaruga Francisca?*”. Por se tratar de uma fábula conhecida, alguns dos alunos não hesitaram em responder assertivamente que sim:

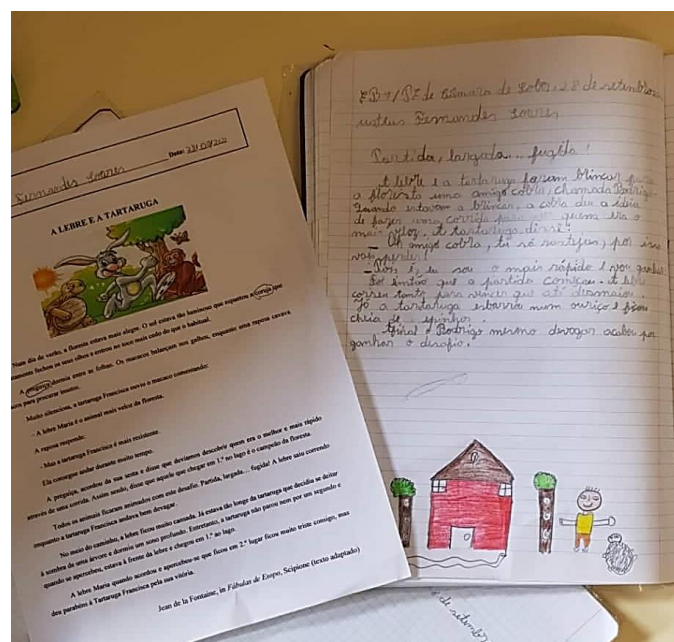
- “*Conheço professora, e a lebre achava que ia vencer, mal pensou ela!*”

(DB, 28 de setembro de 2020, p.2)

Depois de distribuídos os textos, realizei uma leitura expressiva do mesmo, permitindo que os alunos a acompanhassem. Finda a leitura, promovi um diálogo sobre o texto, com o intuito de explorar a moral da fábula e os conceitos de “1.º lugar, 2.º lugar” e por aí adiante. Desta forma, realizámos uma breve revisão destes números.

Ainda neste momento, propus uma produção escrita imaginando um final alternativo para a história. Carvalho (1999) refere ser importante que os docentes promovam momentos de produção textual porque a prática da escrita influencia de forma positiva no desenvolvimento conducente do pensamento abstrato, na medida em que exige a separação mental da realidade.

Figura 58 – Produção escrita



Apesar de alguns alunos terem rapidamente concluído o seu texto, muitos alunos demoraram e evidenciaram algumas dificuldades aquando da tarefa:

“(...) o processo de escrita foi demorado e tanto eu, como a professora cooperante e a professora de NEE, tivemos de prestar muito apoio nesta tarefa.”

(DB, 28 de setembro, p. 2)

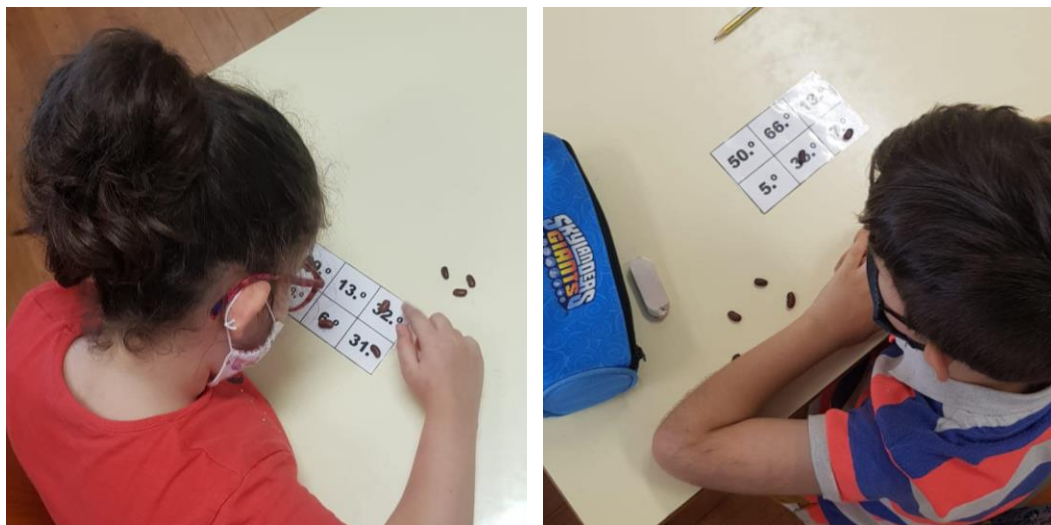
Ainda assim, considero que este primeiro momento da atividade correu bem e permitiu evidenciar as dificuldades relacionadas com a produção escrita por parte do 3.ºA. Os alunos tiveram oportunidade de ler as suas produções no dia seguinte.

Passando ao segundo momento desta atividade, começámos então por rever as posições obtidas pelos animais do texto, concluindo que a tartaruga obteve o 1.º lugar. Em seguida, revimos oralmente os números ordinais até ao quinquagésimo. Com o intuito de introduzir os 60.º, 70.º, 80.º, 90.º e o 100.º, colocou-se no quadro uns cartões com os números anteriormente citados. Depois, li primeiramente cada um dos números e fomos repetindo coletiva e oralmente, com o intuito do grupo se familiarizar com estes novos conceitos. No final, pedi para copiarem para o caderno. Por fim, decidi acrescentar o elemento surpresa, pedindo para que os alunos estudassem os números ordinais porque no dia seguinte seria necessário aplicar os novos conhecimentos num jogo.

No dia seguinte, passando ao terceiro e último momento desta atividade, iniciei a aula realizando uma breve revisão dos números ordinais. De seguida, mostrei os cartões do jogo do bingo associados aos números ordinais. A maioria dos alunos não conhecia o jogo e as suas respetivas regras e, nesta senda, procedi à explicação das mesmas.

Terminado o momento anterior, iniciámos o jogo propriamente dito. Decidi que seriam os alunos a retirar os números do saco e que teriam de lê-los em voz alta porque desta forma estariam a praticar os números ordinais de diferentes formas. O jogo repetiu-se três vezes uma vez que o entusiasmo e interesse dos alunos pelo mesmo era evidente.

Importa referir que sempre que consagrado um vencedor, procedíamos à verificação do seu cartão de forma coletiva.

Figura 59 – Jogo do bingo

O lúdico em sala de aula é um fator importante para a socialização, para a observação de comportamentos e para a aquisição de valores. De facto, “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos: descoberta, capacidade verbal, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais e capacidade de processar informação” (Rubin, Fein & Vandenberg, cit.por Neto, 2001, p.2).

Em suma, através da realização deste jogo consegui efetuar algumas observações, tais como verificar que a maioria dos alunos já conseguia realizar a leitura dos números ordinais até ao centésimo. Contudo, notei que havia pelo menos cinco alunos que possuíam ainda algumas dificuldades associadas aos números superiores ao quinquagésimo.

6.2.5.2 | A arca do tesouro

A segunda atividade intitulada de “Arca do tesouro” foi implementada nos dias 06 e 07 de outubro de 2020. Nesta segunda semana de intervenção pedagógica os principais objetivos consistiram na leitura e exploração da obra “A arca do tesouro” e na abordagem do conteúdo matemático “Ler e representar números no sistema de numeração decimal” até a unidade de milhar. Deste modo, tentei promover interdisciplinaridade entre ambos os conteúdos, envolvendo as áreas da Matemática, do Português e das Expressões – Artes Visuais.

Assim sendo, decidi realizar uma pré exploração da obra supramencionada. Para tal, num primeiro momento mencionei que seria lida uma história, mas que antes de ser referenciada qual, o grupo teria de tentar descobrir o título da mesma. Neste sentido, comecei por mostrar uma caixa azul e uma imagem de uma arca do tesouro.

“Os alunos disseram títulos de histórias como: A arca de Noé, a Pequena Sereia ou o Rei Leão.”

(DB, 06 de outubro de 2020, p.1)

Estas respostas estão associadas ao facto de os alunos só pensarem em histórias já conhecidas. Para tentar ajudar, concedi mais algumas pistas, mencionando que o título estava intimamente ligado às pistas fornecidas.

De seguida, mostrei a obra em estudo e discutimos sobre as possíveis narrativas da mesma e que personagens poderiam estar envolvidas. No momento seguinte, procedi à leitura da história de uma forma expressiva e realizando breves momentos de interferências de modo a que os alunos tentassem prever o que aconteceria de seguida.

Figura 60 – *Leitura da obra “A arca do tesouro”*



Finda a leitura, promovi uma discussão em grande grupo com o intuito de realizarmos a exploração da história lida. Neste sentido, questionei os alunos o que entenderam sobre a moral da história e qual a mensagem que podemos reter da mesma, se gostaram e o porquê. Este momento revelou-se extremamente rico pois conseguimos efetuar várias partilhas de ideias importantes sobre a história.

Após esta partilha de comentários, em grande grupo, os alunos tiveram de organizar sequencialmente um conjunto de cinco tiras em cartolina que representavam os cinco principais momentos da história. Assim sendo, pediu-se a um aluno à vez para ler uma tira e coletivamente tinha de mencionar em que momento da história a afirmação

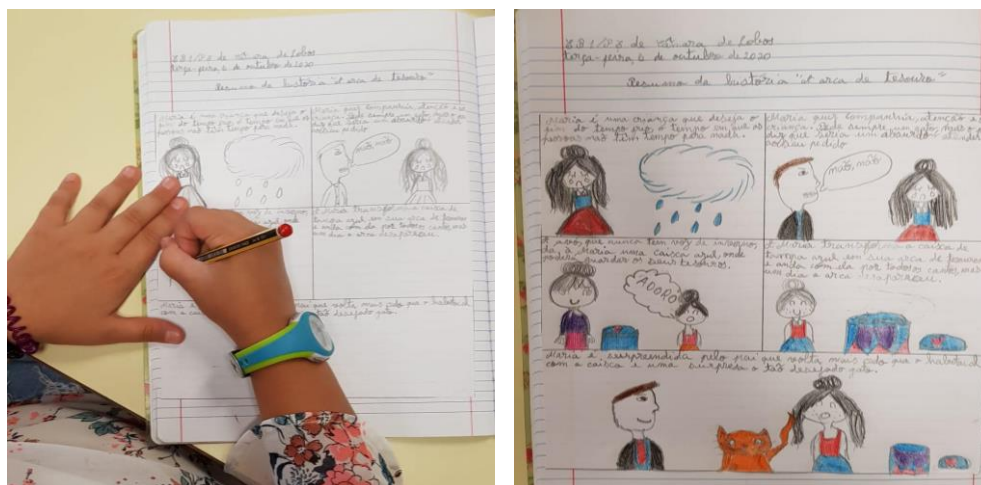
aconteceu, isto é, se no início, no desenrolar da ação ou no fim da mesma. Esta atividade decorreu facilmente, sendo que os alunos conseguiram organizar os momentos da história sem quaisquer dificuldades.

Figura 61 – *Atividade de ordenação de frases*



Depois, foram distribuídas folhas de registo, nas quais os alunos tinham de transcrever a sequência da história e elaborar uma ilustração para cada um dos cinco momentos diferentes.

Figura 62 – *Trabalho realizado por uma aluna*



As ilustrações são elementos indissociáveis da Educação Artística e da sensibilidade estética. Segundo Porcher (1982) o desenho constitui uma atividade total que envolve um conjunto de potencialidades do indivíduo.

Após o intervalo, demos continuidade à atividade “A Arca do tesouro”. Assim sendo, selecionei um aluno para ler a mensagem que estava dentro da nossa caixa azul, semelhante à da história:

“Olá alunos do 3.ªA. Hoje, quero propor-vos um desafio! Então, na minha arca dos tesouros, que vocês já conhecem muito bem, eu guardei várias massinhas que são muito importantes para mim. Porém, preciso de descobrir quantas são no total. Posso contar com a vossa ajuda na contagem? Obrigada!

Esta mensagem surpresa despertou a curiosidade e o interesse dos alunos para a sucessão de tarefas, o que se torna evidente que às vezes basta ser um pouco mais criativos e fugir ao padrão “tradicional”.

No momento seguinte, retirei da caixa uma massa e pedi que a turma mencionasse quantas massas estavam a ver, sendo que responderam “uma massa ou uma unidade”. Em seguida, contámos outro conjunto de massas que correspondia a 10 unidades e perguntei de que outra forma podemos dizer o número dez sendo que também responderam “uma dezena”. Posteriormente, realizámos o mesmo procedimento para a centena e o milhar, exibindo diferentes conjuntos de massas (fig. 63). Através deste exercício, os alunos revelaram grande facilidade na relação entre a unidade com a dezena, centena e o milhar.

Figura 63 – *Conjunto de massas*



Depois da exploração anterior, distribuí o multibásico pelos alunos que tiveram a oportunidade de explorá-lo de uma forma lúdica. Uma aluna fez o seguinte comentário:

- *“Já sei, isso serve para vermos a unidade, a dezena, a centena e o milhar.”*

(DB, 06 de outubro de 2020, p.5)

Posteriormente e coletivamente, estabelecemos uma relação entre as massas e o material MB, exibindo a unidade, depois dez unidades perfazendo a dezena e dez centenas perfazendo o milhar. De acordo com Caldeira (2010), o uso de materiais manipulativos

permite que as crianças construam, modifiquem, integrem e interajam com o mundo físico e com os seus pares, aprendendo fazendo, desmistificando a conotação negativa que se atribui à Matemática.

De seguida, coloquei no quadro uma tabela de valor posicional e observámo-la. Tentei demonstrar de uma forma simples que os números têm “casas” e estas estão divididas em classes e em ordens. Para facilitar na compreensão, elaborei no quadro a estrutura de um prédio e mencionei que cada andar representava uma classe e dentro de cada andar/classe havia três quartos correspondentes às unidades, dezenas e centenas.

Depois, e como forma de praticar e exemplificar o que foi anteriormente referido, escrevi no quadro um número e, em conjunto, colocámo-los no quadro de valor posicional. Neste momento, solicitei a diversos alunos para representarem o número com o material MAB.

Figura 64 – Tabela de valor posicional

CLASSE DOS MILHARES			CLASSE DAS UNIDADES		
Centenas de milhar CM	Dezenas de milhar DM	Unidades de milhar UM	Centenas C	Dezenas D	Unidades U
		9	8	9	7

No dia seguinte, 07 de outubro de 2020, demos continuidade à temática em vigor. Nesta senda, comecei por relembrar os conteúdos abordados no dia anterior. De seguida, e com o intuito de introduzir a leitura por classes e ordens, mencionei que os números poderiam ser lidos de diferentes formas. Assim sendo e recorrendo ao quadro de valor posicional, procedi à explicação. Como exercício prático, realizámos oralmente a leitura por ordens e por classes do número 9897 e posteriormente o seu registo no quadro.

Por fim, distribuí um exercício matemático relacionado com a leitura de números para os alunos colarem e resolverem no caderno diário. Através deste exercício constatei que apesar da maioria do grupo ter compreendido bem o conteúdo anterior, cinco dos alunos evidenciaram algumas dificuldades. Neste sentido, apesar de ser importante

resolver atividades em grande grupo, considero também importante que os professores implementem atividades de caráter individual com o intuito de perceber possíveis dificuldades dos alunos.

6.2.5.3 | *A Isabel*

A atividade “A Isabel” foi implementada nos dias 12 e 14 de outubro de 2020. Nesta terceira semana de intervenção pedagógica, os principais objetivos consistiram na exploração do conteúdo gramatical “Verbos – Infinitivo” e na área do Estudo do Meio “O sistema digestivo”.

Com o primordial objetivo de tentar interligar ambos os conteúdos de forma interdisciplinar selecionei num primeiro momento o texto “A infância de Isabel” da autoria de Sophia de Mello Breyner Anderson. Este texto aborda a rotina da menina Isabel na sua infância e foi entregue aos alunos com algumas palavras previamente sublinhadas.

Antes de mencionar qual o texto a ser explorado, coloquei uma imagem do texto com o intuito de os alunos tentarem adivinhar o conteúdo da história. Azevedo (2009) evidencia que as atividades de pré-leitura despertam o interesse e a curiosidade dos alunos sobre a obra em estudo.

Em seguida, distribuí o texto e realizei uma leitura expressiva do mesmo. Depois, sugeri a leitura pipoca porque a turma gostava muito. Findas as leituras, realizámos um debate com o intuito de explorarmos o conteúdo do texto, desde as personagens envolvidas ao desenrolar da ação.

No momento seguinte, questionei a turma o que eram as palavras sublinhas sendo que os alunos responderam prontamente:

- *“São verbos porque representam as nossas ações como correr, brincar, saltar, comer, etc.”*

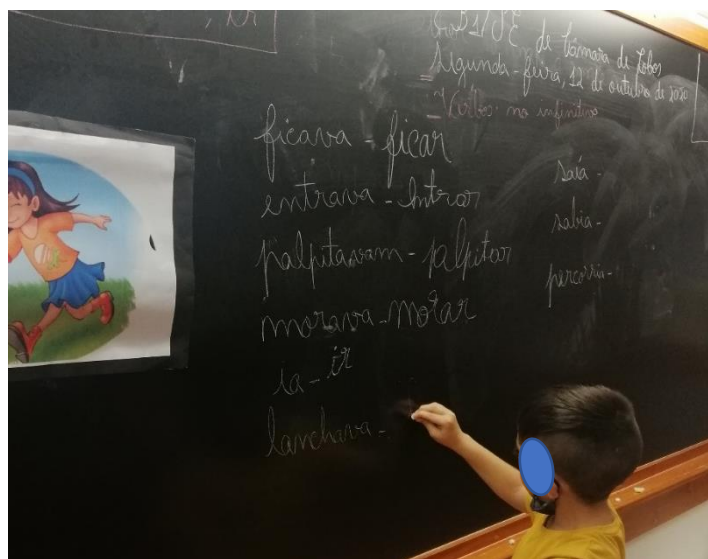
(DB, 12 de outubro, p.2)

Depois, pedi a um aluno que lesse os verbos sublinhados do texto e transcrevi-os para o quadro, solicitando a atenção do grupo. Posteriormente, questionei qual o tempo verbal em que se encontravam conjugados, sendo que, de forma surpreendente, a maioria dos alunos respondeu “Pretérito Imperfeito”.

De seguida, perguntei ao grupo se sabia como se designavam os verbos quando estes não se encontram conjugados, sendo que os alunos responderam imediatamente que não. Neste sentido, mencionei que os verbos no seu estado natural são designados verbos no infinitivo e terminam em -ar, -er e -ir/or.

Posto isto, utilizei um dos verbos do texto para ser utilizado como exemplo, escrevendo no quadro o verbo “ficava” e com a ajuda dos alunos concluindo que o verbo no seu modo infinitivo é “ficar”. Por fim, realizámos a correção em grande grupo, solicitando um aluno à vez que se dirigisse ao quadro.

Figura 65 -Correção do exercício



“De uma forma geral, considero que os alunos compreenderam este conceito, não tendo evidenciado grandes dificuldades aquando da realização individual do exercício.”

(DB, 12 de outubro de 2020, p.3)

Na quarta-feira, dia 14 de outubro de 2020, demos continuidade ao texto em estudo, realizando uma breve revisão oral do mesmo. Neste momento, lembrámos alguns aspetos, como onde vivia Isabel, como era a sua quinta, entre muitos outros.

Posteriormente, li a seguinte frase do texto, transcrevi-a para o quadro e pedi para os alunos opinarem acerca da mesma:

“Isabel regressava a casa e lanchava para repor energias”

- *“Ela, como estava muito cansada da escola, teve de comer para ficar com mais energia e força”.*

(DB, 14 de outubro de 2020, p.6)

Partindo dos comentários dos alunos, coloquei a seguinte questão: “Mas nós comemos e engolimos uma maçã inteira?” O grupo respondeu que não porque era necessário mastigar a peça de fruta para conseguirem engoli-la. Tendo em conta os comentários efetuados, debatemos acerca do conceito – digestão.

No momento seguinte, questionei aos alunos se sabiam que órgãos nos poderiam ajudar na digestão e com as respostas dadas realizámos uma chuva de ideias no quadro. A chuva de ideias/*brainstorming* constitui-se numa técnica de recolha de informação que possibilita explorar novas ideias. É importante que o grupo esteja livre de preconceitos ou inibições, pelo que o docente deve insistir no facto de não existirem ideias certas ou erradas.

Após esta discussão, projetei uma imagem do sistema digestivo, com o intuito de verificarmos todos os elementos constituintes do sistema digestivo. Aquando da visualização, os alunos demonstraram grande interesse e curiosidade e foram questionando para que serviam determinados órgãos.

De acordo com Estanqueiro (2010), um professor competente deve utilizar recursos variados, incluindo os recursos multimédia, para motivar os seus alunos.

Figura 66 - *Projeção da imagem do sistema digestivo*



No decorrer de uma discussão, um aluno fez o seguinte comentário:

- *“Professora, até agora, pensava que era só colocarmos o alimento aos poucos na boca e descia e pronto, já está.”*

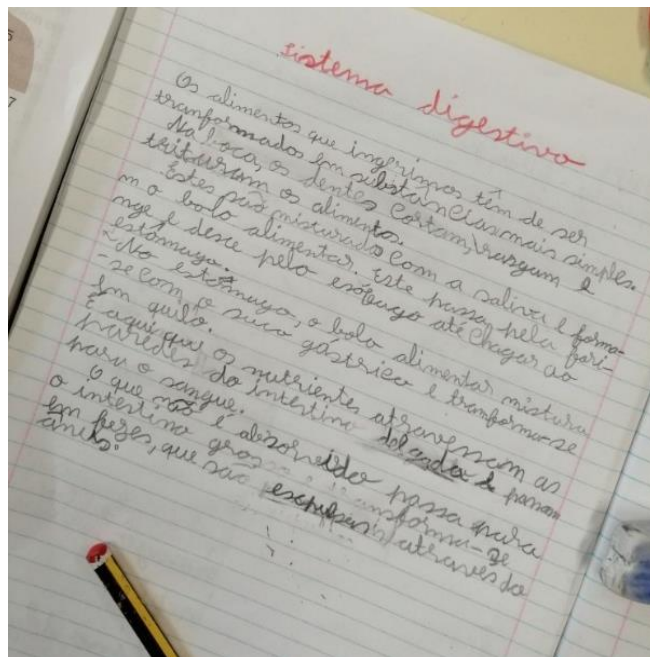
(DB, 14 de outubro de 2020, p.7)

Após o comentário anterior, evidenciámos que o sistema digestivo envolve várias etapas e que iríamos observá-las através da visualização do vídeo “A viagem ao sistema digestivo”. Terminado o vídeo, discutimos sobre os vários processos inerentes a este sistema.

Posteriormente, pedi para alguns alunos lerem uns cartões que continham algumas curiosidades sobre o sistema digestivo. Na minha opinião, este tipo de atividade promove uma dinâmica de aula mais interessante, deixando de ser tão expositiva.

Por fim, sugeri que os alunos resolvessem um exercício do manual que consistia em completarem um texto síntese alusivo ao sistema digestivo. Desta forma, tinham um resumo deste sistema registado nos seus cadernos diários.

Figura 67 - Texto do Sistema Digestivo



Em suma, as diferentes atividades relacionaram-se com o texto narrativo e permitiram que os alunos participassem ativamente no desenrolar das mesmas. Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2019) os alunos aprendem de uma melhor forma quando são os sujeitos ativos e quando evocam os seus conhecimentos afetivos e cognitivos.

6.2.6 | Projeto de Investigação-Ação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: 3.ªA

O projeto de IA realizado com a turma do 3.ªA dividiu-se em duas práticas. Isto, porque a parte B da PP II teve como duração apenas quatro semanas e, por isso, decidiu-se nesta primeira fase apenas identificar um problema e consequentemente formular uma questão alusiva ao problema.

Deste modo, o projeto teve continuidade na PP III sendo que as descrições das estratégias adotadas serão evidenciadas nessa parte do relatório de estágio.

6.2.6.1 | Enquadramento do problema e formulação da questão

Na primeira semana da PP, destinada a uma observação participante, pude observar que os alunos do 3.ªA possuíam dificuldades relacionadas com o cálculo mental e o raciocínio:

“Através da elaboração da ficha de diagnóstico de matemática consegui perceber que, de facto, a maioria dos alunos apresentam grandes dificuldades com os conteúdos matemáticos, como no cálculo mental”

(DB, 21 de setembro de 2020, p.4)

Quando confrontada com a minha questão, a professora cooperante demonstrou igual preocupação mencionando que no PAT do 3.ªA salientou que tudo o que requer raciocínio e cálculo mental fica aquém dos objetivos programados. Para além disso, evidenciou que tal problema não advém do desinteresse dos alunos pela área da matemática.

Uma vez que o cálculo mental é uma base importante para tudo o que envolva a matemática, decidi recorrer a uma revisão literária acerca do tema em questão e, posteriormente, formular a minha questão de investigação-ação.

Por conseguinte, o cálculo mental possui inúmeras interpretações. Porém, de acordo com Taton cit. por Carvalho e Ponte (2013) é incorreto definir cálculo mental como resolução de operações realizadas de cabeça porque quando realizamos operações recorrendo ao algoritmo, o cálculo mental está também presente.

Na perspectiva de Reys, Reys, Nohda e Emori cit. por Carvalho e Pontes (2013) o cálculo mental é associado a diversos processos mentais que auxiliam nos cálculos sem a ajuda de outros dispositivos, como por exemplo da calculadora.

No programa de matemática do 1.º CEB, é destacada a necessidade de um cálculo mental sistemático, o qual deve ser desenvolvido desde o início do 1.º CEB (ME, 2007). Assim sendo, cabe aos docentes assumirem a tarefa de proporcionarem diferentes atividades relacionadas com o cálculo mental (ME, 2007).

Para a realização de diferentes estratégias, associadas ao cálculo mental, é importante que o professor também proporcione situações propícias e que promova, de igual modo, momentos de discussão em grande grupo, com o intuito dos alunos poderem explicar as estratégias adotadas. Desta forma, os alunos poderão apropriar-se de outras estratégias utilizadas pelos colegas, ensinando-os a escolherem as mais adequadas para cada situação (Teixeira & Rodrigues, 2017).

Neste contexto, formulei a questão:

De que forma os alunos da turma do 3.ªA poderão desenvolver o cálculo mental?

6.2.7 | Reflexão Crítica inerente à Parte B da Prática Pedagógica II

Nesta reflexão crítica pretendo desenvolver uma introspeção sobre a intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do 3.º ano do 1.º CEB. Inicialmente, foram vários os receios em relação à continuação da Prática Pedagógica II, uma vez que nunca tivera contacto com o ano de escolaridade em questão e dispor de apenas uma semana de observação participante para conhecer a turma.

No entanto, apesar do curto período de observação, este confirmou-se num precioso tempo de análise e reflexão acerca do ambiente educativo, da turma e sua dinâmica, bem como dos próprios alunos e da professora cooperante. Deste modo, permitiu uma melhor adequação da minha ação pedagógica ao contexto real.

Relativamente às atividades planificadas, as mesmas foram implementadas em três semanas de intervenção pedagógica. Os conteúdos a abordar eram facultados pela professora cooperante e tentei adequá-los às necessidades e interesses do grupo. Aquando do planeamento das atividades procurei que fossem dinâmicas e que permitissem um papel ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, tentei interligar os diferentes conteúdos, relacionando-os e promovendo desta forma interdisciplinaridade. Considero essencial envolver a interdisciplinaridade porque é uma estratégia fundamental para o ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo Nogueira (2017) a proposta interdisciplinar permite uma abordagem alternativa à abordagem disciplinar normalizada, evidenciando a necessidade de interconexões disciplinares que permitam uma relação contextualizada e articulada entre as diferentes áreas.

Por conseguinte, tentei então adotar um diversificado conjunto de atividades, desde a implementação de jogos, a leitura de diferentes obras e a realização de inúmeros recursos didáticos.

De igual modo, centrei a minha atenção no estabelecimento de relações afetivas com o grupo com o intuito de proporcionar um clima relacional positivo no ambiente de sala de aula. Lopes e Silva (2010) acreditam que os docentes devem garantir um clima relacional positivo com os seus alunos, de modo a assegurar o sucesso no processo de aprendizagem. Neste sentido, a escuta, o respeito mútuo e a atenção assumiram-se como características fulcrais para que houvesse um clima social positivo em contexto de sala de aula. Durante a minha ação pedagógica com o 3.º A considerei essencial promover

momentos de discussão e partilha de ideias, valorizando sempre as intervenções e opiniões dos alunos.

Uma das maiores preocupações passou pelas dificuldades dos alunos do 3.ºA associadas ao cálculo mental e neste sentido, tal como na PP anterior, desenvolvi um projeto de IA baseado nesta questão problema. Assim sendo, pretendi na PP III planear e implementar um leque de atividades que proporcionassem aprendizagens significativas para que os alunos conseguissem colmatar este problema, desenvolvendo o seu raciocínio e cálculo mental.

A maior dificuldade sentida nesta parte da prática II foi a gestão do tempo. Em semelhança à PP I, assumo que tive algumas dificuldades em gerir o tempo para as atividades, ainda que considere ter evoluído gradualmente. Ainda assim, a planificação é flexível e considero que poderei evoluir, não cometendo os mesmos erros na prática seguinte.

De um modo global, considero que o meu desempenho no processo de intervenção pedagógica com o 3.ºA foi positivo. Apesar desta parte da Prática II ter tido uma duração de quatro semanas, considerava estar mais preparada para a PP III, em que poderia então continuar a trabalhar com este grupo de alunos e ajudar no seu desenvolvimento global.

Capítulo 7 | Intervenção Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Prática III

O principal objetivo do presente capítulo consiste em ilustrar alguns dos aspetos resultantes da Prática Pedagógica III desenvolvida no 1.º CEB.

Neste sentido, a PP III teve como palco principal, uma vez mais, a Escola EB1/PE de Câmara de Lobos. Tratando-se do mesmo meio, escola, sala e turma, dispensa-se a sua caracterização no presente capítulo.

Saliento que na turma apenas ocorreu uma alteração, nomeadamente a saída de uma aluna para outra instituição. Neste sentido, o grupo diminuiu e a turma do 3.ºA passou a ser constituída por dezasseis alunos, sendo doze do género feminino e quatro do género masculino.

A Intervenção Pedagógica ocorreu desde o dia 26 de outubro de 2020 até ao dia 16 de dezembro de 2020 com uma carga horária total de cento e vinte horas, distribuídas por cinco horas diárias em três dias por semana.

7.1 | Momentos de Aprendizagem

À semelhança dos outros estágios, nesta prática pedagógica procurei responder aos interesses e necessidades do grupo de alunos do 3.º A.

No decorrer da minha ação pedagógica tentei promover momentos de aprendizagem dinâmicos e lúdicos, promovendo deste modo momentos de discussão e diálogo com o intuito de envolver toda a turma. Uma vez mais, pretendi que os alunos desempenhassem um papel ativo durante a realização das propostas de atividades e, de igual modo, achei pertinente considerar os conhecimentos prévios dos mesmos.

Nesta linha de pensamento, é imprescindível deixar de olhar para as crianças como “tábuas rasas”, sendo pertinente partir da zona de desenvolvimento real das mesmas, isto é, das suas experiências e conhecimentos prévios para estimular momentos de aprendizagem. Isto torna-se fundamental para a emergência de uma aprendizagem duradoura e efetiva, isto é, uma aprendizagem significativa que potencializa a aplicação do conhecimento em atividades mais complexas (Ausubel 2006; Haassad, 2003;

Kearsley, 2006 cit.por Gomes et al., 2009). Foram várias as estratégias adotadas no decorrer da PP III, contudo saliente que a interdisciplinaridade foi a que mais esteve presente na maioria dos momentos de atividade implementados. Para tal, foi necessário um planeamento pensado e cuidado na seleção de atividades para o 3.ºA.

De seguida, irei refletir acerca de três momentos de aprendizagem realizados neste estágio com o intuito de ilustrar algumas das estratégias promovidas no decorrer da minha intervenção pedagógica. As atividades selecionadas foram as seguintes:

Esquema 13 – Sequência de atividades do 3.º A



7.1.1 | A cegonha e a tartaruga

A atividade designada “A cegonha e a tartaruga” foi implementada na segunda semana de intervenção pedagógica, mais precisamente nos dias 02 a 04 de novembro de 2020. O principal objetivo da mesma consistiu em desenvolver diferentes conteúdos, como a introdução do texto dialogal, a exploração de figuras simétricas e abordagem ao sistema reprodutor.

Para além da área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, há uma interligação com as Artes Visuais.

Como ponto de partida, seleccionei o texto “A cegonha e a tartaruga” da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Antes de evidenciar qual o texto em estudo e com o intuito de despertar a curiosidade dos alunos para a leitura e exploração do mesmo, exibi dois fantoches em palitos de uma cegonha e de uma tartaruga. De seguida, pedi para os alunos os observarem e tecerem comentários acerca dos mesmos. Assim, alguns alunos muito rapidamente disseram:

- *“Professora, as personagens principais serão então a cegonha e a tartaruga.”*
(TB)

(DB, 2 de novembro de 2020, p.1)

Posteriormente, procedi à distribuição do texto “A cegonha e a tartaruga” e li-o expressivamente permitindo que os alunos acompanhassem a leitura. É fundamental que o professor faça uma primeira abordagem ao texto porque muitas vezes os alunos sentem dificuldades em ler determinadas palavras e depois de as ouvirem pelo menos uma vez torna-se mais fácil.

De seguida realizámos uma discussão sobre o texto lido, tendo questionado o que abordava, qual a moral do mesmo e quais as personagens principais. É essencial que o professor oriente a discussão e possua um discurso claro no decorrer da mesma. Fendick citado por Lopes e Silva (2019) “define a clareza do discurso do professor como organização, explicação, exemplificação e prática guiada e avaliação da aprendizagem do aluno” (p.37).

Neste momento de discussão, os alunos participaram ativamente e assertivamente demonstrando sempre grande interesse na atividade desenvolvida.

Após a exploração oral do texto, fiz a seguinte questão: “Há um sinal de pontuação muito frequente ao longo do texto e que indica qualquer coisa. O que será?” Posto isto, uma aluna respondeu:

- *“Um travessão e as personagens conversam entre si, ou seja, estão dialogando”.*

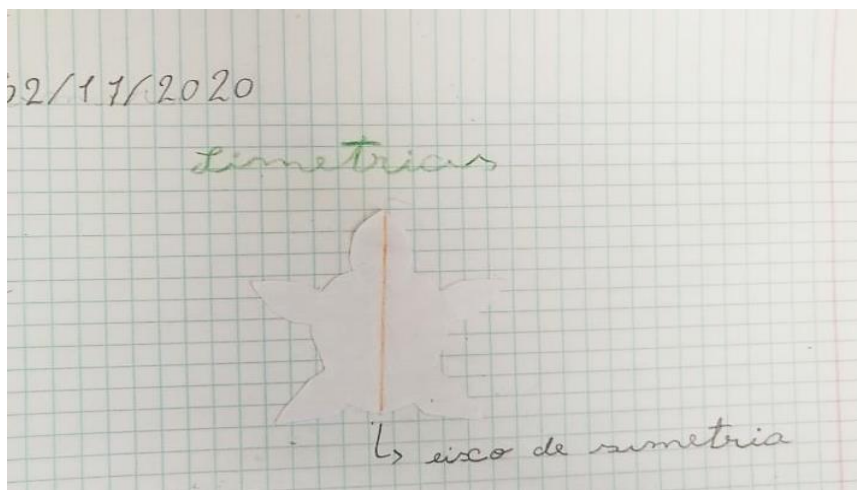
(DB, 2 de novembro de 2020, p.2)

Partindo da resposta da aluna mencionei que existem textos dialogais e que, neste tipo de texto, há pelo menos dois intervenientes/personagens dialogando. No momento seguinte escrevi no quadro um breve excerto do texto com o objetivo de verificarmos as características do texto dialogal, nomeadamente o uso dos dois pontos, a mudança de linha e o parágrafo, o uso do travessão e os sinais de pontuação no final de cada fala.

De seguida, perguntei aos alunos qual das personagens demonstrou ser mais paciente sendo que responderam “tartaruga”. Depois, coleí no quadro uma ilustração de uma tartaruga e discutimos acerca de algumas características associadas a mesma. Posteriormente, distribuí uma folha dobrada com metade de uma tartaruga e pedi para os

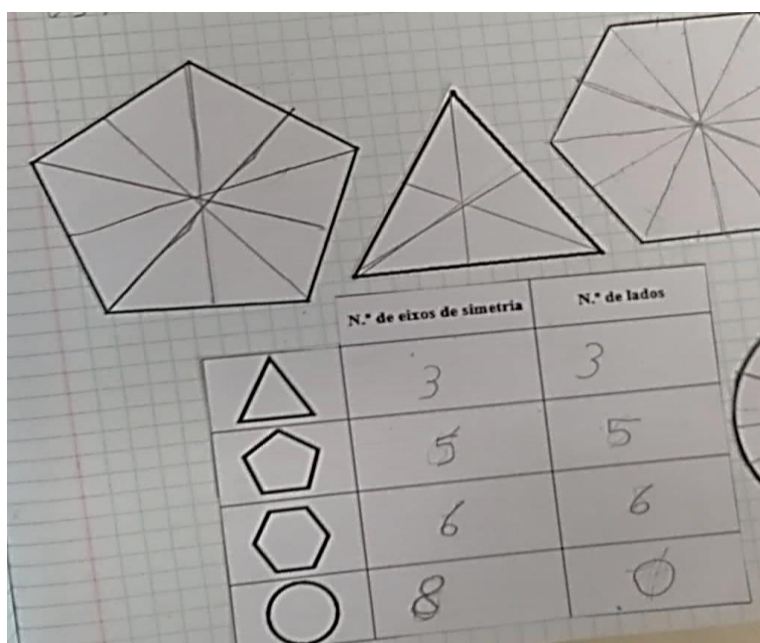
alunos a recortarem. Depois de recortada, pedi para abrirem a folha e observarem o que obtiveram. Os alunos concluíram que a figura obtida representava uma tartaruga e que a reta (vinco) que se encontra ao meio, permite que a imagem esteja dividida em duas partes iguais ou seja são figuras simétricas.

Figura 68 - Figura simétrica



Com o intuito de concluirmos que existem figuras geométricas com mais de um eixo de simetria, distribuí um quadrado colorido e, de seguida, pedi para os alunos o dobrarem e desdobrarem várias vezes. Muito rapidamente, os alunos conseguiram encontrar os quatro eixos do quadrado. Deste modo, evidenciou-se que os alunos obtiveram várias conclusões recorrendo a atividades realizadas por si. Gago (2012) refere que os educandos não são seres passivos e puros recetores, mas sim agentes ativos, capazes de criar o seu próprio mundo e de evoluir.

No dia seguinte, demos continuidade à temática em estudo e propus o seguinte desafio aos alunos: descobrir os eixos de simetria do triângulo equilátero, pentágono, do hexágono e do círculo. Assim, distribuí as figuras geométricas e pedi para as recortarem. Posteriormente, pedi para que as dobrassem e desdobrassem várias vezes com o objetivo de verificarem os seus eixos. Por fim, os alunos colavam-nas no seu caderno diário, traçavam os eixos de simetria e completavam com o número de eixos e o número de lados de cada figura na sua tabela de registo (figura 69).

Figura 69 – *Desafio matemático*

No momento seguinte, analisámos coletivamente o resultado da tabela preenchida e questionei que conclusão poderíamos obter. Este processo de questionamento, ao ser realizado de forma ponderada e competente, proporciona uma orientação aos “alunos para respostas ponderadas e refletidas” (Lopes, 2010, p.269).

Uma aluna respondeu:

- “O número de lados das figuras é igual ao número de eixos.”

(DB, 3 de novembro de 2020, p.5)

Neste sentido, concluimos que quando estivermos a verificar os eixos de uma figura geométrica que possua todos os lados iguais, devemos observar o número dos seus lados pois há essa interligação. No que concerne ao círculo, por não ter lados, não tem um número definido de eixos, ou seja, são infinitos.

No último dia, 04 de novembro de 2020, iniciei a aula realizando uma dramatização com um aluno, recorrendo aos fantoches da cegonha e da tartaruga com o intuito de colocar a seguinte questão: como garantimos a continuidade da vida?

Através do diálogo coletivo, concluimos que o sistema reprodutor é responsável pela formação de novos seres e é isso que torna possível dar continuidade à vida.

Posteriormente, exibi duas cartolinas, uma com a silhueta de um corpo humano feminino e outra com corpo masculino e fiz as seguintes questões: *Como acham que*

identificamos os sexos dos meninos e das meninas? É através do cabelo? Das roupas? Dos sapatos?

“Surpreendentemente, muitos alunos responderam que não porque era através dos órgãos sexuais”

(DB, 4 de novembro de 2020, p.7)

Em conjunto, concluímos que a identificação do género feminino e masculino não se faz a partir das roupas ou adereços, mas sim através dos órgãos sexuais da mulher e do homem.

Apresentei imagens representativas dos órgãos sexuais do homem e da mulher e discutimos acerca das mesmas, denotando que a mulher tem vagina, útero e ovários e o homem tem pênis e testículos. De seguida, pedi a um aluno para colocar a imagem dos órgãos sexuais da mulher numa das ilustrações do corpo humano e outro aluno colocou os órgãos sexuais do homem na outra silhueta. Através desta tarefa, concluímos que os órgãos sexuais fazem parte do sistema reprodutor porque para que a reprodução possa acontecer é necessário que se juntem duas células sexuais: uma masculina (espermatozoide - testículos) e uma feminina (óvulos – ovários).

Como reforço, e dado o carácter explícito e difícil deste conteúdo, propus um momento de leitura coletiva de alguns textos patentes no manual de Estudo do Meio.

Por fim, decidi recorrer a TAF que consiste em escrever um texto com lacunas relacionando-o com o conteúdo em estudo. Assim sendo, escrevi o texto patente na fig. 70 no quadro e pedi para os alunos o copiarem e completarem no caderno diário. Para a aluna com dislexia, escrevi no seu caderno diário as palavras em falta.

Figura 70 – Texto “Sistema reprodutor”

A fecundação ocorre quando um _____ entra num _____.

O óvulo fecundado desenvolve-se no _____ da mãe durante _____.

Durante o seu desenvolvimento dentro do útero, o bebé é alimentado pela mãe através do cordão umbilical.

Depois de ter verificado que todos os alunos tinham tentado completar o texto, resolvemo-lo coletivamente no quadro. Através desta TAF consegui perceber quais os alunos que ainda possuíam algumas dificuldades.

Em suma, considero que a atividade “A cegonha e a tartaruga” foi bem conseguida, uma vez que o *feedback* dos alunos foi muito positivo. Tentei que, no decorrer dos vários momentos, os alunos estivessem muito envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo atividades de caráter prático.

7.1.2 | São Martinho

A atividade designada “São Martinho” foi implementada na terceira semana de intervenção pedagógica, mais precisamente nos dias 09 e 11 de novembro de 2020. O principal objetivo da mesma consistiu em desenvolver os seguintes conteúdos: A lenda de São Martinho; localização e orientação no espaço (coordenadas); e, por fim, na área do estudo do meio, reconhecer situações agradáveis e desagradáveis.

Para além da área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, há uma interligação com as Expressões, nomeadamente as Artes Visuais e a Educação Musical. A implementação da interdisciplinaridade no ensino promove o “desenvolvimento das atitudes, das competências, aptidões e capacidades intelectuais de maneira a que os formandos possam atingir finalidades cada vez mais complexas que ultrapassem os objetivos cognitivos específicos referentes às disciplinas compartimentadas” (Teixeira, 2016, p. 45).

No primeiro momento desta atividade, decidi explorar a Lenda de São Martinho. Antes de efetuar a leitura da mesma, promovi um *brainstorming* com o objetivo de registar as conceções dos alunos acerca da lenda em estudo. Na minha opinião, é fundamental perceber os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática em estudo e para tal, podemos recorrer ao *brainstorming*. Esta ferramenta contribui para a aquisição de conceitos e resolução de problemas.

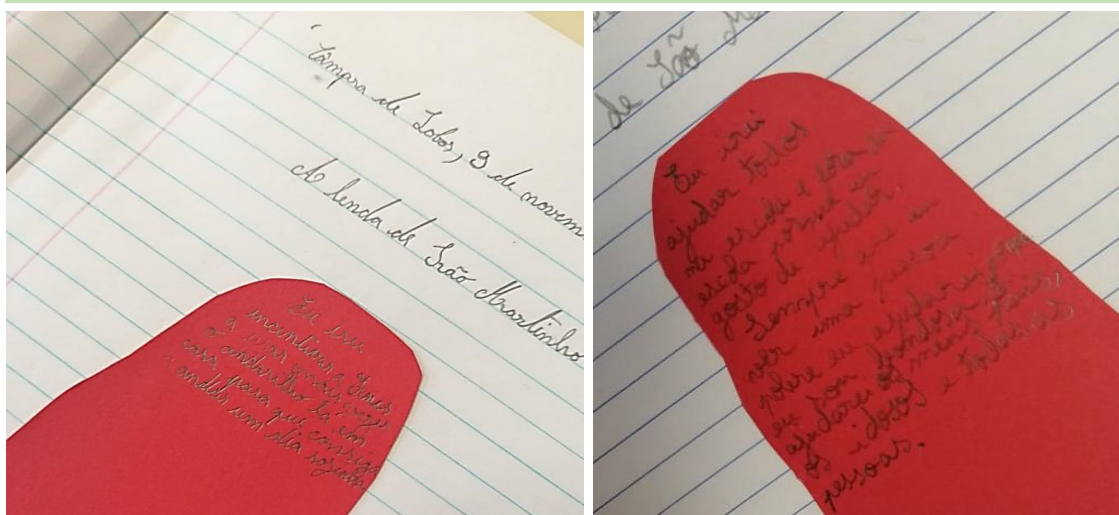
Procedi à leitura expressiva da lenda e, de seguida, os alunos realizaram a leitura do mesmo texto. Azevedo (2006) crê que o docente deve motivar os alunos para a leitura, enquanto experiência cognitiva e afetiva. Neste sentido, cabe aos professores não entenderem a leitura como uma mera atividade supletiva, criando um ambiente propício à sua fruição.

Findo este momento, realizámos uma exploração do texto, evidenciando a moral do mesmo. Para respondermos a questões de interpretação, decidi recorrer à TAF – Tirar

do Saco, sendo que um aluno, à vez, retirava uma questão de um saco e depois lia-a para os restantes colegas. As respostas poderiam ser dadas por um só aluno ou coletivamente. Lopes e Silva (2012) mencionam que esta TAF permite envolver os alunos na revisão de conteúdo através de diálogos envolvendo o grupo ou pequenos grupos.

Posteriormente, questionei o que poderia representar a capa do soldado e os alunos responderam “a bondade”. Assim sendo, explorámos oralmente esta questão. Depois, distribuí uma capa recortada em cartolina e mencionei para a colarem nos seus cadernos diários e nela deveriam escrever uma frase que representasse uma ação bondosa que iriam fazer na presente semana ou futuramente. Durante a atividade, apercebi-me que muitos alunos captaram a essência e escreveram frases muito bonitas.

Figura 71 - A lenda de São Martinho



Em conformidade com Cardoso (2013) a estimulação da escrita é importante, na medida em que ajuda os alunos a organizarem as suas ideias, a aumentarem o seu vocabulário, a comunicarem e, por conseguinte, a desenvolverem a inclusão social.

Como conclusão deste primeiro momento, pedi para alguns alunos lerem algumas das suas frases. É importante que os trabalhos/atividades realizados sejam sempre partilhados para que todos possam estar envolvidos no ensino-aprendizagem e tornar a experiência mais rica, principalmente neste momento de pandemia em que o trabalho cooperativo está muito limitado.

No segundo momento desta atividade, coloquei uma cartolina quadriculada no quadro e procedi à seguinte descrição: “Agora, imaginemos que o Martinho se perdeu

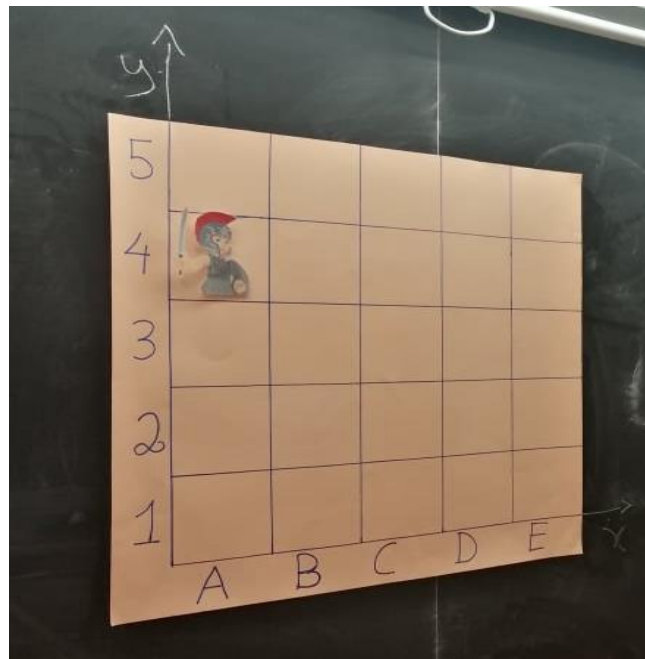
num dos bosques... e teremos de encontrá-lo através das coordenadas”. Imediatamente, uma aluna disse:

- “*Professora, eu jogo o Minecraft e nele há coordenadas para encontrar os nossos adversários.*”

(DB, 09 de novembro de 2020, p.3)

Neste momento de discussão, muitos alunos começaram a mencionar jogos ou séries de animação em que já ouviram falar de coordenadas. Através deste diálogo, concluímos que as coordenadas nos permitem localizar coisas/pessoas. Assim sendo, recorri à cartolina exposta no quadro para mencionar que as coordenadas são formadas por um par (x, y).

Figura 72 - Coordenadas

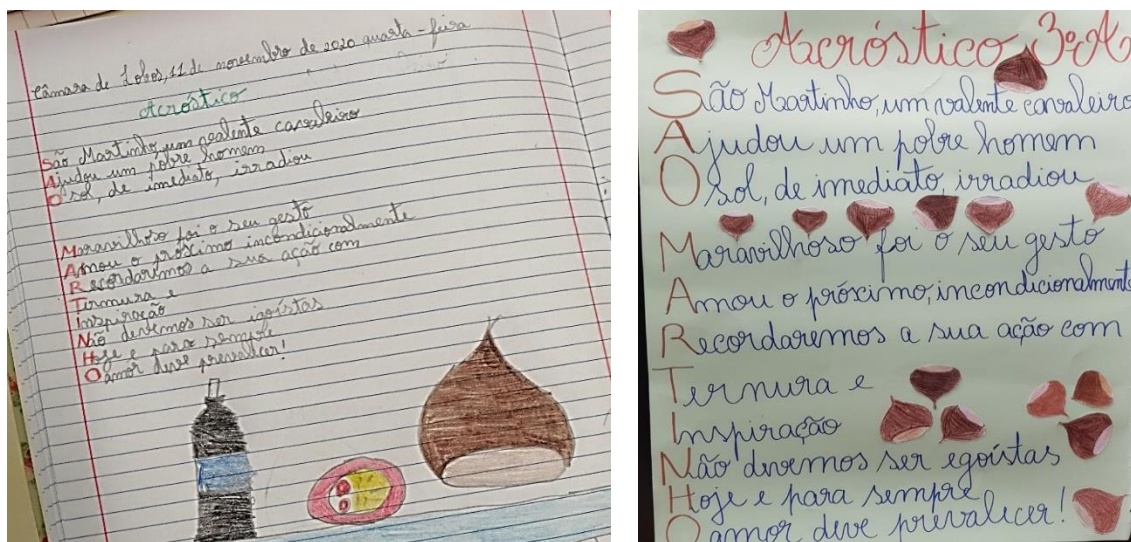


Por fim, e com o intuito de os alunos praticarem, coloquei a ilustração do Martinho numa quadrícula da cartolina exposta e coletivamente mencionámos as suas coordenadas. Depois, distribuí um desafio para os alunos resolverem individualmente no caderno sendo que, neste momento, verifiquei que apenas dois a três alunos tiveram dificuldades na identificação das coordenadas.

Na terça-feira, dia 10 de novembro, o grupo realizou coletivamente o acróstico da Lenda de São Martinho que posteriormente foi exposto num *placard* da escola. Depois

de concluído, os alunos tiveram de copiá-lo para os seus cadernos diários e realizar uma ilustração.

Figura 73 – Acróstico concluído



Na quarta-feira, dia 11 de novembro de 2020, num primeiro momento promovi um diálogo com o intuito de celebrarmos o dia de São Martinho. Findo este momento, projetei um vídeo que resume a lenda através de uma canção. Os alunos quiseram memorizar a letra da mesma e por conseguinte, disponibilizei alguns minutos para a repetição da canção.

No segundo momento, coloquei uma imagem alusiva ao encontro do Martinho e do sem abrigo no quadro e fiz as seguintes questões: “Qual das duas personagens terá frio? Porquê?”

Figura 74 - Ilustração de São Martinho



Muitos alunos responderam ao mesmo tempo:

- *“Professora, o pobre homem porque não tem roupa!”*

(DB, 11 de novembro de 2020, p.8)

De seguida, voltei a questionar: *“E será que é uma situação agradável? Isto é, uma situação boa?”* e um aluno respondeu:

- *“Não, é uma situação desagradável.”*

(DB, 11 de novembro de 2020, p.8)

Através da discussão anterior concluímos que existem sensações agradáveis e desagradáveis, como o frio e o calor. Uma vez mais, tentei promover momentos de comunicação uma vez que “o diálogo é considerado a melhor estratégia de comunicação na sala de aula” (Estanqueiro, 2010, p.33).

De seguida mencionei que iríamos realizar um jogo e para tal, coloquei no quadro um conjunto de imagens e enumerei-as. Decidi promover um jogo cooperativo, dividindo a turma em dois grandes grupos, sem qualquer alteração na disposição das carteiras. Cada grupo tinha de eleger um líder, discutir entre si de forma breve, chegar a um consenso e anotar no papel quais as situações que consideravam agradáveis e desagradáveis. A equipa vencedora seria a detentora de mais acertos. Seria esperado que ambas as equipas possuíssem o mesmo número de acertos e isso confirmou-se. Neste sentido, verifiquei que os alunos gostaram de possuir um desafio e trabalharam bem cooperativamente.

Na perspetiva de Abreu (2011) os jogos para além de tornarem as aulas mais diversificadas, motivantes e interessantes para os alunos, promovem uma atitude positiva perante a aprendizagem e, acima de tudo, encorajam a participação ativa dos alunos, aumentando a sua autoestima e confiança.

Do ponto de vista interdisciplinar, a ilustração da lenda de São Martinho possibilitou a exploração de diversas competências de uma forma lúdica sem iniciar o conteúdo de uma forma tradicional, como por exemplo recorrendo ao manual para realizar toda uma exploração através do mesmo. Por este motivo, ao longo da prática pedagógica foram raras as vezes em que utilizámos o manual.

7.1.3 | *A manta*

A atividade designada “A manta” ocorreu na sétima semana de intervenção pedagógica, nos dias 07 e 09 de dezembro. O principal objetivo da mesma consistiu em desenvolver diferentes conteúdos, como o conteúdo gramatical “Família de palavras”, praticar o algoritmo da multiplicação e a árvore genealógica até a 3.^a geração.

Primeiramente, com o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos para a leitura e exploração da história “A manta”, exibi a capa do livro. Através de uma discussão, abordou-se o título da história, sobre narrativas e as ilustrações presentes na capa. Uma vez mais, não recorri a um texto do manual dos alunos porque há obras literárias mais adequadas aos conteúdos em estudo. Desta forma, considero que devo utilizar os manuais apenas quando necessário, como é o caso de atividades de consolidação. De acordo com Vilas-Boas (2005), os professores possuem uma íntima relação com os manuais, usando-os excessivamente nas suas aulas.

Posteriormente, procedi à leitura expressiva da história e com um tom de voz adequado. Foram promovidos sempre momentos de breves inferências de modo a que os alunos previssem o que aconteceria a seguir. Buescu et al. (2015) referem que a compreensão de textos e o incentivo à apreciação estética passam pelos mecanismos de ouvir e de ler textos de literatura.

Após a leitura e com o intuito de respondermos a questões de interpretação relacionadas com a história, pedi para os alunos procurarem nas suas cadeiras e verificarem se tinham algum papel colado. Os papéis encontrados estavam identificados com bolinhas de diferentes cores e continham diferentes questões de interpretação, tais como:

- Quais as personagens da história?
- O que representam os quadrados dos retalhos? (neste momento, exibi uma cartolina com quadrados coloridos com o intuito de exemplificar uma manta com retalhos)

Neste sentido, pedi para que cada aluno lesse a sua questão e entre cada pergunta, discutimos as respostas.

Na parte seguinte da aula, para abordar o conteúdo gramatical “família de palavras”, questionei ao grupo: “*onde se desenrola a história da manta?*” e os alunos responderam muito rapidamente: numa casa. Por conseguinte, desenhei o contorno de

uma casa no quadro e dentro da ilustração escrevi as seguintes palavras: casarão, casota, casinha e casita e perguntei o que observavam. Um aluno respondeu:

- “São diferentes tipos de casa!”
(DB, 07 de dezembro de 2020, p.2)

Neste sentido, voltei a questionar o que todas as palavras tinham em comum sendo que uma aluna respondeu que seriam os “radicais”. Deste modo, pedi à mesma aluna para ir ao quadro sublinhar com um giz de cor todos os radicais das diferentes palavras. Através deste exercício, concluímos que quando as palavras têm o mesmo radical estas pertencem à mesma família, ou seja, até as palavras têm uma família tal como nós.

Por fim, achei pertinente solicitar a realização individual de um exercício com o intuito de observar quais as dificuldades dos alunos. Assim sendo, pedi para descobrirem a família de palavras da palavra “flor”. Durante a realização do exercício, pude constatar que alguns alunos revelaram algumas dúvidas. Concluí deste modo que o grupo conseguiu fazer uma associação entre palavra com mesmo radical pertencerem à mesma família, contudo não têm um vocabulário enriquecido e demonstraram dificuldades em encontrar palavras da mesma família.

No segundo momento da atividade, afixei no quadro a cartolina com uns quadrados coloridos que representavam uma manta que continha alguns dos elementos abordados na história, como o gnomo, as flores e os elefantes. De seguida, dramatizei a seguinte situação imaginativa recorrendo a dois fantoches de palitos e pedi ajuda a um dos alunos para dramatizar o tio Luís:

“Como já sabemos... a manta é muito importante devido aos seus retalhos que contam histórias. Sabemos que a manta contém 12 quadrados na horizontal e 11 na vertical. Certo dia, num almoço de família a tia Bárbara afirmou que:

- A manta possui no total 120 quadradinhos de retalho.
- Eu acho que não, na minha opinião são 132 quadradinhos – respondeu o tio Luís.

Questionei ao grupo se aceitava o desafio de descobrir qual das personagens tinha razão e porquê. Assim sendo, distribuí o desafio para os alunos colarem e resolverem no caderno diário. A adoção de um desafio foi com o intuito de motivar os alunos para a realização do mesmo. Conforme Paiva (2014) a motivação é uma condicionante essencial na aprendizagem porque mobiliza recursos cognitivos essenciais nos processos de atenção que influem na aprendizagem, facilitando-a.

Depois de todos os alunos terem resolvido o desafio, solicitei que alguns deles fossem ao quadro explicar o seu cálculo/raciocínio. Depois de resolvido, discutimos a resposta, concluindo que quem tinha razão era o tio Luís.

Passando ao terceiro e último momento desta atividade, na quarta-feira relembra-mos oralmente a obra em estudo. Com o intuito de abordar a constituição da família, discutimos sobre as personagens da história mencionando os avós, as tias, netos e primos, estabelecendo relações de parentesco. Neste momento, os alunos demonstraram grande interesse em partilhar algumas características das suas famílias. De seguida, no quadro representámos a árvore genealógica das personagens da história “A manta”, utilizando ilustrações previamente impressas.

Figura 75 - Personagens da história "A Manta"

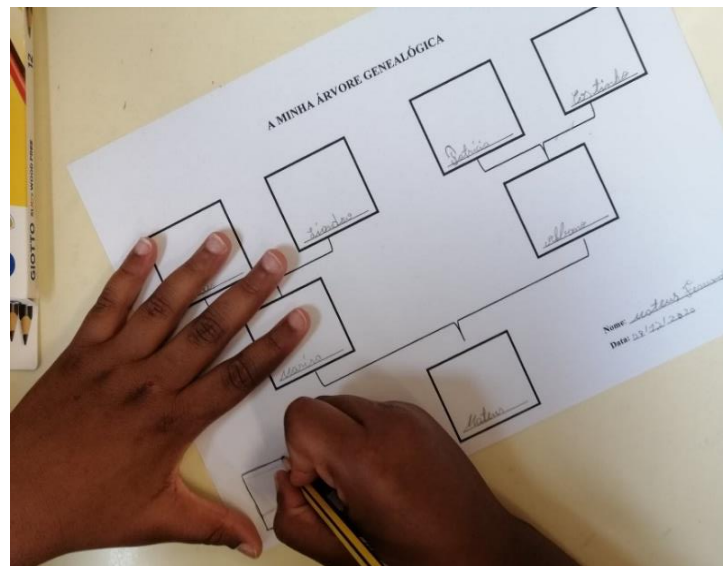


No decorrer da atividade, esclareci as gerações, mais precisamente a 1.^a, 2.^a e 3.^a. Neste momento, os alunos clarificaram muitas das suas dúvidas, questionando:

- *“Professora, eu tenho um meio-irmão, como o coloco na árvore genealógica?”*

(DB, 09 de dezembro de 2020, p.6)

Num momento posterior, cada aluno realizou a sua própria árvore genealógica. Para tal, distribuí uma folha em tamanho A4 de uma árvore genealógica simples para que os alunos a preenchessem e ilustrassem.

Figura 76- Árvore genealógica

Por se tratar de um conteúdo relacionado com a família e intimamente ligado às emoções, os alunos envolveram-se facilmente na discussão sobre o mesmo. Segundo Paiva (2014) quando os alunos possuem emoções para com algo, envolvem-se e dedicam-se mais, tornando todo o processo de aprendizagem mais facilitado.

Considero que as atividades anteriormente elucidadas envolveram sobretudo uma componente lúdica que regulou toda a prática pedagógica, de forma a introduzir os conteúdos planejados. Com isto, pretendi motivar os alunos para uma aprendizagem significativa dos diversos conteúdos.

7.2 | Projeto de Investigação-Ação

Como explicitado no capítulo 6, o projeto de IA com a turma do 3.ºA, iniciou-se na Prática Pedagógica II, tendo continuidade na Prática Pedagógica III. Neste sentido, de seguida serão apresentadas as estratégias de intervenção adotadas, de forma a colmatar a questão-problema previamente formulada:

De que forma os alunos da turma do 3.ºA poderão desenvolver o cálculo mental?

7.2.1 | Estratégias de Intervenção

Em contexto de ensino-aprendizagem, estratégia é definida como um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem. O termo “estratégia” implica um plano de ação para orientar o ensino em direção a objetivos específicos, servindo-se de meios (Roldão, 2009).

Depois de conhecer a turma, consegui planejar e implementar estratégias de intervenção que permitissem colmatar a problemática em estudo.

As estratégias aplicadas foram as seguintes:

7.2.1.1 | Introdução de ficheiros

Na segunda parte da Prática Pedagógica II introduziram-se os ficheiros na sala do 3.ºA. Os ficheiros abrangiam essencialmente três áreas disciplinares, nomeadamente a o Português, o Estudo do Meio e a Matemática, sendo que estes estavam inseridos em três capas diferentes.

Quando os alunos terminavam uma tarefa e/ou não tinham nenhum trabalho por concluir, deviam dirigir-se autonomamente até cada uma dessas capas e selecionar um ficheiro à sua escolha para completar. Aquando da seleção, os alunos deviam registar a área de estudo e o ficheiro selecionado na folha de registo presente no local. A utilização dos ficheiros é uma prática facilitadora e segundo Morgado (2004) uma das práticas profissionais que melhora a qualidade do ensino é evitar os “tempos mortos” uma vez que estes possibilitam momentos de distração, desmotivação e indisciplina.

Através desta estratégia, verifica-se que os alunos desenvolvem a sua autonomia, não necessitando chamar constantemente pelo professor ou aguardar pelo mesmo. De

acordo com Rossetto (2005) o “conceito de autonomia apresentado por Piaget tem relevância para a escola por abranger o domínio do desenvolvimento sócio-moral e cognitivo de forma simultânea (...)” (p.123). De igual modo, salienta-se a área de competências do PASEO designada “Desenvolvimento pessoal e autonomia” que aborda a necessidade de os alunos realizarem projetos com autonomia e responsabilidade.

Abordando mais concretamente os ficheiros relacionados com a matemática, aquando da identificação da questão-problema, inseriram-se novos ficheiros na pasta “À descoberta dos números”, sendo que estes ficheiros constituíam exercícios e desafios relacionados com o raciocínio e o cálculo mental. Importa mencionar que através da folha de registo, consegui perceber quais os alunos que mais evitavam resolver exercícios relacionados com este conteúdo.

Figura 77 - Ficheiros matemáticos

À descoberta dos números

- 1. Selecciona um ficheiro.**
Só podes passar ao ficheiro seguinte depois de concluir o que tiraste.
- 2. Escreve** o nome do ficheiro, o seu número, o teu nome e a data numa das folhas quadriculadas expostas ao lado desta capa.
- 3. Resolve** os desafios nessa folha.
- 4. Entrega** o ficheiro e a tua resolução à professora quando terminares.

Completa a tabela! 10

Número	mais 10	menos 10	mais 100	menos 100
476				
261				
852				
758				
663				

Calcula mentalmente... 2

a) $50 + 10 - 50 =$
 b) $20 + 60 - 20 =$
 c) $80 + 30 - 20 =$
 d) $50 + 40 - 10 =$

Esta estratégia para além de permitir desenvolver o cálculo mental, possibilita a diferenciação pedagógica. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002) os alunos aprendem melhor quando o docente toma em consideração as características próprias de cada um, uma vez que cada aluno tem interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes.

7.2.1.2 | Realização de jogos

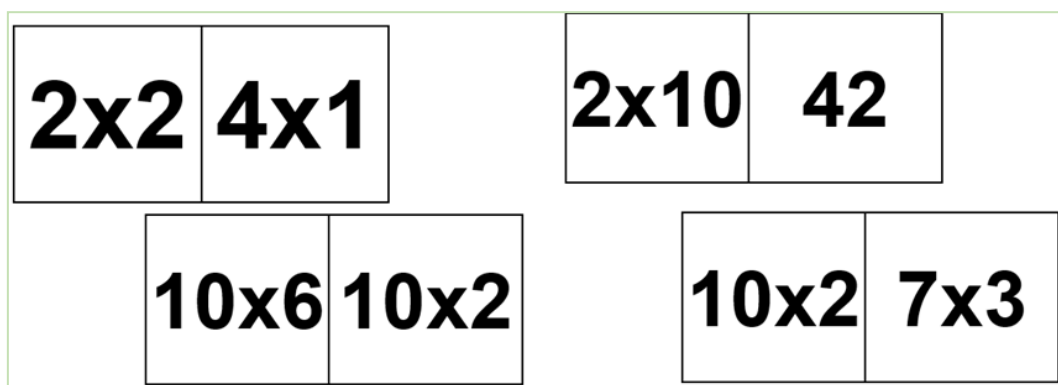
Na perspetiva de Khishimoto (1994), os jogos na educação assumem duas funções: a) função lúdica – o jogo propicia o prazer e a diversão; e b) função educativa – o jogo ensina vários conhecimentos. A simbiose entre as duas funções origina o jogo educativo. É neste sentido que cabe ao docente garantir momentos de aprendizagem com recurso a jogos efetivamente educativos.

De acordo com Jares (2007) os jogos não são neutros e, dado que têm uma especial incidência nos primeiros anos de vida, devemos prestar uma especial atenção à forma como as crianças jogam.

Neste sentido, considerei fundamental garantir uma ligação entre os jogos e o cálculo mental. Deste modo, descreverei duas atividades realizadas: a) Dominó da multiplicação e b) Enigma natalício.

Relativamente à atividade “Dominó da multiplicação” foi desenvolvida no dia 07 de dezembro de 2020 de forma a que os alunos praticassem as tabuadas e também desenvolvessem diversas competências de numeracia, como a estimulação do cálculo mental, raciocínio matemático e a memorização. O jogo desenvolveu-se a pares, decidimos quem começava a jogar e as seguintes ordens. Em grupo, os alunos decidiram antecipadamente se poderiam ou não consultar o ratinho, sendo que ficou decidido que não. O primeiro par colocou a primeira peça no quadro e os grupos seguintes deviam encaixar numa das pontas a operação ou o resultado correspondente.

Figura 78 - Dominó da multiplicação



A atividade evidenciou-se muito lúdica e dinâmica e de facto, uma vez mais, constatei que a utilização dos jogos desperta o interesse dos alunos para a aprendizagem:

“Adicionalmente, o entusiasmo dos alunos era evidente e pediam constantemente para repetirmos o jogo.”

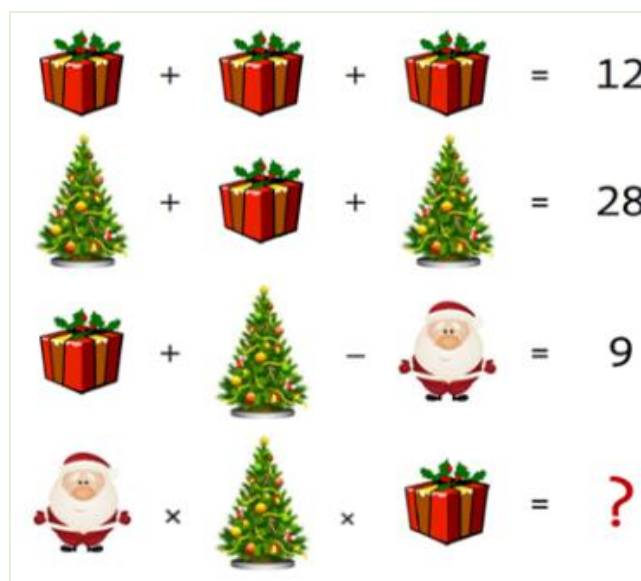
(DB, 7 de dezembro de 2020, p.5)

Apesar de não ser possível haver ajuntamentos, este fator não foi impedimento para a realização de um jogo cooperativo. De acordo com Silva, Lopes e Moreira (2018) a cooperação é um método de ensino em que os discentes trabalham aos pares ou em grupos para atingirem objetivos comuns, em alternativa à aprendizagem individual.

Quanto à atividade “Enigma natalício” ocorreu no dia 11 de dezembro de 2020, visando a promoção e implementação de uma atividade relacionada com o cálculo mental e o raciocínio, interligando-se com a festividade do Natal.

Primeiramente, mencionei que para realizarem o “quantos-queres” das tabuadas, os alunos teriam de resolver um enigma. Neste sentido, solicitei que um aluno lesse o enigma que estava exposto numa cartolina A2 no quadro da sala: *Para este quantos-queres jogar, este enigma terá de completar.*

Figura 79 - Enigma natalício



No segundo momento, distribuí os enigmas em tamanho A5 por todos os alunos e pedi para os colarem nos seus cadernos diários. De seguida, propus a realização coletiva do enigma e para tal, realizámos a tarefa passo a passo. Primeiramente descobrimos o valor do presente, em seguida definimos o valor da árvore e por fim o do Pai Natal. Este momento foi extremamente rico porque os alunos foram evidenciando os seus diferentes raciocínios.

No último momento os alunos jogaram ao quantos-queres das tabuadas. Este jogo permitiu a exploração do cálculo mental e a memorização. O programa de Matemática do Ensino Básico de 2007 enfatizou o papel do cálculo mental no desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e sentido crítico dos alunos (ME, 2007).

7.2.1.3 | Promoção de momentos de debate e discussão

Ao longo de toda a prática pedagógica III foram implementadas atividades que permitiram colmatar esta problemática na turma do 3.ºA. No decorrer dos vários momentos de aprendizagem, sempre que possível promovi debates e discussões aquando de exercícios relacionados com o cálculo mental e o raciocínio lógico, estimulando a interação e envolvimento por parte do grupo.

Um dos principais objetivos passou pela diversificação dos materiais na exploração dos diferentes conteúdos, de forma a integrar os alunos na aprendizagem. Neste sentido, a utilização de enigmas, desafios, jogos e materiais didáticos foram de extrema relevância para colmatar esta problemática. Segundo Paiva (2014) os professores que diversificam as suas explicações usando materiais manipuláveis, questionando de forma permanente os alunos, fazendo com que sejam estes também a explicar a matéria e a realizar trabalhos [jogos] em grupo, tendem a ser mais bem-sucedidos

Considero que também foi essencial ter adotado diversificadas metodologias de trabalho, como o trabalho individual, a pares ou em grande grupo. Na ótica de Lopes e Silva (2009b), a aprendizagem cooperativa possui inúmeras vantagens, tais como: desenvolver as relações interpessoais e estimular o pensamento crítico.

Em suma, os alunos conseguiram desenvolver o cálculo mental sob diferentes contextos, enriquecendo a sua aprendizagem.

7.2.2 | Etapas de concretização do projeto

O cronograma que se encontra no quadro 6 expõe as diferentes fases pelas quais este projeto passou estando discriminadas as etapas, desde a criação até à sua concretização.

Importa uma vez mais referir que este projeto foi concretizado ao longo das minhas PP II e III em contexto de 1.º CEB.

Este projeto foi elaborado em três fases, sendo que a primeira fase abrange o planeamento, desde a observação e recolha de dados até a definição de estratégias. Na segunda fase, designada agir, são implementadas as estratégias e estas ocorreram desde 26 de outubro de 2020 até ao dia 16 de dezembro de 2020. E, por fim aconteceu a fase da reflexão que consistiu na recolha e análise dos vários dados obtidos.

Quadro 6 – Cronograma do Projeto de IA do 3.ª

Fases	Procedimentos	Duração			
		setembro	outubro	novembro	dezembro
Planear	Observação e recolha de dados				
	Identificação do problema				
	Formulação da questão				
	Revisão literária preliminar				
	Definição das estratégias				
Agir	Implementação das estratégias				
Reflexão	Recolha e análise dos dados				

7.3 | Reflexão Crítica inerente à Prática Pedagógica III

Nesta prática pedagógica tive como principais objetivos desenvolver e aplicar diferentes estratégias de intervenção para que se promovessem momentos de aprendizagem ativos e significativos aos alunos do 3.ºA. Segundo Lopes e Silva (2010) quando os docentes inovam na sua prática estão mais conscientes do que está ou não a funcionar no seu ensino, prestando mais atenção às evidências contraditórias. Neste tipo de situação “os professores tornam-se aprendizes do seu próprio ensino” (p. XVII).

Aquando do planeamento de estratégias e por conseguinte das atividades, a maior preocupação passava pelos alunos serem os sujeitos ativos e construtores do seu conhecimento e para tal tive de implementar mais estratégias de pedagogia ativa do que passiva. De acordo com Paiva (2014) quando os alunos se limitam a ouvir, de forma passiva as explicações dos professores, tendencialmente dispersam-se e distraem-se. Todavia, se as aulas se basearem numa pedagogia ativa, em que os alunos intervêm com maior frequência, a tendência de haver distrações e tempos mortos é menor.

As estratégias aplicadas na PP III basearam-se essencialmente na diferenciação pedagógica, na interdisciplinaridade, em diferentes metodologias de trabalho e na avaliação formativa. Estas estratégias foram um grande alicerce para garantir atividades que atendessem aos interesses e necessidades deste grupo de alunos.

Neste momento refletirei brevemente sobre três das estratégias acima enumeradas, sendo estas a diferenciação pedagógica, a interdisciplinaridade e a avaliação formativa. A diferenciação pedagógica é algo a que devemos prestar toda a nossa atenção enquanto docentes. Visser citado por Grave-Resendes e Soares (2002) assume que a diferenciação é definida como um recurso fundamental da aprendizagem porque integra novas formas de tutoria entre alunos e adota a colaboração dos alunos no estudo nas estratégias de aprendizagens cooperativas. Desta forma, tive o cuidado de promover diferentes tipos de metodologia de trabalho, assegurando por exemplo a tutoria de pares que é considerado um excelente método para conseguir que os alunos adquiram competências de autocontrolo e de autorregulação da sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2010).

À semelhança das outras práticas pedagógicas, a interdisciplinaridade foi uma das estratégias a que mais recorri sempre que considerei possível e pertinente. Em conformidade com Maingain e Dufour (2002) a interdisciplinaridade é a interconexão das disciplinas em função de um contexto particular e de um determinado projeto. Na

apresentação dos momentos de aprendizagem ao longo do presente capítulo, tentei demonstrar algum do trabalho desenvolvido e relacionado com esta estratégia.

A avaliação formativa, por sua vez, assumiu-se com maior importância de semana para semana porque através dela, senti que conseguia ajudar os alunos com maior facilidade. Para este tipo de avaliação foram várias as TAF utilizadas. De acordo com Lopes e Silva (2012) utilizar as TAF como atividades do dia a dia da sala de aula, permite que os professores eficazes possam planificar, ensinar, avaliar e ajudar os alunos a corrigir as suas dificuldades com mais precisão. Só desta forma “os alunos podem prosseguir com maior confiança na sua própria aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 49).

O maior desafio desta prática, em semelhança com a PP II, foi o contexto pandémico em que nos encontrávamos. Ainda que o trabalho cooperativo tenha sido implementado na sala do 3.ºA, foi de extrema dificuldade planear momentos de aprendizagem em que a disposição das carteiras pudesse ser alterada. Todavia, considero que o desafio foi superado, ainda que não tenha sido como seria desejável, em condições “normais”.

Relativamente ao Projeto de IA, este foi muito importante para os alunos. Através dos registos de observação e com a evolução do tempo, considero que as estratégias promovidas permitiram um desenvolvimento positivo nos alunos na área do cálculo mental.

Em suma, acredito que esta prática pedagógica se revelou importante para a minha formação académica. Os desafios encontrados foram fulcrais para o progresso das aprendizagens desenvolvidas, tendo enriquecido este estágio. Tentei que o *feedback* prestado fosse assertivo para garantir que os alunos possuíam uma melhor compreensão da sua aprendizagem. De acordo com Lopes e Silva (2010) o *feedback* dado aos alunos deve ter como objetivo fundamental que estes se tornem progressivamente mais autónomos no controlo da sua própria aprendizagem.

Considerações Finais

Realizando uma retrospectiva sobre os últimos cinco anos de formação posso afirmar que evoluí enquanto pessoa e futura profissional de educação. As práticas pedagógicas constituíram um materializar de todas as aprendizagens adquiridas ao longo da licenciatura e do mestrado, permitindo também a aquisição de competências que considero que revelar-se-ão basilares às minhas futuras ações pedagógicas, contribuindo assim para a construção da minha identidade como futura profissional.

Todavia, dado o carácter de mutação constante que domina a área da educação, os docentes precisam de estar envolvidos num processo contínuo de formação, sendo necessário ajustar e inovar as ações pedagógicas de forma a considerar os interesses e as necessidades dos alunos. Para tal, é necessário que o educador/professor adote uma postura reflexiva, sendo que por reflexão entende-se como uma abordagem de formação que proporciona aos professores a capacidade de pensarem nas suas práticas e de construir e reconstruírem o seu conhecimento a partir do seu campo de ação (Alarcão & Tavares, 2003). Só desta forma será possível “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais” (Alarcão, 2010, p.32).

Por conseguinte, tentei adotar uma postura reflexiva aquando das intervenções pedagógicas uma vez que pude exercer funções inerentes à de educadora de infância e de professora do 1.º CEB. Consequentemente, tive a oportunidade de estabelecer contacto com diferentes contextos educativos que permitiram desenvolver novas conceções sobre a educação.

É fundamental assegurar uma boa relação com toda a comunidade educativa, privilegiando momentos de trabalho colaborativo e cooperativo. Um dos fatores mais importantes para a melhoria das práticas dos professores consiste em práticas colaborativas uma vez que só desta forma se torna possível garantir momentos de aprendizagem mais significativos para as crianças. Neste sentido, estes aspetos foram verificados ao longo das práticas, tendo promovido com frequência diálogos com os docentes cooperantes e estabelecido uma relação positiva com as crianças e restante comunidade educativa.

As planificações evidenciaram ser uma ferramenta essencial aquando das práticas porque permitiram uma boa organização do tempo, do espaço e dos recursos materiais. Estas primaram pela intencionalidade e flexibilidade uma vez que procurei analisar, observar e refletir muito acerca das atividades a propor garantindo o apoio necessário às crianças uma vez que estas possuem necessidades distintas dos adultos e estes primeiros anos de formação devem desenvolver-se de forma integral (Aires & Lopes, 2015).

Nas intervenções pedagógicas, o meu principal objetivo consistiu em proporcionar momentos de aprendizagem significativos. Nesta senda, as metodologias e estratégias utilizadas nas três práticas centraram-se na necessidade de inclusão e evolução global de todas as crianças. Assim sendo, na PP I realizada em contexto de Pré-Escolar, as estratégias adotadas passaram pela aprendizagem ativa, significativa e cooperativa, a utilização de vários materiais didáticos bem como o desenvolvimento da autonomia das crianças. Relativamente às PP II e III foi fulcral uma vez mais promover aprendizagens significativas e cooperativas, mas também garantir a interdisciplinaridade e a diferenciação pedagógica. A avaliação formativa, por sua vez, foi imperativa para poder perceber se as aprendizagens proporcionadas tinham sido alcançadas pelas crianças. De acordo com Perrenoud (2000) este tipo de avaliação envolve mais do que um enaltecer de resultados, preocupando-se com o percurso e arcando diversas formas consoante as características do grupo e os conteúdos a lecionar.

A teoria e a prática resultaram de uma simbiose que se tornou mais evidente com a edificação do conhecimento praxiológico resultante dos projetos de IA. Através destes projetos e da adoção de uma atitude reflexiva, consegui implementar estratégias e atividades que permitiram colmatar problemáticas identificadas nas diferentes salas pelas quais passei. Nos momentos metodológicos, o *feedback* obtido por parte das crianças foi essencial uma vez que permitiu reformular as minhas intervenções, quando necessário.

Não posso deixar de referenciar o papel dos docentes enquanto principais gestores do currículo e do ensino-aprendizagem. Na Parte I do presente relatório citou-se que os educadores de infância bem como os professores do 1.º CEB, atualmente, possuem maior autonomia na gestão do currículo. Só através de uma gestão adequada do mesmo será possível proporcionar momentos de aprendizagem adequados despertando, deste modo, o interesse e a motivação na criança, uma vez que a aprendizagem se encontrará adaptada ao contexto real da mesma.

Efetuada uma reflexão sobre todas as experiências vivenciadas, posso afirmar que nem tudo correu da melhor forma, havendo sempre aspectos a melhorar. Contudo, futuramente, procurarei continuar a evoluir, ambicionando percorrer o meu percurso profissional sempre com uma atitude ponderada, crítica e em constante questionamento e reflexão, na medida em que considero que só deste modo poderei fazer a diferença nas escolas e na vida das crianças com quem interagirei.

Termino estas considerações com um pensamento que me acompanhou no decorrer das práticas pedagógicas: “um bom professor é aquele que faz sempre o seu melhor para ser melhor” (Cohen citado por Silva & Lopes, 2015, p.191).

Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1986). *Avaliação Formativa*. Edições ASA.
- Abreu, C. (2011). *Jogos rápidos – Atividades lúdicas de sala de aula 1.º Ciclo*. Porto Editora.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e Leitores – Da teoria à prática*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Aires, A. & Lopes, C. (Coord.) (2015). *Manual de Educação de Infância: O mundo de palmo e meio*. FEC – Fundação Fé e Cooperação.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva (7.ª Edição)*. Cortez Editora.
- Alarcão, I.; & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª Edição)*. Editora Almedina.
- Antunes, R., & Silva, P. (2015). A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, páginas 73-97. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/5130/3328>.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Azevedo, F. (2009). Modelos e práticas em literacia. LIDEL
- Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22888/1/Patr%C3%ADcia%20Torres%20de%20Barros.pdf>
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?, *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, páginas. 40-43. Universidade da Madeira.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos e dicas sobre investigação*. Universidade da Madeira.

- Bento, A. (2015). *15 Tópicos e dicas fundamentais sobre investigação*. Universidade da Madeira.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bruner, J. (2011). *O Processo da Educação*. Edições 70.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.
- Cademina, A.; Gregório, C.; Pires, T.; Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino: Alguns itinerários*. Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Editores S.A.
- Caldeira, M. (2009). A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática. Universidade de Málaga [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Málaga]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/2240>
- Caldeira, M. (2010). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. ESE João de Deus.
- Carvalho, J. (1999). O Ensino da Escrita. Da teoria às práticas pedagógicas (1.^a Eds). Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, R.; & Ponte, J. (2013). Prática Profissional para a Promoção do Cálculo Mental na sala de aula: Uma experiência no 6.º ano. Revista *Quadrante*, 22(2), páginas 83-108. <https://quadrante.apm.pt/article/view/22893/16959>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: Perspetivas, Questões, Desafios e Respostas. Mais Leituras Editora.
- Costa, A. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In *Conselho Nacional de Educação* (pp.25-36). Edição CNE.

- Coutinho, C. & Junior, J. (2007). Utilização da técnica do brainstorming na introdução de um modelo de e/b-learning numa escola profissional portuguesa: a perspectiva de professores e alunos. In M. Santana, M. Ramos & A. Alves (org.), *Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia: Actas do Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia* (pp. 102-118). Centro de Estudos António Maria Mourinho
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação - Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), páginas. 355- 379. Instituto Superior Politécnico de Gaya.
- DGE – Direção-Geral da Educação. (2018). Orientações Curriculares para as TIC no 1.º CEB. <http://www.dge.mec.pt/noticias/tic-na-educacao/orientacoes-curriculares-para-tic-no-1o-ceb>.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. In Leite, Fernandes, Monteiro Figueiredo, Sousa-Pereira % Marta Pinto (Eds), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe): II Seminário Internacional*, páginas 1-16. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto).
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O papel dos Professores* (1.ª Eds). Editorial Presença.
- Feldkercher., N.; & Manara, A. (2012). O uso das tecnologias na educação à distância pelo professor tutor. Revista *Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15(2), páginas 31-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427383003>
- FENPROF. (2020). O Ensino a Distância (E@D) – As perceções e a(s) palavra(s) dos professores. [https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_12667/A_nexos/ED - a_percecao_dos_professores.pdf](https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_12667/A_nexos/ED_-_a_percecao_dos_professores.pdf)
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. Revista *Portuguesa de Educação*, 19 (2), páginas 21-50. CIED: Universidade do Minho.

- Ferreira, B.; & Romano, P. (2016). A construção de práticas inclusivas ... Um caminho para a equidade educacional. *Revista Diversidades Estratégias de Inclusão na Escola*, 48, páginas 1-106. http://www02.madeira.edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/RevistaDiversidades48_Web.pdf
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula. Coleção Currículos, Políticas e Práticas*. Porto Editora.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula – Teoria, práticas e desafios*. Coisas de Ler.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009). *Formação Prática dos Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Fourez G. (2008). A Interdisciplinaridade em Sentido Estrito (J. Chaves Trad.). In A. Maingain, B., & Fourez, G (Dir.), *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade* (1.ª Eds). Instituto Piaget.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de Olhares: Construtivismo e Multiperspetiva no Processo de Aprendizagem*.
- Gaspar, M.; & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gautério, V.; & Rodrigues, S. (2013). Os Ambientes de Aprendizagem possibilitando transformações no ensinar e no aprender. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 94 (237), páginas 603-618. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/mKD5LYmJVG5Sx5FBjVytY3w/?lang=pt&format=pdf>
- Godinho, J.; & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, A., Rôças, G., Dias-Coelho, U., Cavalheiro, P., Gonçalves, C. & Siqueira-Batista, R. (2009). Ensino de Ciências: Dialogando com David Ausubel. *Revista Ciências*

& *Idéias*, 1(1), páginas 23-31.
<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/28>

Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Associação de Municípios do Vale do Lima.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.

Guedes, G. (S/D). *Jogos Tradicionais Portugueses*. Revista *Estudos e Investigação*, 2, páginas 1-72. Instituto Nacional dos Desportos.

Hare, K.; & Reynolds, L. (2003). *51 Instrumentos para transformar a Formação* (1.^a Eds). Monitor – Projetos e Edições.

Hohmann, M. & Weikart, P. (2007). *Educar a criança* (H. Marujo & L. Neto, Trad.) (4.^a Eds). Fundação Calouste Gulbenkian.

Inspeção-Geral da Educação e Cidadania (IGEC). (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Editorial do MEC. https://www.igec.mec.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf

Jares, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades* (1.^a Eds). Edições ASA.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Departamento da Educação Básica.

Jesus, S.; & Martin, M. (2001). *Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva*. In *Revista Educação Especial*, 18, páginas 1-9.
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>

Junior, V. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. Revista *Brasileira de Educação Médica*, 34(4), páginas 580-586. Universidade de Santo Amaro. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400014>

Kamii, C. (2003). *Teorias de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget.

Khishimoto, T. (1994). *O jogo e a Educação Infantil*. Livraria Pioneira Editora.

Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Instituto Piaget.

- Lima, J.; & Capitão, Z. (2003). *e-Learning e e-Conteúdos. Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Centro Atlântico, Lda.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância – Manual de Atividades* (1.^a Eds). Edições ASA.
- Lopes, J.; & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009a). *Método de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Areal Editores.
- Lopes, J.; & Silva, H., (2009b). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Lopes, M. (2012). O papel da diferenciação pedagógica na “construção” de uma escola inclusiva. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento* (pp. 1296-1307). ISPA - Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/5462>
- Lopes, J.; & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel - Edições.
- Lopes, J.; & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.^a Eds). Lidel - Edições.
- Loureiro, C., Castro, S., Pereira, T., & Guerra, C. (2017). Construir a geometria a partir da educação artística visual. *Revista Educação Matemática em Foco*, 6 (1), páginas 1- 40. Universidade Estadual de Paraíba.
- Madureira, P., & Leite, S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.
- Magalhães. G. (2007). *Modelo de colaboração. Jardim-de-Infância/Família*. Instituto Piaget.

- Maia, V., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. Revista *Exitus*, 10(1), páginas 1-29. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, I. (2006). Inovar o Ensino para promover a aprendizagem das Ciências no 1.º Ciclo. Revista *Noesis*, 66, páginas 30-33. Direção-Geral de Educação. https://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/RevNac_17_NOESIS66_p30-33.pdf
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência - Atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf
- Marchão, A. (2012). No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico. Colibri
- Mata, L. (2008). A descoberta da escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_descoberta_da_escrita.pdf
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância – Traço de união entre a teoria e a prática*. Edições ASA.
- Ministério da Educação. (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/Matematica/programamatematica_2007.pdf

- Mónico, L.; Alferes, V.; Castro, P.; & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa, In Atas Investigação Qualitativa em Ciências Sociais (pp. 724-733).
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Monteiro, A.; Figueiroa, A.; Couto, J.; & Campos, O. (2018). Os ambientes educativos inovadores e as competências dos estudantes para o século XXI. *Revista Saber & Educar*, 25, páginas 1-11.
<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/309/378>
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. Pactor.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Edições ASA.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Nacarato, A. M., Mengali, B. L., & Passos, C. L. (2017). *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Tecendo fios do ensinar e do aprender*. Autêntica Editora.
- Neto, C. (2001). *A Criança e o Jogo: Perspectivas de investigação*. Universidade Técnica.
<https://educacaofisicaaefcps.files.wordpress.com/2018/07/acriancaejogo.pdf>
- Nogueira, M. (2017). *Práticas interdisciplinares – A interdisciplinaridade na Educação Básica e na Educação Ambiental*. Editora Appris.
- Oliveira-Formosinho, J. (org). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (1994). *Currículo. Teoria e práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora.

- Paiva, R. (2014). *O segredo para alcançar o sucesso na escola – Estratégia e conselhos práticos para motivar o aluno e ultrapassar dificuldades de aprendizagem*. A esfera dos livros.
- Pereira, F.; Crespo, A.; Trindade, A.; Cosme, A.; Croca, F.; Breia, G.; Franco, G.; Azevedo, H.; Fonseca, H.; Micaela, M.; Reis, M.; Saragoça, M.; Carvalho, M.; & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pereira, J.; & Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. Editor Intervenção.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação*. ARTMED Editora.
- Pinto, C. (2002). Internet e Educação à Distância. In Pinto, C, *Ensino à Distância utilizando as TIC: uma perspetiva global* (páginas 1-14). Editora da Universidade Federal da Baia. <http://hdl.handle.net/1822/27446>
- Pombo, O. (1994). A Interdisciplinaridade: Conceito, Problemas e Perspetivas. In Levy, T.; & Guimarães H, *Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Texto Editores.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Editores Relógio D'Água.
- Ponte, P., Brocardo, J., & Oliveira, H. (2019). *Investigações matemáticas na sala de aula* (4.ª eds.). Autêntica Editora.
- Porcher, L. (1982). *Educação Artística: Luxo ou necessidade?* (2.ª Eds). Summus Editorial.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian

- Ramos, J.; Teodoro, V.; & Ferreira, F. (2011). Recursos educativos digitais. Reflexões sobre a prática. In *Cadernos SACAUSEF*, VII, página.11-34. Ministério da Educação e Ciência/DGIDC. <http://hdl.handle.net/10174/5051>
- Ribeiro, A. (1990). A Relação Educativa. In Campos, B (Eds), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Vol 1 (páginas 40-52). Universidade Aberta.
- Rigolet, S. (1997). *Leitura do mundo – leitura de livros – Da Estimulação precoce da Linguagem Escrita*. Porto Editora.
- Rocha, F.; Loss, T.; Almeida, B.; Motta, M., & Kalinke, M. (2020). O uso de Tecnologias Digitais no processo de ensino durante a pandemia de Covid-19. *Revista Educação Online em Tempos de Pandemia: Desafios e Oportunidades para Professores e Alunos* N.º 55, 16, páginas 55-82. <https://doi.org/10.25755/int.20703>
- Rodrigues, A.; Canelas, A.; Dias, A.; Gregório, C.; Gonçalves, C.; & Faria, E; Bertinetii, F.; Miguéns, M.; Félix, P.; Perdigão, R.; & Lourenço, V. (2021). Educação em tempos de pandemia – Problemas, respostas e desafios das escolas (1.ª Eds). In *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. [https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao em tempo de Pandemia.pdf](https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao%20em%20tempo%20de%20Pandemia.pdf)
- Rodrigues, J. (2019). *Musicando Pedagogos - Didática das Canções (e-book)*. Clube de Autores.
- Roldão, M. (1995). *O Currículo escolar em perspetiva histórica*. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a gestão do currículo – Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2000). *Currículo e Gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber agir e fazer do professor*. Fundação Manuel Leão.

- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular – Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Rossetto, M (2005). A Construção da Autonomia na Sala de Aula: na perspectiva do professor [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório LUME. <http://hdl.handle.net/10183/7520>
- Sá, Â. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: brincar e aprender* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Minho]. RepositórioUM. <http://hdl.handle.net/1822/43466>
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia. Uma Proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto Editora.
- Santos, A. (2000). *Ensino a Distância & Tecnologia de Informação* (1.ª Eds). Edições FCA.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo*. Porto Editora.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015a). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor.
- Silva, H. & Lopes, J (2015b). *Eu, Professor, Pergunto – 18 respostas sobre Necessidades e Capacidades dos alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento profissional do docente no Sucesso dos Alunos*. Pactor.
- Silva, H.; Lopes, J.; & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Silva, K.; Rozek, M.; & Bins, K. (2020). A Educação Especial e a Covid-19. Aprendizagens em tempos de isolamento social. *Revista Educação*, 10(1), páginas 124–136. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136>
- Silva, R.; & Silva, A. (2005). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um Paradigma para Professores do Século XXI*. Edições Sílabo.

- Sim-Sim, I.; Silva, A.; & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. DGE.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto Editora.
- Teixeira, R. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores - UAC. <http://hdl.handle.net/10400.3/4454>
- Teixeira, R.; & Rodrigues, M. (2017). O desenvolvimento de estratégias de cálculo mental: Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino básico. In Pires, C., Lino, D., Madureira, I., Rodrigues, M & Falcão, M (Orgs.), *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 207-221). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Teodoro, V. (2001). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya Educação.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- Unesco. (2005). *Orientações para a Inclusão - Garantido o acesso à educação para todos*.
- Valadares, J.; & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Edições Almedina.

- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da Música – Primeiro Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_da_musica_1.pdf
- Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Vilas-Boas, A. (2005). *Oficinas de leitura recreativa – criar e manter comunidades de leitores na escola*. Edições ASA.
- Villas Boas, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.

Referências Normativas

- Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª Série – N.º 237. https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202107131421/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice
- Lei N.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série – N.º 34. <https://dre.pt/application/file/a/561151>
- Lei N.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, 1.ª Série – N.º 166. https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/67621085/202104170623/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=diploma
- Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República 1.ª Série – N.º 241. <https://dre.pt/application/file/a/631745>
- Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República 1.ª Série - N.º 201. <https://dre.pt/application/file/a/631751>
- Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República 1.ª Série - N.º 129. <https://dre.pt/application/file/a/115648908>

Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série – N.º 129.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Decreto Legislativo Regional N.º 11/2020/M, de 29 de julho. Diário da República, 1.ª Série – N.º 146. <https://dre.pt/application/conteudo/139052181>

Portaria N.º 181/2019, de 11 de junho. Diário da República 1.ª Série – N.º 111. <https://dre.pt/application/file/a/122538809>

Despacho N.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República 1.ª Série - N.º 143. <https://dre.pt/application/file/a/107756793>

Despacho N.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República 1.ª Série - N.º 138. <https://dre.pt/application/file/a/115742277>

Despacho N.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República 2.ª Série – N.º 129. <https://dre.pt/application/conteudo/166512681>

Circular N.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007.pdf

Portaria N.º 359/2019, de 8 de outubro. Diário da República, 1.ª Série - N.º 193. <https://dre.pt/home/-/dre/125085420/details/maximized>

Outras Referências

Escola EB1/PE da Lourencinha (2020-2024). Projeto Educativo de Escola. <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=rzdPyzxtp-8%3d&tabid=4574>

Escola EB1/PE de Câmara de Lobos (2017-2021). Projeto Educativo de Escola – Educar para a vida. http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Cua6XQz_D3Q%3d&tabid=9408&language=pt-PT

Jardim-Escola João de Deus Funchal (2019-2023). Projeto Educativo de Escola – Brincar, aprender e crescer. <http://funchal.escolasjoaodeus.pt/documentos/Proj%202020-2021%20jejdfunchal.pdf>