

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Carina Barros Neves

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2022

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Carina Barros Neves

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

ORIENTAÇÃO

Adérita Cristina Pereira Fernandes



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo 2021-2022

Ana Carina Barros Neves

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

Orientação: Mestre Adérita Cristina Pereira Fernandes

Funchal e UMa, junho de 2022

Dedicatória

A Deus e a Nossa Senhora de Fátima consagro o presente Relatório de Estágio. Sempre estive nas Vossas mãos com Fé, confiança e persistência para superar todos os obstáculos que surgiram na minha vida. Estou eternamente grata!



Deus, protege-me nesta nova viagem e vai para além daquilo que eu posso ver.



Agradecimentos

Ao voar para a fase final do meu percurso universitário, não podia deixar de exprimir o mais bonito e sincero agradecimento a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o sucesso desta viagem.

Aos grandes pilares da minha vida, aos meus pais. À minha mãe, Fátima Barros, por me mostrar que nunca podemos desistir e que haverá sempre força para continuar. Obrigada por estares sempre aqui para mim e por me mostrares que os Barros não desistem! Ao meu pai, Fernando Neves, por me aconselhar e ensinar que às vezes é preciso respirar fundo e parar para refletir. Obrigada por me acompanharem nesta caminhada. Não existem palavras que descrevam o amor que sinto por vocês. São, sem dúvida, a minha força e inspiração!

Aos meus irmãos, pelo carinho, afeto, compreensão e apoio incondicional prestado em todos os momentos. Obrigada por acreditarem no meu trabalho e no meu sucesso!

À minha madrinha, Susana Fernandes, por todo o carinho, apoio e suporte quando todo o mundo parecia desabar. Obrigada por me acompanhares desde o início desta caminhada, por me encorajares a lutar e a fazer mais e melhor.

Às minhas pipocas, Núria e Nair, obrigada por me mostrarem o quão simples é sorrir e por todos os momentos de brincadeira e afeto que vivemos. Obrigada por me mostrarem que, com apenas uma folha e um pouco de cola, tudo é possível. Por todos os momentos que nos aventuramos a fazer receitas especiais e por termos a oportunidade de criar a nossa bolha de amor. Nunca vos esquecerei.

Ao meu Sargento, obrigada por me mostrares que existe um arco-íris no final desta grande viagem. A verdade, é que perto ou longe, nem a distância nos impediu de crescer. Agradeço, acima de tudo, por nunca duidares da minha dedicação, entrega e paixão. Acredito, portanto, que a persistência é o que melhor nos define.

À minha Orientadora Científica e amiga, Professora Adérita Fernandes, um muito obrigada por toda a partilha de saberes, disponibilidade, profissionalismo e apoio demonstrados ao longo desta caminhada. No fundo, sempre acreditou no bichinho que vive dentro de mim! O amor será, sempre, o melhor instrumento de trabalhar e aprender.

À Diretora, Ana Ferreira, e à Coordenadora, Ana Cristina, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada, agradeço por me terem recebido nesta Instituição três vezes e, sobretudo, pela vossa gentileza, disponibilidade e amizade.

Às minhas flores, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada, as crianças da Sala Laranja obrigada por todos os abraços, brincadeiras, vivências e, sobretudo, aprendizagens. Fizeram-me acreditar que na vida há sempre uma estrela pronta para nos iluminar, e destacar a nossa melhor parte enquanto pessoas.

À Educadora Cooperante, Vera Henriques, a quem agradeço do fundo do meu coração. Obrigada por toda a dedicação e empenho. Foi uma verdadeira aventura!

À Ajudante Marta Gomes, por ser uma pessoa incrível e por me receber sempre tão bem. Agradeço imenso, por todos os momentos em que me fez rir e por todas as circunstâncias que me fizeram voltar a viver a essência da Infância.

Às borboletas que voaram comigo nesta viagem, os alunos das turmas do 1.º B e do 3.º C, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada, obrigada pelo carinho e entusiasmo com que me receberam, bem como pela partilha de saberes e experiências que fizeram de mim uma pessoa mais capaz e, sobretudo, confiante.

À Professora Cooperante, Carla Pereira, obrigada por me mostrar que um pouco de loucura é essencial para vivermos nesta realidade. Obrigada por acreditar em mim e me dar força para crescer. Será sempre um privilégio fazer parte do grupo dos “Professores Fixes”.

Ao Professor Cooperante, Carlos Reis, a quem agradeço imenso pela forma como me recebeu na “sua” sala e fez dela a “nossa” sala de aula. Em todos os momentos estive pronto para aconselhar, ajudar, orientar e incentivar, através do seu bom humor.

A todos aqueles que se cruzaram comigo e me deram o alento para continuar: Obrigada por partilharem um pouco de vós e desta sensação de que quando ouvimos o nosso coração, estamos no caminho certo.

Por último, mas se calhar mais importante que tudo, a todos os Docentes que passaram pela minha vida e me deram asas para voar.

Agora, sim, voarei sozinha!

Resumo

Considerando-se a importância da reflexão/observação ao longo da prática docente, o presente relatório esclarece um conjunto de competências, conhecimentos e aprendizagens, direcionados para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com esse fim, encontra-se fragmentado em dois momentos (Enquadramento Teórico e Intervenção Pedagógica) fundamentados nas Práticas Pedagógicas vivenciadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvidos na Escola Básica com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada.

Assim, reconhecendo a análise do atual perfil docente que se ambiciona alcançar para uma educação de qualidade e o papel do professor como gestor do currículo numa escola para todos, privilegiou-se um conjunto de princípios pedagógicos (a aprendizagem significativa, a educação artística, a avaliação formativa, o ensino experimental das ciências e os recursos pedagógicos) que autenticassem a construção de aprendizagens, em que a criança/aluno fossem os principais eixos de todo o processo educativo. Não obstante, destaca-se a transformação da modalidade de ensino, através do Ensino a Distância, numa perspectiva de contemplar a utilização de novas tecnologias em contexto sala de aula. Por sua vez, a postura crítica e, sobretudo, investigativa esteve sempre presente e justifica-se pela utilização da metodologia de Investigação-Ação que possibilitou responder às problemáticas identificadas na prática (aprendizagem e desenvolvimento, promoção e potencialização de aprendizagens significativas através de recursos/materiais didáticos).

Para além de uma explicação ou descrição, este relatório compõe-se através de uma partilha de conhecimentos ou de aprendizagens fundamentadas num percurso inicial de formação para a docência, em que a vontade de aprender, conhecer e conquistar novos patamares estiveram sempre presentes, nunca descurando a essência de ser professor e, mais do que isso, ajudar os alunos a escrever a história do futuro.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino a Distância; Aprendizagem; Investigação-Ação; Reflexão

Abstract

Considering the importance of reflection/observation throughout the teaching practice, this report clarifies a set of skills, knowledge and learning, directed to obtain the degree of Master in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. To this end, it is divided into two moments (Theoretical Framework and Pedagogical Intervention) based on the Pedagogical Practices experienced in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education, developed in the Basic School with Preschool of Areeiro and Lombada.

Thus, recognizing the analysis of the current teaching profile that we aspire to achieve for an education of quality and the role of the teacher as a curriculum manager in a school for all, a set of pedagogical principles was privileged (meaningful learning, art education, formative assessment, experimental science teaching and teaching resources) that authenticate the construction of learning, in which the child/student is the main axis of the whole educational process. Nevertheless, the transformation of the teaching modality, through distance learning, in a perspective of contemplating the use of new technologies in the classroom context, stands out. In turn, the critical and, above all, investigative attitude was always present and is justified by the use of the Research-Action methodology that made it possible to respond to the problems identified in practice (learning and development, promotion and potentialisation of significant learning through didactic resources/materials).

Beyond an explanation or description, this report is composed through a sharing of knowledge or learning based on an initial journey of training for teaching, in which the desire to learn, know and conquer new levels was always present, never neglecting the essence of being a teacher and, more than that, helping students to write the history of the future.

Keywords: Pre-school Education; Primary School; Distance Learning; Learning; Action Research; Reflection

Sumário

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Sumário	XI
Índice de Figuras	XV
Índice de Gráficos.....	XXI
Índice de Quadros.....	XXIII
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXV
Lista de Siglas	XXVII
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Capítulo 1 – Ser Docente: O Percorso para uma Educação de Qualidade.....	5
1.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB.....	5
1.2. O Professor como Gestor e Líder do Currículo: Uma Escola para Todos.....	7
Capítulo 2 – Avaliar para Ensinar e Aprender	11
2.1. A Aprendizagem Significativa.....	11
2.2. A Educação Artística no desenvolvimento da Aprendizagem.....	14
2.3. A Avaliação Formativa na Aprendizagem dos Alunos.....	15

Capítulo 3 – A Educação e a Ciência: Que caminho seguir?.....	19
3.1. O Ensino Experimental das Ciências como Promotor de Aprendizagens	19
3.2. Os Recursos Didáticos e o seu valor Pedagógico	22
Capítulo 4 – A Transformação da Modalidade de Ensino: A Chegada da Covid-19	26
4.1. O Ensino a Distância: Que Desafios Educativos?	26
4.2. A Escola Digital: O Impacto das Novas Tecnologias na Aprendizagem	31
Capítulo 5 – Metodologia de Investigação-Ação: Princípios para um Docente Reflexivo	34
5.1. Fundamentos da Investigação-Ação	34
5.2. Fases da Investigação-Ação	36
5.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	38
5.3.1. Observação Participante	39
5.3.2. Notas de Campo	40
5.3.3. Diários de Bordo	40
5.3.4. Entrevista Etnográfica	41
5.3.5. Registo Fotográfico	42
5.4. Método de análise de dados	42
PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	45
Capítulo 6 – A Escola como Espaço de Aprendizagem.....	47
6.1. A Instituição – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada	47
6.1.1. O Meio Envolvente	47
6.1.2. Caraterização do Estabelecimento Educativo	50

6.1.3. Projeto Educativo da Escola.....	54
Capítulo 7 – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	55
7.1. Organização do Ambiente Pedagógico da Sala	55
7.1.1. A Sala Laranja.....	55
7.1.2. A Rotina Diária	60
7.2. As Crianças da Sala Laranja: Caraterização do Grupo.....	62
7.2.1. Avaliação do Grupo: Ficha 1g e 2g.....	70
7.3. O Projeto de Investigação-Ação	79
7.3.1. Enquadramento do Problema	81
7.3.2. Questão de Investigação.....	82
7.3.4. Estratégias de Intervenção.....	83
7.4. Momentos de Aprendizagem	91
7.4.1. A Chegada dos Ouriços e das Castanhas	91
7.4.2. O Inverno entre Nós	94
7.4.3. A Aldeia dos Sonhos	98
7.4.4. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação	101
7.5. Projeto com a Comunidade Educativa: O Nosso Natal	102
7.6. Reflexão Crítica: Pensar, Agir e Refletir com o Coração.....	107
Capítulo 8 – Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	110
8.1. Caraterização da Sala: Espaço, Dinâmica e Organização do Tempo	110
8.2. Os alunos do 1.º B: Caraterização da Turma	115
8.3. Questão de Investigação-Ação.....	117
8.3.1. Estratégias de Intervenção Pedagógica	119
8.4. Momentos de Aprendizagem	128
8.4.1. “O Comboio da Zebra Camila”	128

8.4.2. “Prova de Degustação – Cabaz do Elmer”	130
8.4.3. “A Germinação”	136
8.5. Reflexão Crítica: O Lúdico e os Materiais Didáticos na Aprendizagem.....	144
Capítulo 9 – A Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	147
9.1. Caracterização da Sala: Espaço, Dinâmica e Organização do Tempo	149
9.2. Os alunos do 3.º C: Caracterização da Turma	152
9.3. Questão de Investigação-Ação.....	157
9.3.1. Estratégias de Intervenção.....	157
9.3.2. Cronograma.....	170
9.4. Momentos de Aprendizagem	172
9.4.1. “O Sistema Excretor”	173
9.4.2. “A Erupção Explosiva”	177
9.4.3. “Dramatização: Peça de Teatro”	182
9.5. Reflexão Crítica: Um Tesouro que Enriquece a Alma	185
Considerações Finais	188
Referências Bibliográficas	190
Referências Normativas	203

Índice de Figuras

Figura 1 – Três requisitos básicos para a Aprendizagem Significativa.....	13
Figura 2 – Componente Curricular de Educação Artística.....	14
Figura 3 – Esquema dialógico dos Atos de Ensinar-Aprender-Avaliar.....	18
Figura 4 – Capacidades e Atitudes desenvolvidas através do contacto com a Ciência...21	
Figura 5 – Classificação dos Materiais Didáticos.....	23
Figura 6 – Palavras que se relacionam com o E@D e a Covid-19.....	27
Figura 7 – Vantagens e Desvantagens do E@D.....	30
Figura 8 – Plano de Investigação e Plano de Ação para a IA.....	34
Figura 9 – Fases de Implementação da IA.....	37
Figura 10 – Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	39
Figura 11 – Localização da Freguesia de São Martinho no Município do Funchal.....	48
Figura 12 – Edifício do Areeiro.....	48
Figura 13 – Edifício da Lombada.....	49
Figura 14 – localização do Edifício da Lombada.....	49
Figura 15 – Alguns espaços da EB1/PE do Areeiro e Lombada: Edifício da Lombada.....	52
Figura 16 – Planta da Sala Laranja.....	56
Figura 17 – Planta da Sala Laranja em diferentes perspetivas.....	57
Figura 18 – Espaços da Sala Laranja.....	58
Figura 19 – Estratégias de Intervenção.....	83
Figura 20 – Atividades que promovem a Estimulação Sensorial.....	84
Figura 21 – O Saco Mágico.....	85

Figura 22 – Hora do conto acerca de uma história utilizando o Saco Mágico.....	86
Figura 23 – História Infantil: “Feliz Natal, Lobo Mau” de Clara Cunha.....	87
Figura 24 – Atividade de decoração das botas: Estendal Mágico.....	88
Figura 25 – O Estendal Mágico.....	89
Figura 26 – Trabalho concretizado pelas crianças da Sala Laranja.....	89
Figura 27 – Árvore decorada pelas crianças da Sala Laranja.....	90
Figura 28 – Hora do Chá na Sala Laranja.....	90
Figura 29 – Observação de pequenas ramificações e folhas secas de um castanheiro...	91
Figura 30 – Exploração de elementos da Natureza.....	92
Figura 31 – Castanhas assadas com erva doce.....	93
Figura 32 – Pintura do gorro e das luvas.....	95
Figura 33 – Gorros e luvas pintados pelas crianças.....	95
Figura 34 – Atividade de Enfiamento.....	96
Figura 35 – Placar de Inverno.....	97
Figura 36 – Hora do Chocolate Quente.....	98
Figura 37 – Atividade de Pintura: Decoração das casas para a Aldeia.....	99
Figura 38 – Fases da Construção da Aldeia dos Sonhos.....	99
Figura 39 – Trabalho concretizado pelas crianças.....	100
Figura 40 – A Aldeia dos Sonhos.....	101
Figura 41 – Portefólio: “O Nosso Natal”.....	103
Figura 42 – Decoração da Capa e Contracapa do Portefólio.....	103
Figura 43 – Fotografias retiradas da receita concretizada pelo Fábio em colaboração com os EE.....	104
Figura 44 – Elaboração da Receita com Amor.....	104
Figura 45 – Exploração dos Portefólios com as crianças.....	105

Figura 46 – Versão Final do Portefólio.....	106
Figura 47 – Momento de diálogo em grande grupo com as crianças da Sala Laranja...	109
Figura 48 – Placares com as produções dos alunos.....	111
Figura 49 – Mapa do Comportamento, Palavras Mágicas e Calendário presentes na sala da turma do 1.º B.....	112
Figura 50 – Organização Espacial da Sala do 1.º B.....	112
Figura 51 – Planta da Sala do 1.º B.....	113
Figura 52 – Estratégias de Intervenção Pedagógica.....	119
Figura 53 – “O Alfabeto Nojento” de David Machado.....	120
Figura 54 – O Alfabeto – Jogo do Comboio da Zebra Camila.....	122
Figura 55 – O Alfabeto Completo – Jogo do Comboio da Zebra Camila.....	122
Figura 56 – Criação de Pisa-papéis através de pedaços de Calhau.....	123
Figura 57 – Criação de Pisa-papéis.....	124
Figura 58 – Saída de Campo – Levada dos Piornais.....	125
Figura 59 – Saída de Campo – Observação da Natureza.....	126
Figura 60 – “A Zebra Camila” de Mariza Núñez.....	128
Figura 61 – Carruagem da sílaba “Za”.....	129
Figura 62 – O Comboio da Zebra Camila.....	129
Figura 63 – Elmer, O Elefante Xadrez de David Mckee.....	130
Figura 64 – O Elmer construído em feltro.....	131
Figura 65 – Caraterísticas atribuídas ao Elmer.....	132
Figura 66 – Cabaz do Elmer.....	133
Figura 67 – Alimentos que se encontravam no interior do Cabaz do Elmer.....	134
Figura 68 – Venda utilizada para vender os alunos na atividade a desenvolver.....	135
Figura 69 – Momento de degustação.....	135

Figura 70 – “A Pequena Semente” de Eric Carle.....	137
Figura 71 – Construção de um puzzle no quadro.....	137
Figura 72 – Puzzle alusivo à Germinação do Feijão.....	139
Figura 73 – Placar com os puzzles construídos pelos alunos.....	140
Figura 74 – Processos de cultivo efetuados pelos alunos.....	142
Figura 75 – Processo de cultivo finalizado.....	142
Figura 76 – Diagrama V de Gowin concretizado pelos alunos.....	143
Figura 77 – Planta da Sala de Aula do 3.º C.....	149
Figura 78 – Planta da Sala de Aula da Turma do 3.º C em diferentes perspectivas.....	150
Figura 79 – Estratégias de Intervenção Pedagógica.....	158
Figura 80 – Protocolo da Atividade Experimental.....	160
Figura 81 – Construção do Diagrama V de Gowin a ser realizada pelos alunos.....	161
Figura 82 – Atividade Experimental: “Como são os Pulmões de um Fumador?”.....	162
Figura 83 – Observação da cor do algodão.....	162
Figura 84 – Registo dos resultados obtidos através de um Diagrama V de Gowin.....	163
Figura 85 – Construção de Cartazes em grupo.....	165
Figura 86 – Cartazes construídos pelos alunos da turma do 3.º C.....	166
Figura 87 – Postal de Natal.....	167
Figura 88 – Confeção de Broas de Manteiga.....	168
Figura 89 – Maquete do Sistema Reprodutor Masculino e Feminino.....	170
Figura 90 – Momentos de Aprendizagem selecionados.....	173
Figura 91 – Peças do puzzle: Sistema Excretor.....	174
Figura 92 – Trabalho desenvolvido nos cadernos diários dos alunos.....	175
Figura 93 – Maquete do Sistema Excretor.....	176

Figura 94 – Atividade Experimental concretizada na Sala de Aula.....	176
Figura 95 – Protocolo da Atividade Experimental.....	178
Figura 96 – Vulcão em Cimento.....	178
Figura 97 – Atividade Experimental concretizada com a turma do 3.º C.....	179
Figura 98 – Registo da Atividade Experimental – Mapa de Conceitos.....	180
Figura 99 – Alunos da Turma do 3.º C em redor do vulcão.....	181
Figura 100 – Colocação do Dragão das Fábulas na sala do 3.º C.....	182
Figura 101 – Dramatização efetuada pelos alunos.....	183
Figura 102 – Texto Narrativo concretizado pelos alunos.....	184

Índice de Gráficos

Gráfico 1	63
Gráfico 2	69
Gráfico 3	70
Gráfico 4	75
Gráfico 5	115
Gráfico 6	116
Gráfico 7	117
Gráfico 8	152
Gráfico 9	154
Gráfico 10	155
Gráfico 11	156

Índice de Quadros

Quadro 1.....	53
Quadro 2.....	59
Quadro 3.....	61
Quadro 4.....	62
Quadro 5.....	65
Quadro 6.....	80
Quadro 7.....	114
Quadro 8.....	127
Quadro 9.....	148
Quadro 10.....	148
Quadro 11.....	153
Quadro 12.....	171

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em Formato Word

Relatório de Estágio em Formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I: Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 2 – Planificações

Apêndice 3 – Diários de Bordo

Apêndice 4 – Levantamento de Dados: Interesses e Necessidades

Apêndice 5 – Pedido de Colaboração aos Encarregados de Educação

Pasta C – Prática Pedagógica II: 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 6 – Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 7 – Planificações

Apêndice 8 – Diários Reflexivos

Apêndice 9 – Levantamento de Dados: Interesses e Necessidades

Apêndice 10 – Apreciação Global da Turma do 1.º B na Ficha de Verificação de Conhecimentos de Matemática

Apêndice 11 – Apreciação Global da Turma do 1.º B na Ficha de Verificação de Conhecimentos de Português

Pasta D – Prática Pedagógica III: 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 12 – Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 13 – Planificações

Apêndice 14 – Diários Reflexivos

Apêndice 15 – Levantamento de Dados: Interesses e Necessidades

Apêndice 16 – Inquérito aos Encarregados de Educação

Apêndice 17 – Técnicas de Avaliação Formativa Aplicadas na Turma do 3.º C

Apêndice 18 – Apreciação Global da Turma do 3.º C na Ficha de Verificação de Conhecimentos de Matemática

Apêndice 19 – Apreciação Global da Turma do 3.º C na Ficha de Verificação de Conhecimentos de Português

Apêndice 20 – Apreciação Global da Turma do 3.º C na Ficha de Verificação de Conhecimentos de Estudo do Meio

Apêndice 21 – Análise à Apreciação Global dos Alunos do 3.º C

Lista de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ACC – Atividades de Complemento Curricular

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DGE – Direção-Geral da Educação

DL – Decreto-Lei

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

EE – Encarregados de Educação

EI – Educador(a) de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

E@D – Ensino a Distância

IA – Investigação-Ação

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OTL – Ocupação dos Tempos Livres

PEE – Projeto Educativo de Escola

PP – Prática(s) Pedagógica(s)

PP I - Prática Pedagógica I

PP II – Prática Pedagógica II

PP III – Prática Pedagógica III

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

TAF – Técnicas de Avaliação Formativa

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório clarifica uma caminhada contínua que é assinalada pela ação/reflexão vivenciada ao longo de dois anos no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira. Importa reconhecer, neste ponto, que é através da formação inicial que se começa a construir a, verdadeira, intencionalidade pedagógica do docente e é, também, nesta circunstância que se abre uma nova porta para deixar entrar o futuro. Assim, é imprescindível clarificar que a ação pedagógica do docente (prática) deve se fundamentar em pressupostos teóricos que a expliquem/fundamentem (teoria). Objetivando-se esta articulação, entre a prática e a teoria, o presente documento está estruturado em dois momentos (o Enquadramento Teórico e a Intervenção Pedagógica) que se complementam entre si, contabilizando, assim, um total de nove capítulos.

Considerando o Enquadramento Teórico, este encontra-se dividido em cinco capítulos. O Capítulo 1 centra-se na reflexão do perfil docente enquanto um profissional em constante aprendizagem e responsável por envolver/cativar as crianças/alunos para a construção de conhecimentos. No Capítulo 2, destaca-se o papel da Aprendizagem Significativa e da Educação Artística como impulsionadora de aprendizagens e como elemento imprescindível ao desenvolvimento integral dos aprendizes. Além disso, expõe-se a importância da Avaliação Formativa na aquisição de conhecimentos e na melhoria da aprendizagem dos alunos enquanto protagonista do processo de ensino-aprendizagem. No Capítulo 3 considera-se a Educação e a Ciência como dois poderosos aliados à construção de aprendizagens integradas, ativas e significativas. Por sua vez, explora-se, igualmente, a importância dos Recursos Didáticos e o seu valor pedagógico, enquanto elementos potencializadores de estímulos para o gradual desenvolvimento da criança/aluno. O Capítulo 4 exprime a transformação da escola assinalada pela chegada da Covid-19, onde se reflete sobre os desafios educativos e o impacto das novas tecnologias na aprendizagem, contando, ainda, com uma análise crítica à experiência vivida. No Capítulo 5 elucida-se o recurso à metodologia de Investigação-Ação (IA), enquanto princípio pedagógico para um docente reflexivo. Assim, descreve-se esta metodologia que serviu de suporte para as intervenções pedagógicas e explanam-se as

técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como os métodos de análise e tratamento de dados.

Atendendo à segunda parte, a Intervenção Pedagógica refere-se à componente prática, deixando destacada a ação pedagógica que esteve no centro da produção deste documento, patenteando uma postura reflexiva. Assim, o Capítulo 6 apresenta uma descrição da escola como espaço de aprendizagem, nomeadamente a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada onde foram desenvolvidas as Práticas Pedagógicas (PP) I, II e III. Nesta descrição esclarece-se o edifício escolar, o meio envolvente, a caracterização do estabelecimento educativo e o seu projeto educativo. No que concerne ao Capítulo 7, elucida-se a Prática Pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar (EPE) com a Sala Laranja. Já nos Capítulos 8 e 9, descrevem-se as experiências vivenciadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Cada um destes capítulos, anteriormente mencionados, procedem à caracterização do grupo/turmas e das respetivas salas, explanando-se, de igual modo, os diversos momentos de aprendizagem, as questões de IA adotadas em cada uma das práticas, os respetivos cronogramas, e, por fim, os momentos de reflexão. Na EPE, a questão assentou em *“Como promover o desenvolvimento e a aprendizagem, na Sala Laranja, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças?”*, sendo que no 1.º CEB se desenvolveram duas questões em torno da utilização de recursos didáticos como potencializadores da aprendizagem, sendo elas: *“Como promover as Aprendizagens dos Alunos do 1.º B através da Manipulação de Recursos Didáticos?”* e *“Como é que os Materiais Didáticos Potencializam Aprendizagens Significativas na Turma do 3.º C?”*. Destaca-se, do mesmo modo, que no Capítulo 7 se apresenta um projeto desenvolvido com a Comunidade Educativa, o que não se verifica nas restantes práticas.

Termina-se o relatório de estágio a partir das considerações finais, onde se entrelaçam as principais conclusões que substancializam um conjunto de experiências, conhecimentos e aprendizagens. Assim, este documento evidencia um percurso académico sublinhado pela reflexão e resiliência, pelo espírito crítico, pela persistência e, sobretudo, pela vontade de aprender. É, também, um percurso assinalado pelo desabrochar de uma futura docente que vê a sua profissão com paixão, com sentimento e como um eterno desafio, mantendo sempre o olhar direcionado para a importância das crianças/alunos atingirem aprendizagens, verdadeiramente, significativas. Por certo, o mais importante será, então, conseguirmos ter alunos, realmente, felizes na sala de aula.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Ser Docente: O Percurso para uma Educação de Qualidade

“Aquele que é um verdadeiro professor toma a sério somente as coisas que estão relacionadas com os seus estudantes – inclusive a si mesmo” (Nietzsche). Eu sonho com o dia em que os professores, em suas conversas, falarão menos sobre os programas e as pesquisas e terão mais prazer em falar sobre os seus alunos. (Alves, 2004, p. 29)

Com o intuito de refletir sobre os pressupostos teóricos que sustentaram as PP, decidiu-se analisar o perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por sua vez, se olharmos, atentamente, para o panorama de vida profissional dos docentes encontramos, provavelmente, muitos desafios, adversidades e, sobretudo, novas aprendizagens. Nesta perspetiva, pretende-se, também, enfatizar o papel do professor como gestor e líder do currículo.

1.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

Quando se refere o perfil do Educador de Infância (EI) e do Professor do 1.º CEB refletimos em determinadas características, qualidades ou sentimentos que o definem e o descrevem como um profissional de educação.

O Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001, de 30 de agosto, vem aprovar o perfil geral de desempenho profissional do EI e dos professores dos ensinos básico e secundário no sentido de oficializar e elucidar os vários critérios para a docência. Assim, este perfil surge na forma de um referencial à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, o qual evidencia as exigências necessárias para a organização dos projetos da respetiva formação, assim como para o reconhecimento das suas habilitações profissionais. Este documento organiza-se segundo quatro dimensões: (1) dimensão profissional, social e ética; (2) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) dimensão de

participação na escola e de relação com a comunidade e (4) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Por sua vez, em cada uma das dimensões, anteriormente referidas, é esclarecido o que se pretende alcançar e o que é esperado que o professor atinga ou exerça. Deste modo e de acordo com o DL, na EPE, o EI concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas, isto é, o educador dispõe de uma grande responsabilidade no que diz respeito à construção e organização curricular ajustando-a ao grupo de crianças a que se destina (DL n.º 240/2001).

Por outro lado, e através do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, é possível analisar o perfil específico de desempenho profissional do educador e do professor nos ensinos básico e secundários. Tal como o DL anterior, o DL n.º 241/2001 apresenta o seu conteúdo fundamentado através de três momentos: (1) o perfil docente; (2) a conceção e desenvolvimento do currículo e (3) a integração do currículo.

No que concerne ao perfil específico de desempenho profissional do EI depreende-se que este concebe e desenvolve o currículo, tendo por base a planificação, a organização, a avaliação, assim como as atividades e projetos curriculares que visam o desenvolvimento das aprendizagens (DL n.º 241/2001).

Já no que diz respeito ao perfil de desempenho do professor do 1.º CEB constata-se que este é responsável por desenvolver o currículo, numa perspetiva de escola inclusiva, dado que gere e integra os saberes científicos das diversas áreas que o compõem, assim como as competências necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos (DL n.º 241/2001).

Em termos gerais, o docente é o mediador do processo de ensino-aprendizagem e deve proporcionar momentos e circunstâncias para que sejam os alunos a produzir o seu próprio conhecimento de forma ativa e, sobretudo, participativa. De uma forma ou de outra, sejamos capazes de admitir que quando a criança entra na escola torna-se aluno e nasce outra vez (Leitão et al., 2000). Nesta perspetiva, é fundamental que os docentes proporcionem momentos que estimulem a autonomia, o pensamento crítico, o respeito e a criatividade. Se a missão do professor é, por um lado, ajudar o aluno, não é menos verdade que, quanto mais autónomo for a criança/aluno mais eficaz será a sua educação (Paiva, 2007).

Com efeito, constata-se que ambos os decretos se assumem como fundamentais para a prática docente, no entanto serão apenas estes indicadores que descrevem/definem o “ser professor”? Nesta concepção, podemos, então, assumir que não existe um perfil ou modelo único e perfeito (Estanqueiro, 2012).

Na verdade, o perfil do EI ou do professor do 1.º CEB constrói-se ao longo da sua formação inicial e, claramente, ao longo do seu percurso profissional pedagógico. Não nos esqueçamos, acima de tudo, que “o mais importante é a paixão de ensinar” (Paiva, 2007, p. 111).

A par destas exigências, compreende-se que são as próprias escolas e os professores que apresentam o caminho, com políticas que apoiam a inovação e as boas práticas e que criam condições para que cada escola seja uma organização viva e, sobretudo, inteligente (Ministério da Educação, 2001). Não há inovação sem inovadores. Não há qualidade sem profissionalismo e não há novos caminhos sem esforço (Ministério da Educação, 2011). Contudo, o foco aglutinador da mudança, será sem dúvida compreender que “o fascínio é o eixo que faz mover a escola e, assim, anima o mundo!” (Paiva, 2007, p. 111).

1.2. O Professor como Gestor e Líder do Currículo: Uma Escola para Todos

O docente é, incontestavelmente, um modelo de conduta e de civismo para os seus alunos, dado que deve ensinar/projetar no futuro mediante esforço, disciplina, apreço pelo mérito, solidariedade e, sobretudo, entejuda (Cardoso, 2013).

Nesta concepção, educar não se pode confundir com instruir, ou seja, não se pode limitar à mera transmissão e aquisição de informação (Leite, 2003). Assim, entendemos que o ideal da aprendizagem pressupõe aprendentes autónomos e competentes, isto é, capazes de gerir os seus próprios processos e ritmos de aprendizagem (Cardoso, 2013).

No que se refere ao currículo, compreendemos que este conceito invadiu os discursos em torno da educação e associa-se a outros que lhe conferem novos significados: é o que acontece quando se associa o termo currículo a termos como gestão, autonomia, flexibilidade, entre outros (Leite, 2003).

Deste modo e através da Autonomia e Flexibilidade curricular, presentes no DL n.º 55/2018, artigo 12.º, verifica-se que as escolas detêm mais autonomia para gerir o currículo, dado que a sua gestão pode ir até 25% ou poderá ser superior de acordo com os pressupostos descritos no mesmo documento.

Com efeito, é referido no DL que se pretende transformar o rumo da educação para um mundo/contexto focalizado na importância de atingirmos aprendizagens significativas, no qual o aluno seja o principal condutor na construção dos seus conhecimentos em vez de um ensino tradicional e, sobretudo, sistemático. Falamos, então, na necessidade de constituir o currículo como um núcleo definidor da existência da escola (Roldão, 1999). Por outro lado, o que transforma um conjunto de aprendizagens num currículo é a sua intencionalidade, estruturação, sequência organizadora, assim como a sua finalização (Roldão, 1999).

Por sua vez, por que motivo, hoje, se fala tanto na necessidade de evoluir o conceito de currículo? Segundo Roldão (1999), o currículo é um conceito suscetível a múltiplas interpretações no que se refere ao seu conteúdo e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento. Nesta perspetiva, podemos aferir que o currículo escolar é em qualquer instância o conjunto de experiências que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.

Nesta linha de pensamento, considere-se que o currículo é, de facto, uma palavra indispensável nas modificações escolares, sobretudo se falarmos de avaliação, de saberes, de manuais escolares, de opções metodológicas, de princípios e valores de formação, de competências ou de objetivos (Pacheco & Morgado, 2002).

Por este ângulo, espera-se que a escola e os professores optem por um modelo curricular que proporcione visões globais e integradas do conhecimento, que reconheçam a importância do envolvimento dos alunos na construção do saber para que as crianças/alunos desenvolvam competências metacognitivas que lhes possibilitem aprender (Leite, 2003).

É tendo por base esta visão que se torna fundamental compreender a importância do professor como gestor e líder do currículo na escola que se pretende alcançar. Será, então, que a Escola ideal é para todos? Será que, atualmente, o sistema educativo português valoriza ou se foca inteiramente na reprodução e listagem dos conhecimentos?

Surge, assim, a necessidade de se clarificar a temática da liderança, dado que despertou, ao longo dos tempos, um especial interesse por diferenciados investigadores e é uma temática em contínua evolução e que continua a despertar bastante interesse devido à sua influência ao nível das organizações, das sociedades e dos indivíduos (Bento & Ribeiro, 2013). Assim, a liderança docente em contexto escolar pressupõe que se tenham em conta as crenças, os valores, as necessidades, os desejos e as especificidades locais de cada escola e dos sujeitos que a compõem, dado que o docente desempenha um papel fundamental e enquanto líder exerce uma influência importante na definição do grupo (Caires & Mendonça, 2013).

Encontrar respostas para estas inquietações deverá conduzir-nos à reflexão em torno da necessidade de o docente produzir ambientes onde os alunos possam, efetivamente, falar, dizer e escrever o conhecimento e colocá-lo a circular, principalmente na sua comunidade, para perceberem como conhecer é socialmente profícuo (Cosme et al., 2021). Assim, que visão de professor ambicionamos alcançar? O que se entende por um profissional de excelência?

Seja como for, e na perspetiva de Trindade e Cosme (2010), o papel do professor constrói-se progressivamente e parte de um esforço permanente de regulação e de afirmação da sua criatividade pedagógica que lhe possibilita contribuir para as aprendizagens dos alunos, o que o obriga a refletir sobre os seus objetivos, materiais, exigências, tarefas ou capacidades a desenvolver.

Por outro lado, Cardoso (2013) defende que, há que reconhecer que, se os alunos têm maus resultados isso deve constituir-se num desafio para o professor. Consequentemente, o docente deve compreender que o objetivo da educação não é que os alunos saibam o conteúdo, mas antes que saibam, de forma consolidada, aplicar o que aprenderam (Cardoso, 2013). Por esse motivo, um professor nunca deve desistir de fazer com que o aluno compreenda e chegue aos objetivos de forma confiante. É entender, acima de tudo, que os alunos são diferentes e que ninguém aprende sem diálogo (Cardoso, 2013).

A nossa missão é, então, mergulhar num mar de inúmeros desafios e adversidades. É, também, nunca desistir de um aluno e, mais do que isso, é entender as suas necessidades e especificidades transportando-as para um novo mundo, onde tudo é

possível. Creio, portanto, que “um bom professor é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências” (Cardoso, 2013, p. 57).

Por certo, o professor do futuro espera uma sociedade cada vez mais preocupada com as desigualdades, com fenômenos como a pobreza e, por isso mesmo, à procura da inclusão e da conseqüente solidariedade que a abrange (Cardoso, 2013). Estaremos perante uma educação mais complexa, onde o professor vive constantemente o ter de aprender para posteriormente poder ensinar (Cardoso, 2013).

Emerge, assim, a necessidade de fomentar a paixão e o sentimento pela profissão. Não basta ensinar os conteúdos, é necessário estabelecer uma relação com a sociedade que nos rodeia para termos a capacidade de ensinar o belo, o verdadeiro.

Capítulo 2 – Avaliar para Ensinar e Aprender

Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos se pensarmos em termos de mudanças maiores, no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. (Philippe Perrenoud, 1999 in Cosme et al., 2020, p. 34)

O presente capítulo retrata uma análise em torno da avaliação para ensinar e aprender, destacando o papel da aprendizagem significativa, assim como da Educação Artística enquanto a mais bonita metamorfose do ensino. Ainda, através de uma postura crítica e reflexiva, aborda-se a Avaliação Formativa como dimensão incontornável e integrada em qualquer processo de ensino e de aprendizagem.

2.1. A Aprendizagem Significativa

Aprender. Conhecer. Viver. Participar. Eis quatro palavras que deveriam fazer parte do campo lexical de escola. A verdade é que perante as rápidas transformações da sociedade, a escola deixou de ser um espaço, unicamente, dedicado à aquisição de conhecimentos. Mais do que nunca, a escola enfrenta desafios, verdadeiramente, exigentes e trabalhosos. Mas, como poderemos promover aprendizagens significativas? Que caminho seguir?

Por certo, a aprendizagem é um procedimento de grande complexidade que advém da absorção de conhecimentos, competências e vivências. Prepara os alunos para a vida em sociedade promovendo, igualmente, a aprendizagem (Mendes, 2021). Por sua vez, a aprendizagem é, geralmente, definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência, no entanto as mudanças causadas pelo desenvolvimento não são consequências de aprendizagem, por exemplo a altura (Tavares et al., 2007). Com efeito, “os seres humanos aprendem tanto desde o dia do seu nascimento (e alguns mesmo antes)

que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inseparavelmente ligados (Tavares et al., p. 108).

O ato de aprender é tão natural e espontâneo que, muitas vezes, aprendemos sem nos apercebermos, geramos uma relação com o mundo que nos rodeia, por que aprendemos a aprender, aprendemos a fazer, aprendemos a estar e aprendemos a ser (Dias, 2018). Dito isto, importa ressaltar que a aprendizagem implica a concentração, a motivação, o envolvimento e, sobretudo, o interesse da criança/aluno.

Na perspectiva de Dias (2018), compreende-se que a teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel, defende que a aprendizagem ocorre através da assimilação de novos conceitos em estruturas pré-existentes, assumindo-se como um processo no qual os alunos compreendem a estrutura do conhecimento e fazem novas estruturas que se encaixam com a organização dos conceitos pré-existentes no cérebro. Portanto, considere-se que a aprendizagem significativa é um processo pelo qual os novos conhecimentos são relacionados de modo substantivo com os conhecimentos relevantes, previamente, disponíveis na estrutura cognitiva (Valadares & Moreira, 2009). Assim, a aprendizagem deverá direcionar-se no sentido de ser o mais significativa possível promovendo a autonomia do aluno.

Neste contexto, Mendes (2021) enfatiza que para atingirmos aprendizagens consideradas significativas é fundamental planejar segundo um conjunto de fatores – interesses dos alunos, entusiasmo e vontade na aprendizagem, envolvimento dos conhecimentos prévios, partilha de ideias, inserção dos conteúdos de forma estimulante, diversificação de estratégias e metodologias.

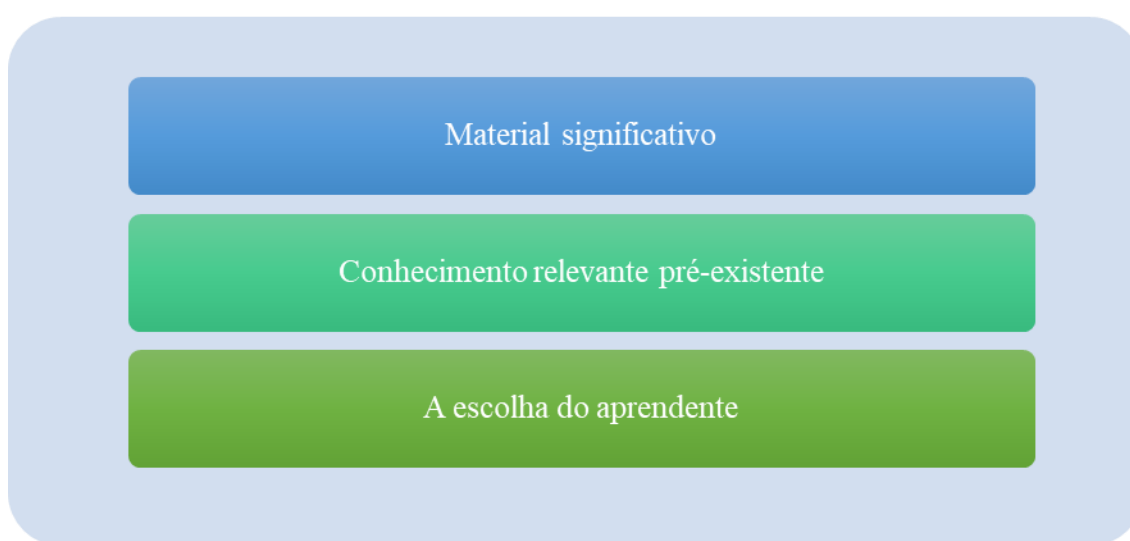
Importa reconhecer, neste ponto, que segundo Silva (2019) a teoria da aprendizagem significativa contribui para a compreensão da teoria de inovação pedagógica, dado que ambas enfatizam a relevância do conhecimento prévio dos alunos. Com efeito, ambas reconhecem e valorizam o papel do aluno enquanto sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Por sua vez, constata-se que a teoria da aprendizagem significativa é uma teoria construtivista (Valadares & Moreira, 2009).

Uma vantagem importante da aprendizagem significativa é a de poder ser aplicada numa ampla variedade de novos problemas ou contextos, dado que este poder de transferência é, particularmente, significativo no pensamento crítico (Dias, 2018).

Em consonância com Dias (2018) compreende-se que a aprendizagem significativa pressupõe três requisitos básicos, sendo eles o conhecimento relevante pré-existente, o material significativo, que é muitas vezes selecionado pelos professores, e a escolha do aprendente para utilizar a aprendizagem significativa em vez de memorização (Figura 1).

Figura 1

Três requisitos básicos para a Aprendizagem Significativa



Fonte: Adaptado de Dias (2018, p. 50).

Assim, constata-se que a aprendizagem significativa exige mais esforço, pois o aprendente tem de relacionar as novas informações com os conhecimentos relevantes que já existem na sua estrutura cognitiva (Dias, 2018).

Por certo, “todo o ser humano é um captador de significados”, dentro e fora da escola (Valadares & Moreira, 2009, p. 13). Nesta concepção, e de acordo com os autores retrorreferidos, o papel da Escola é o de fazer com que os significados que o aluno adquire e interioriza se vão enriquecendo no sentido de o tornar um cidadão cada vez mais intelectual e moralmente mais rico e capaz de contribuir para uma sociedade melhor.

2.2. A Educação Artística no desenvolvimento da Aprendizagem

As artes são elementos indispensáveis ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural da criança/aluno. Por outras palavras, as artes são formas de saber que articulam a imaginação, a razão e a emoção, dado que perpassam a vida das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se inserem (Ministério da Educação, s.d.).

Neste seguimento, importa considerar que, atualmente, a Educação Artística no ensino básico desenvolve-se em quatro grandes áreas artísticas que se inserem ao longo dos três ciclos de ensino (1.º, 2.º e 3.º Ciclos). Assim, e através da Figura 2, compreende-se os diferentes núcleos que totalizam a componente curricular de Educação Artística.

Figura 2

Componente Curricular de Educação Artística



No ensino das Artes na educação, a livre expressão e a valorização da aprendizagem pela experiência devem estar inerentes, passando assim a criatividade a ser admitida como uma carga cultural importante em que a aceitação dos sentimentos e emoções devem ser uma das finalidades da educação (Marques, 2012). Com efeito, constata-se que as competências artísticas mobilizam sentimentos, emoções e conhecimentos, a partir de imagens, sons e movimentos (Sousa, 2020).

Um contributo que, neste contexto, se afirma pelo modo como se acredita nas potencialidades da Educação Artística é compreender que a criatividade assenta na mobilização e integração de conhecimentos e experiências de vida, em que o sentido estético é desenvolvido a partir da fruição de diferentes manifestações artísticas que representem diferentes épocas, culturas e estilos, em áreas diversificadas da Música, do Teatro, da Dança e das Artes Visuais (Sousa, 2020). Nesta conceção, é fundamental que o currículo proporcione espaços de liberdade, de prazer e de vivência lúdica, onde a criança reforce a sua autoestima pela capacidade de realização e pelo reconhecimento dos seus pares (Sousa, 2020).

Na verdade, a Educação Artística é um terreno ilimitado onde cabem inúmeros conhecimentos e engloba várias educações da arte, desde a educação pela arte, com a arte e para a arte (Eça, 2010).

Sem dúvida, compreendemos que, no século XXI, as artes surgem na educação como estratégias pedagógicas que reconhecem os conhecimentos das crianças/alunos com o objetivo de valorizar as aptidões, competências e habilidades adquiridas.

Acima de tudo, de acordo com Eça (2010), não esqueçamos que o essencial da Educação Artística é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, promovendo educações a partir das suas linguagens específicas, elaborando projetos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades, onde as escolas se inserem. Assim, pode-se considerar a Educação Artística como um verdadeiro motor de transformação social.

2.3. A Avaliação Formativa na Aprendizagem dos Alunos

A avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem, dado que o sucesso escolar determina em grande parte a vida futura dos alunos e esse sucesso depende, muitas vezes, de avaliações realizadas pelos professores (Silva & Lopes, 2012). Por sua vez, a avaliação pode ser de carácter sumativo ou de carácter formativo, mas avaliar para quê? Porquê? Com que sentido?

Atualmente, o desafio de modificar a escola coloca-se a partir da transformação de práticas de avaliação em cada aula. Assim, entende-se que a avaliação é um instrumento e meio de transformação efetiva capaz de induzir alterações em todas as dimensões do sistema (Cosme et al., 2020).

De facto, a avaliação é considerada atualmente como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem (Gouveia, 2018). Por outras palavras, considere-se que a avaliação das aprendizagens dos alunos é uma dimensão fundamental da educação escolar e constitui-se, ainda, como uma estratégia prioritária para qualquer transformação e melhoria dos sistemas educativos (Cosme et al., 2020).

Importa aqui destacar que repensar a avaliação implica, necessariamente, uma reflexão sobre os modos como se encaram os processos de ensino e de aprendizagem dado que hoje torna-se claro que não é exequível pensar em educação sem pensar na forma como se processam as relações dentro da sala de aula e as relações epistemológicas que estão na base da ação pedagógica (Cosme et al., 2020).

Dependendo de como o professor concebe e utiliza a avaliação, a relação professor-aluno é, principalmente, uma relação de poder ou uma relação particular de apoio à aprendizagem. Para o sucesso dos alunos, um ou o outro posicionamento do professor faz, efetivamente, a diferença (Silva & Lopes, 2012). Mas será que a avaliação e a classificação são sinónimas?

A verdade, e de acordo com Cosme et al. (2021), é que a avaliação e classificação não são sinónimos, no entanto são habitualmente utilizadas de modo indiferenciado, para identificar processos que são, pela sua natureza, distintos. Por certo, a atribuição de um valor numérico ou uma letra, a classificação, é um modo de expressar o resultado de uma comparação de um desempenho/situação/ação/indivíduo, no entanto, classificar assume o propósito de selecionar, hierarquizar os desempenhos (Cosme et al., 2021).

Nesta linha de pensamento, considere-se que avaliação das aprendizagens difere consoante a relação professor-aluno que produz a avaliação sumativa e a avaliação formativa. O que distingue, então, a avaliação sumativa da formativa?

Por certo, a avaliação sumativa traduz-se na relação professor-aluno que assenta, principalmente, numa relação de poder que está profundamente ligada à forma tradicional

de reunir informações sobre a aprendizagem (Silva & Lopes, 2012). Por sua vez, esta apoia-se fundamentalmente nos resultados obtidos em testes elaborados pelo professor e, frequentemente, aplicados às suas várias turmas, no final de uma unidade de ensino (Silva & Lopes, 2012).

Quando a relação professor-aluno assenta numa relação de apoio, de entreajuda à aprendizagem, a forma de reunir informação sobre a aprendizagem é encarada de uma outra perspetiva muito diferente – avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem (Silva & Lopes, 2012). Percebemos, assim, que a avaliação formativa caracteriza-se pela sua regularidade, continuidade e preocupação com a melhoria das aprendizagens dos alunos, baseando-se num conjunto de estratégias e instrumentos que possibilitam que cada criança e jovem se situe na sua aprendizagem e que, com o apoio do professor, possa atingir níveis mais complexos de pensamento (Cosme et al., 2021).

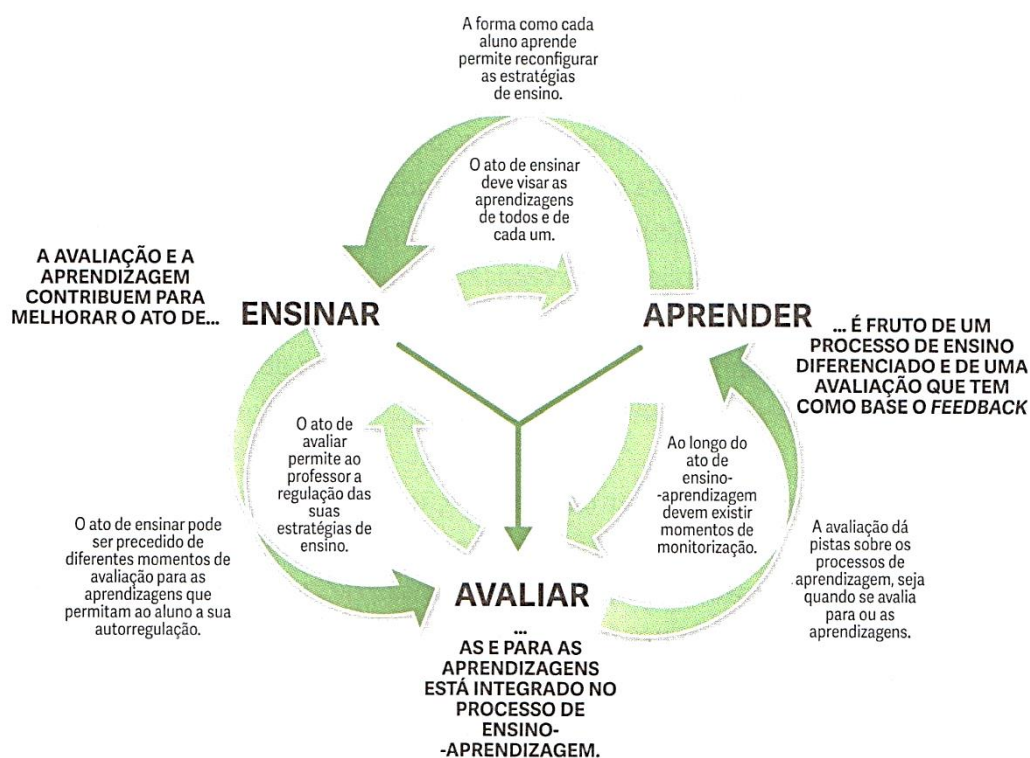
Por sua vez, e de acordo com Gouveia (2019), os testes e as fichas de avaliação determinam os ritmos de trabalho nas diferentes escolas e são um dos instrumentos de trabalho mais respeitados da cultura escolar. Na verdade, as práticas de avaliação resumem-se, numa grande maioria dos casos, à aplicação de testes de natureza sumativa e classificativa. Os seus resultados são traduzidos em classificações e baseiam-se numa lógica de prestação de contas, ficando por explorar a sua dimensão formativa.

Dito isto, falamos, então, na necessidade de compreender que a aprendizagem e a avaliação não devem ser conduzidas pelos exames, segundo uma perspetiva meramente classificativa em função de conhecimentos acumulados (Gouveia, 2015).

Face ao exposto, é possível concluir que o ato de ensinar, aprender e avaliar estão concomitantemente relacionados e influenciam a forma como entendemos o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a Figura 3, na página 18, elucida esta trilogia.

Figura 3

Esquema dialógico dos Atos de Ensinar-Aprender-Avaliar



Fonte: Retirado de Cosme et al., 2021 p. 30.

Embora não saibamos como será a escola do futuro, mudar a avaliação pressupõe, então, (re)inventar a escola (Gouveia, 2019). Creio, portanto, que a escola do amanhã será muito diferente desta imagem atual que concebemos diariamente e que está enraizada nas nossas mentes. Tenhamos a coragem de abandonar antigos paradigmas e fortalecer esta metamorfose do panorama do ensino nacional (Morais, 2017).

Capítulo 3 – A Educação e a Ciência: Que caminho seguir?

A educação não tem como objetivo preparar os alunos para ingressar no mercado de trabalho. O objetivo é criar as condições possíveis para a experiência da alegria. Porque é para isso que vivemos. A escola deve ser um espaço em que isso acontece. (Alves, 2004, p. 54)

Focando-se na educação e na ciência, este capítulo aborda um conjunto de dimensões privilegiadas no decorrer da *praxis*, que contribuíram para a construção de aprendizagens. Todavia, enfatiza-se, também, um percurso/caminho efetuado de mãos dadas com a ciência e a educação.

3.1. O Ensino Experimental das Ciências como Promotor de Aprendizagens

O ensino experimental das ciências adquiriu, nos últimos anos, um maior destaque, dado que as aprendizagens oriundas desta prática constituem a base para a formação de futuros cidadãos cultos, críticos e despertos para a realidade do meio que os rodeia. Assim, torna-se fundamental investir numa “educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual” (Martins et al., 2009, p. 11).

Nesta perspectiva, constata-se que a EPE promove a sensibilização às diversas ciências naturais e sociais e ao mundo tecnológico, patente nas Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar (OCEPE) na Área de Conhecimento do Mundo. É, assim, em coerência com Silva et al. (2016) que se constata que a criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e o conhecimento acerca do mundo que a rodeia. Nesta conceção, encara-se a Área de Conhecimento do Mundo como “uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas” (Silva et al., 2016, p. 85).

No que concerne à matriz curricular do 1.º CEB, as ciências estão integradas na componente curricular de Estudo do Meio e são de cariz obrigatório. Atualmente, as Aprendizagens Essenciais (AE) são os documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e têm como objetivo principal promover o desenvolvimento das áreas de competências descritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Assim, no que concerne à componente curricular de Estudo do Meio as AE subdividem-se em quatro organizadores/domínios – Sociedade, Natureza, Tecnologia e Sociedade/Natureza/Tecnologia. Dito isto, importa reconhecer que, através do Estudo do Meio e das atividades experimentais preconiza-se o desenvolvimento de uma atitude de constante experimentação com tudo o que isso implica: a observação, a medição, a formulação de problemas e hipóteses, a introdução de modificações, a apreciação dos efeitos e os resultados/conclusões (Afonso, 2008).

Segundo Silva et al. (2016), a criança apresenta uma curiosidade natural que deve ser incentivada e alargada através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, assim como pelo contacto com novas situações que desencadeiam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir ou compreender. Por isso, cabe ao docente a tarefa de lançar as bases para a estruturação do pensamento científico, razão pela qual “importa que haja sempre uma preocupação de rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados” (Silva et al., 2016, p. 86).

Nesta conceção, é importante que o docente tenha em consideração que as atividades experimentais necessitam de ser planeadas com base nas características e nos interesses de todos os intervenientes de um dado processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esta é a condição que possibilita motivar as crianças/alunos para as etapas que integram a metodologia própria das ciências (Rocha, 2018).

Assim, o papel do professor, especialmente quando se debruça no ensino experimental das ciências, deverá ser visto como uma orientação, um encorajamento para refletir, experimentar ideias, aperfeiçoar técnicas, além de ajudar a explorar e a manipular os materiais que estão à disposição, partindo do que o aluno fez e de como interpretou (Fernandes & Pereira, 2021).

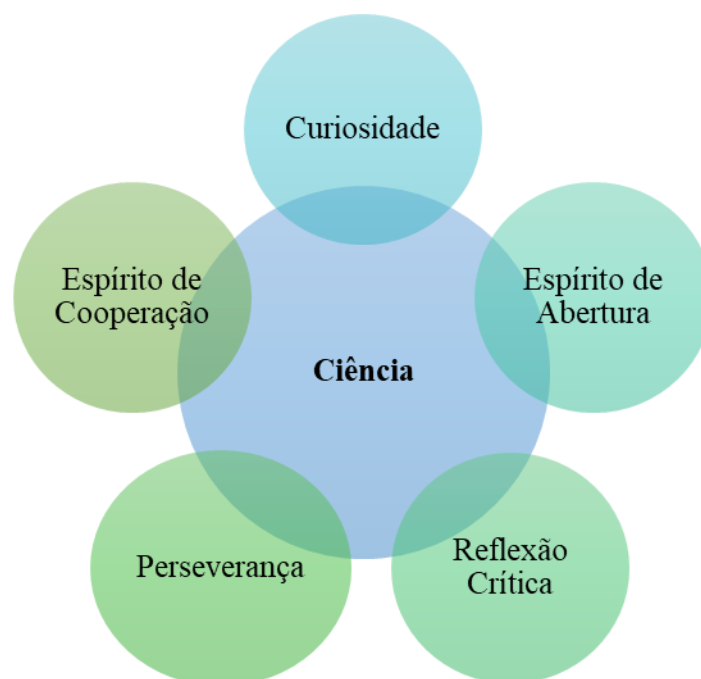
De facto, a integração de atividades experimentais em contexto sala de aula conduz a melhorias significativas no desempenho dos alunos e produz atitudes positivas relativamente às ciências e à tecnologia. Com efeito, o ensino das ciências não deve ignorar a sua vertente experimental, dado que esta é um dos pilares da ciência. Por certo, uma educação científica sem trabalho experimental falha em refletir a sua verdadeira natureza (Domingos & Costa, 2018). Será, então, possível aprender, verdadeiramente, a ciência sem efetuar uma atividade experimental?

Importa reconhecer, neste ponto, que a ciência é uma das maiores atividades humanas, dado que é, também, a contemplação da Natureza, ou seja, de tudo o que nos rodeia e da qual fazemos parte (Ramalho & Fernandes, 2012). De facto, a Natureza inspira a criatividade da criança e do aluno, demandando a perceção e a ampliação do uso dos sentidos (Zanon, 2018).

Através das atividades de ciências, e em concordância com Ramalho e Fernandes (2012), poderão ser promovidas oportunidades para desenvolver atitudes e qualidades pessoais dos alunos, essenciais enquanto cidadãos (Figura 4).

Figura 4

Capacidades e Atitudes desenvolvidas através do contacto com a Ciência



Fonte: Adaptado de acordo com Ramalho e Fernandes (2012).

Por sua vez, o ensino das ciências, à semelhança de outras áreas educativas, tem de se adaptar às novas exigências e progressos da sociedade. Com efeito, associada a esta preocupação surge, indubitavelmente, a palavra literacia (Carreira, 2021). É perante um cenário desta natureza que Figueiroa (2013) nos alerta para a importância de a ação pedagógica contemplar a exploração de atividades promotoras de literacia científica, uma vez que a educação defendida no século XXI pretende assegurar a formação de cidadãos mais competentes a nível pessoal, social e profissional.

Por certo, cabe ao docente a tarefa de produzir um conjunto de condições que possibilitem, por parte da criança/aluno, a utilização de uma verdadeira atitude científica e, sobretudo, experimental. A verdade é que não é possível aprender, verdadeiramente, a ciência sem fazer, manipular, testar, supor, analisar, interpretar ou experimentar. A ciência é um mundo por descobrir! É um mundo que se constrói em tudo aquilo que fazemos e pensamos.

Assim, é importante admitir que a exploração e as experiências, como formas de experimentação ativa de aprendizagem das coisas, demonstram a vontade das crianças em querer agir, descobrir e participar, numa explosão de sentimentos, curiosidade, interesse, aventura e desejo de aprender muito próprio das crianças (Mendes, 2021).

3.2. Os Recursos Didáticos e o seu valor Pedagógico

A existência de uma grande multiplicidade de materiais lúdico-didáticos, a seleção e a sua implementação de forma eficiente com os alunos possibilitam, aos mesmos, adquirir respostas mais concretas e noções pedagógicas mais precisas e, sobretudo, conscientes. Neste contexto, o carácter dinâmico no processo de ensino-aprendizagem é um elemento potencializador de estímulos para o gradual desenvolvimento do aluno (Pinheiro & Ramos, 2000).

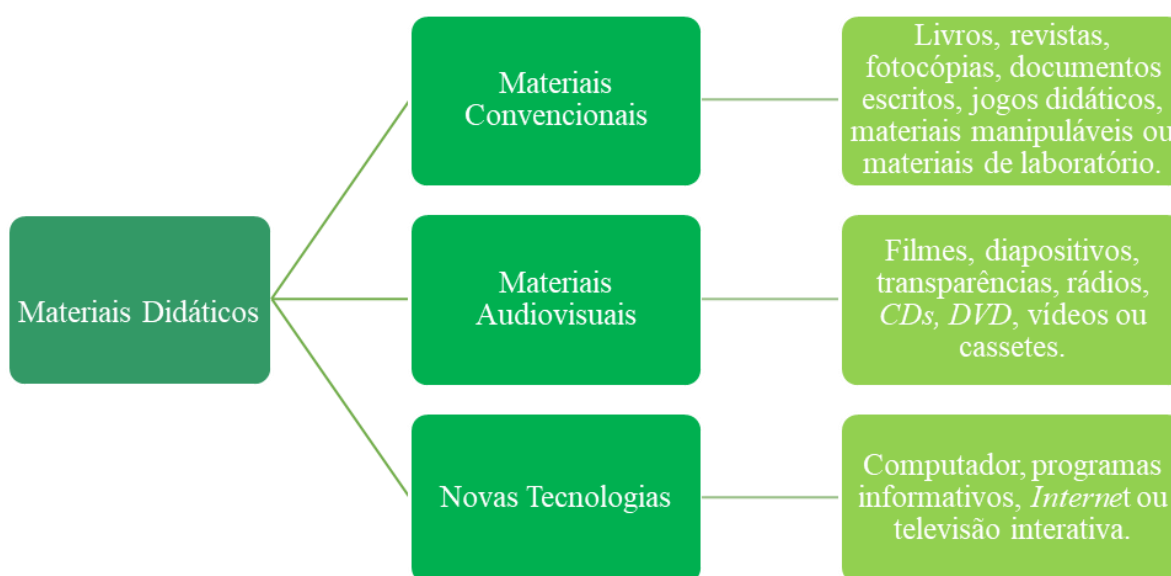
O material lúdico-didático, através de diferentes atividades e tarefas, constitui um instrumento que possibilita à criança e ao aluno efetivar a sua aprendizagem. Assim, é o meio de tornar possível novas formas de ser e de fazer, resultando de um objetivo ou de

um processo que proporcionará através de diferentes graus de implicação, trocas com o meio ambiente material e social (Caldeira, 2009).

Por sua vez, os materiais didáticos são todos os materiais que podem ser manipulados e trabalhados de forma a permitir aos alunos obterem resultados relativamente à atividade que se está a trabalhar na sala de aula (Botas & Moreira, 2012).

Figura 5

Classificação dos Materiais Didáticos



Fonte: Adaptado de acordo com Botas e Moreira (2012).

Importa, agora, reconhecer que a seleção dos materiais ou recursos didáticos a utilizar é fundamental, dado que é imprescindível atender às necessidades e especificidades dos alunos, assim como ao conteúdo que se pretende desenvolver. Nesta perspetiva, Serrazina (1990) alerta para a importância de o professor utilizar e aproveitar corretamente estes materiais com o intuito de alcançar bons resultados, dado que lhe cabe decidir quando, como, com que intencionalidade ou por que motivo deve utilizar ou colocar os alunos a trabalhar com um determinado material. Paralelamente, também, Ponte e Serrazina (2000) referem que é fundamental que os materiais sejam realmente utilizados e manipulados pelos alunos e que estes saibam qual a atividade a desenvolver com o determinado material, dado que, muitas vezes, corre-se o risco de a escolha não ter

sido bem-sucedida ou de não ter sido apropriada ao aluno o que se irá repercutir no não aproveitamento deste recurso.

Face à proposta de Zabala (1998), torna-se mais claro entender que os materiais didáticos são, de facto, utilizados pelo educador/professor e potencializam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Admite-se, também, que as características destes recursos é que irão determinar a organização do grupo, do espaço, do tempo e estabelecem relações cooperativas, consoante o contexto educativo em que serão aplicados.

Tratando-se de um recurso de elevada potencialidade educativa e de grande utilidade, a utilização de materiais didáticos manipuláveis na sala permite que as crianças/alunos toquem, explorem, movimentem ou manipulem estes recursos. Não nos esqueçamos, sobretudo, que estes recursos impulsionam um maior envolvimento e saliência no papel ativo da criança e do aluno.

Por certo, a manipulação destes recursos favorece a criação de imagens mentais mais claras e colaboram na representação de ideias abstratas. Com efeito, é possível obter aprendizagens mais significativas quando se recorre à implementação/utilização de materiais didáticos. Assim, a implementação desta estratégia transforma o papel do professor, que passa de fornecedor de informação a um facilitador da aprendizagem (Vale, 1999).

É, assim, em coerência com Lorenzato (2006), que se conclui que os materiais didáticos podem desempenhar diversas funções, dependendo do objetivo que se pretende alcançar, isto é, apresentar um assunto, motivar os alunos, auxiliar a memorização de resultados ou facilitar a redescoberta.

É perante um cenário desta natureza que Diniz (2018) enfatiza a importância da utilização de diversos materiais didáticos ao longo da ação pedagógica do docente, dado que interferem fortemente no modo como os alunos aprendem. Nesta conceção, é importante refletir sobre os materiais que o docente disponibiliza aos alunos para que sejam utilizados da forma mais correta e proveitosa. Com efeito, aliar uma boa proposta de atividade ao uso de um material didático que seja significativo no processo de aprendizagem, conduz a criança/aluno à conquista de novos conhecimentos ou conceitos.

Ademais, olhando para a perspetiva dos discentes, sabe-se que a utilização destes recursos desencadeia a motivação, a criatividade e o interesse em querer fazer e participar

nas atividades. Creio, portanto, que é imprescindível valorizar a utilização diária dos materiais e recursos lúdico-didáticos ao longo da prática docente. Efetivamente, o núcleo mais importante e desafiador será, sempre, termos a oportunidade de fazer com que as crianças/alunos se sintam felizes na sala de aula.

A utilização destes recursos foi, de facto, uma vertente muito contemplada ao longo das diferentes práticas o que enfatiza a importância de os alunos manipularem e de estarem, totalmente, envolvidos nas atividades a realizar. Por certo, a escola do amanhã valorizará, ainda mais, o trabalho conjunto, o saber cooperar e colaborar. O conhecimento ganha, assim, destaque e, sobretudo, valor quando é compartilhado. Aprender a fazer, a construir, a manipular ou a experimentar é transformar o conhecimento em algo significativo.

De uma forma ou de outra, sejamos capazes de admitir que os alunos “aprendem fazendo” (*learn by doing*), uma teoria de John Dewey que tem vindo a ser alvo de credibilidade e, sobretudo, de saliência (Diário da Escola, 2019). O mais importante é não quebrar as asas da criatividade, da motivação e, sobretudo, do interesse. As crianças/alunos precisam de voar.

À luz de tudo o que fica dito, acredita-se que a utilização dos materiais didáticos potencializa as aprendizagens e pode, efetivamente, alterar a visão dos docentes no que respeita à sua ação pedagógica, acabando por trazer reflexões positivas na aprendizagem das crianças/alunos. É, de facto, essencial introduzir estes recursos na própria sala de aula enquanto aliados no processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo 4 – A Transformação da Modalidade de Ensino: A Chegada da Covid-19

A educação não se adquire em casa, sozinho, isolado, confinado. A educação é uma questão de relação, de diálogo, de partilha, de confronto, de cooperação, de solidariedade. É uma questão de democracia, de cidadania, de princípios e valores, de respeito pelo outro, de honestidade. Educação é ajudar as pessoas a crescer, a melhorar, a tornarem-se cidadãos livres, independentes, os artífices de uma sociedade livre e democrática, pacífica e harmoniosa. Isto as tecnologias não dão nem podem levar às crianças isoladas. Podem levar o conhecimento, a educação, não. (Baptista, 2020, p. 64)

A incerteza causada pela Covid-19 retirou-nos a estrutura base a que estávamos habituados, dado que os medos, as aflições ou as dúvidas multiplicaram-se a uma velocidade exorbitante. De repente, como num apagar de luz, todo o mundo parecia desmoronar e começámos a ter necessidade de viver e de valorizar o outro (Tavares, 2021; José & Janeiro, 2020). Assim, e uma vez que se vivenciou o Ensino a Distância (E@D), o presente capítulo visa ponderar, subjetivamente, um conjunto de aspetos que se relacionam, claramente, com este período excecional, enfatizando a utilização das tecnologias no âmbito da educação.

4.1. O Ensino a Distância: Que Desafios Educativos?

Eis algumas palavras que ninguém ousaria pensar que se relacionassem ou interferissem com a educação (Figura 6, na página 27). O facto de a pandemia patentear um risco para todos e qualquer um de nós, transportou-nos para o campo da reflexão e, sobretudo, da valorização, dado que enfatizou a essência da humanidade ser só uma e ser, consideravelmente, frágil.

Figura 6

Palavras que se relacionam com o E@D e a Covid-19



Com efeito, foi a 16 de março de 2020 que a situação epidemiológica dos casos de infeção, decorrentes da pandemia da Covid-19, levou ao encerramento das escolas e à suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais, em todo o território português, por um período restringido (DL n.º 10-A/2020, de 13 de março).

É, assim, em coerência com Tavares (2021) que compreendemos que a pandemia confrontou o ser humano com a sua fragilidade e, sobretudo, vulnerabilidade. Em poucos meses, o planeta foi assolado por um vírus que atacou todas as pessoas, por igual. A sensibilidade a que ficámos sujeitos fez repensar o presente e o futuro, reequacionando novas formas de agir e de nos relacionarmos uns com os outros. Na verdade, a pandemia abriu um portal entre o mundo como o conhecíamos e um mundo por redescobrir/conhecer, que se produziu à medida que íamos lidando com esta nova realidade. Por certo, uma das áreas mais afetadas pela crise pandémica foi a educação.

Com efeito, vivemos um tempo inusitado, inesperado e imprevisível que deixou, também, as escolas em apuros, sob elevados níveis de stress e ansiedade tanto em termos organizacionais como profissionais. Por sua vez, foi neste contexto escolar que escolas, professores, alunos e famílias tiveram de se adaptar rapidamente, e sem qualquer preparação (Azevedo, 2020). A pandemia revelou-nos a importância que a nossa casa possuía, dado que nos foi exigido repensar o espaço de casa que ficou, também, mais

exposto. Ambientes que, antes, tinham a sua privacidade e o seu espaço próprio cruzaram fronteiras, tornando-se assim um espaço só (Tavares, 2021).

Perante esta realidade, criou-se uma avalanche de questões que inquietaram inúmeros docentes: Por onde começar? O que produzir? O que preparar? Como planificar? Onde fazer? Que estratégias seguir? Como ensinar? Que caminho seguir? Como agir? De facto, foram muitas as questões que amedrontaram o princípio deste período de E@D.

Neste período de tamanha indecisão, a única certeza que tínhamos era que a educação não podia parar, nem ser suspensa ou reinventada (Fernandes, 2020). Por isso, nesta circunstância a escola sofreu uma autêntica revolução, e em poucos dias, criou-se uma rede de comunicação entre professores e alunos (Silva, 2020).

Todavia, subsistiu de forma constante uma pergunta: “Em períodos de confinamento, se os alunos não podem vir à escola, poderemos levar a escola aos alunos?” (Baptista, 2020, p. 64). Por sua vez, esta questão faz ressurgir a reflexão em torno do conceito de educação ou do pensamento de se, realmente, estamos preparados para iniciar esta nova viagem repleta de desafios e trabalho.

Importa reconhecer, neste ponto, que a tecnologia surgiu como resposta a quase todas as perguntas ou inquietações que se divulgaram neste período. Como sabemos, o mundo está a tornar-se cada vez mais digital e é inegável a importância que a tecnologia tem nas nossas vidas e, num mundo digital, saber fazer uso da tecnologia dá-nos a possibilidade de adaptar a educação para um regime *online* (Tavares, 2021). A verdade é que, a Internet, as plataformas digitais, as mensagens, os e-mails, as aulas síncronas, entre outros, passaram a fazer parte do quotidiano escolar o que exigiu uma forte adaptabilidade dos professores, dos pais, dos alunos e até mesmo das escolas. De uma forma ou de outra, foi instaurado um trabalho avassalador para as escolas e, sobretudo, para os docentes que tiveram, obrigatoriamente, de conseguir comunicar com os alunos num curto espaço de tempo (Fernandes, 2020).

É perante um cenário desta natureza que surgem as emissões televisivas, na RTP Memória, de trinta minutos do #EstudoEmCasa, que se constituíam numa série de blocos pedagógicos do 1.º ao 9.º ano de escolaridade, abrangendo, igualmente, o ensino secundário. Por sua vez, na Região Autónoma dos Açores e através do Projeto “Aprender

em Casa”, também, foram disponibilizadas emissões televisivas onde eram promovidos conteúdos de EPE e de Matemática destinadas ao 1.º CEB (Fraga et al., 2020).

Apesar de estarmos imbuídos num espaço digital, era observável aquele sentimento que apela ao nosso coração – a saudade. Sem margem de dúvida, e tendo por base a minha experiência de PP em contexto de E@D, era especial e estranho, ao mesmo tempo, verificar que os alunos revelavam saudades da sala de aula, da escola, dos amigos, dos professores, das atividades ou de brincarem nos espaços da escola. Estes fatores evidenciavam que, de facto, os alunos necessitam de se relacionar uns com os outros e é, também, esta ideia que queremos alcançar: uma escola que seja significativa para todos. De facto, esta metodologia de trabalho, o E@D, distancia-nos da realidade e do contacto com os alunos. Na verdade, é como se existisse uma barreira entre o professor e o aluno, que era suportada pela transmissão de imagens, em tempo real, através de uma *webcam*. Múltiplos eram os momentos em que os alunos pediam para dizer coisas aos colegas ou escreviam mensagens no *chat* da turma para manterem um contacto mais próximo. Esta mudança na nossa realidade foi capaz de destacar a verdadeira missão da Covid-19: “afastar para depois nos aproximar” (José & Janeiro, 2020, p. 43). A par e passo, esta ideia surge aglutinada à valorização das pessoas, do contacto e, sobretudo, da nossa existência. Genuinamente, nós precisamos de nos relacionar com os outros para, também, sermos capazes de aprender, conhecer, viver e ser feliz.

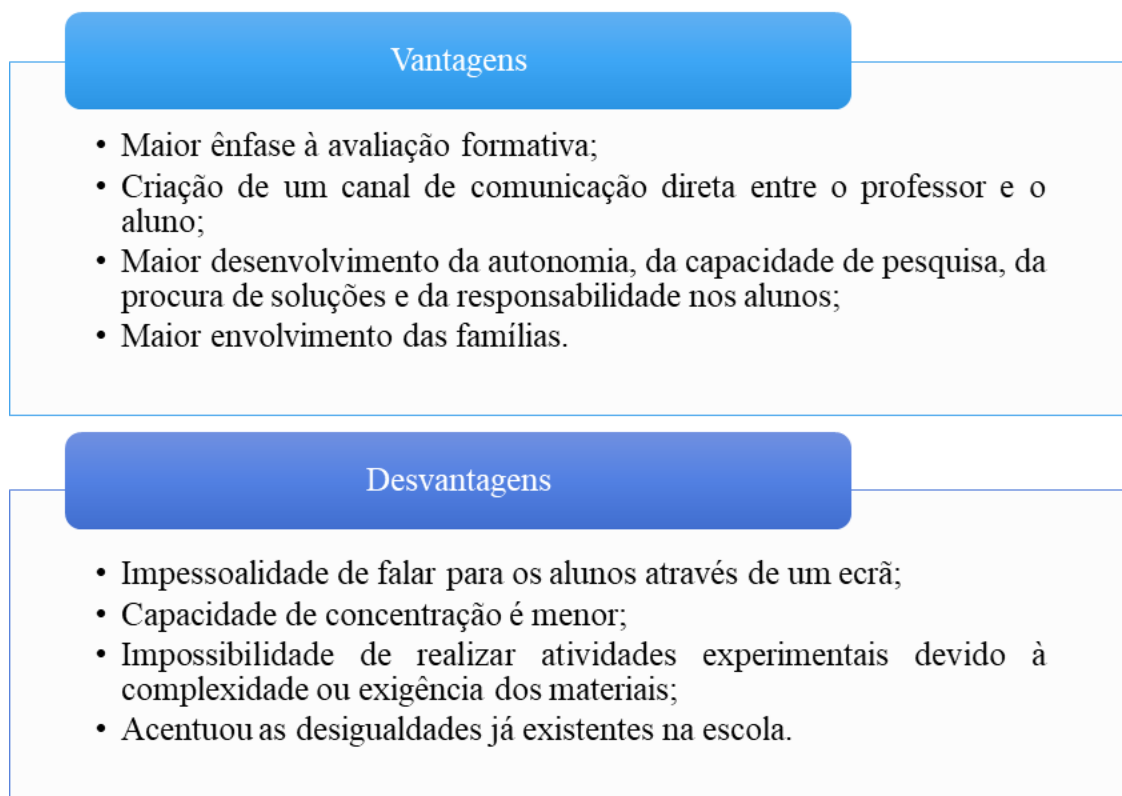
De acordo com Costa (2020), a escola é um ecossistema humano, sustentado em relações, onde se aprende a saber, a fazer, a estar juntos e a ser. Não é apenas um edifício cheio de salas, onde se aprende por turmas e onde cada professor ensina a todos como se fossem um só. Na realidade, aprende-se, como agora se pode mais do que nunca verificar, em variados contextos, em diferentes tempos e com diversificados modos e meios.

Por contraponto, não se pense que o E@D foi, inteiramente, negativo. Pelo contrário, possui, também, pontos positivos. Nesta perspetiva, Silva (2020) enfatiza algumas vantagens e desvantagens do contexto do E@D vivenciado no decurso da situação pandémica da Covid-19 (Figura 7, na página 30). Assim, a autora aponta como aspetos positivos a atribuição de maior ênfase à avaliação formativa, à criação de um canal de comunicação direta entre o professor e o aluno, ao maior desenvolvimento da autonomia, da capacidade de pesquisa, da procura de soluções, bem como da responsabilidade dos alunos. Ainda assim, o envolvimento das famílias é um ponto essencial neste contexto de ensino. Já como aspetos menos positivos ou como

desvantagens, a autora enfatiza a impessoalidade de falar para os alunos através de um ecrã, a menor capacidade de concentração, a impossibilidade de realizar atividades experimentais e a acentuação das desigualdades.

Figura 7

Vantagens e Desvantagens do E@D



Fonte: Adaptado de Silva (2020, pp. 73-75).

Apesar de termos consciência que a tecnologia está a transformar a sociedade, é importante refletirmos sobre o processo avaliativo na aprendizagem a distância ou em ambientes *online*. Assim, em concordância com Lopes e Silva (2012), constata-se que a avaliação é a dimensão da aprendizagem em ambientes online que apresenta mais dificuldades aos docentes. É, no entanto, tal como na aprendizagem presencial, fundamental, dado que contribui para a autorregulação do aluno e do professor e, em resultado disso, para a eficácia da aprendizagem.

A verdade é que se depositou esforço, dedicação, persistência e resiliência para dar resposta a esta nova realidade. O papel do professor foi, indubitavelmente, alargado de forma exaustiva, dado que foram colocados numa situação vulnerável. Por certo, concretizou-se tudo o que era possível ou que estivesse ao alcance dos docentes, tendo, sempre, em consideração esta nova realidade, sem precedentes.

4.2. A Escola Digital: O Impacto das Novas Tecnologias na Aprendizagem

“Vivemos num mundo em que a tecnologia assume um papel central no desempenho das funções mais básicas e está cada vez mais enraizada no quotidiano de cada um” (Lopes & Fernandes, 2012, p. 2).

Paremos, agora, para refletir sobre a importância da tecnologia no nosso quotidiano. De facto, à medida que vamos descortinando esta grande temática compreendemos que existe uma grande dependência deste recurso no nosso dia a dia. A verdade é que a evolução tecnológica permitiu realizar mudanças avassaladoras na nossa sociedade. Hoje, mais do que nunca, estamos, totalmente, imbuídos num mundo informático/digital. E se, hoje, a Internet deixasse de existir? Será que a escola deve permanecer à parte destas grandes modificações? Qual será o impacto das novas tecnologias na aprendizagem dos alunos?

Nesta perspetiva, compreende-se que a presença tecnológica assume um papel centralizador na composição de um novo paradigma educativo, pautado pelas circunstâncias excecionais da Covid-19 (Brazão, 2013). Mas, será a tecnologia um sinónimo de inovação? Por certo, a inovação em educação costuma aparecer associada à incorporação de tecnologias ao serviço dos procedimentos didáticos (Fino, 2019). Apesar da Covid-19 intensificar a voz das potencialidades do mundo informático, já anteriormente se enfatizavam estas questões em torno das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas.

Com efeito, os recursos tecnológicos lançaram inúmeros desafios à educação, nomeadamente, ao nível do acesso à informação, à diversidade de meios, aos tipos de

aprendizagem ou aos tipos de comunicação. Por certo, as escolas, os professores e os alunos passaram a possuir novas formas de comunicar, dado que a tecnologia colocava a sala de aula nos mais variados ambientes virtuais possibilitando-a, assim, de adotar novas formas e novos espaços (Caetano, 2015). Nesta perspetiva, é importante reconhecer que para aceder às plataformas digitais, os alunos tinham de possuir materiais informáticos específicos: computador, tablet ou telemóvel com ligação à Internet (Lopes & Silva, 2012).

Integrar as novas tecnologias na escola significa, também, dar lugar a novas formas e a novas experiências de aprendizagem, com o intuito de contribuir para que a educação seja capaz de conceber uma escola em que o professor aprenda com os alunos e, todos, em conjunto construam o seu conhecimento (Amante, 2011). De uma forma ou de outra, somos um só.

É, assim, em coerência com Fernandes (2015) que verificamos que é fundamental que os docentes acompanhem o desenvolvimento tecnológico, transportando-o para a sua prática pedagógica. Portanto, é essencial refletir sobre as potencialidades da utilização dos computadores na aprendizagem dos alunos, assim como perspetivar de que modo a utilização e integração dos computadores em sala de aula potencializam o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Apesar disso, e na perspetiva de Pereira (2018), a utilização das TIC começa aos poucos a ser perspetivada como um agente facilitador e catalisador de uma mudança paradigmática na educação, promovendo aprendizagens e colocando o controlo agora nas mãos do aluno.

Podemos aferir que vivemos, de facto, numa sociedade em que a tecnologia será, sem margem de dúvida, “uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo” (Sousa & Fino, 2008, p.15). Será que a tecnologia veio transformar a educação? Estaremos, então, a caminhar para um novo rumo no ensino? Inusitadamente, admite-se, que no mundo, como hoje o vemos, a comunicação surge nos mais variados suportes e quem não tiver a possibilidade/capacidade de aceder às novas tecnologias ficará, totalmente, distante à maioria da informação veiculada na nossa sociedade (Fernandes, 2015).

Nesta perspetiva, o E@D procurou enfatizar que a utilização da tecnologia, efetivamente, transporta-nos para o campo da inovação, no entanto, não é considerada sinónimo de inovação (Freitas, 2021). Não basta substituir o lápis e o caderno diário pelo

computador para estarmos a desenvolver práticas inovadoras no contexto de sala de aula, é, então, urgente compreender que é imprescindível traçar objetos, finalidades ou métodos para o aluno alcançar aprendizagens significativas (Fernandes, 2015).

Considerando as características do E@D, é possível aferir que, neste contexto educativo, o aluno não usufruía de um espaço físico de sala de aula e não mantinha um contacto físico com os docentes e colegas num horário letivo (Nóbrega, 2021).

Podemos, assim, concluir que ao utilizarmos o computador, quer no E@D, quer nas TIC, a sua função primordial não é de máquina de ensinar, perante a qual o aluno tem um papel passivo. Dito isto, os professores e a escola têm um papel fundamental na promoção da utilização das TIC, abrindo, desta forma, a porta para um mundo exterior e permitindo, assim, uma maior corrente de informação e conhecimento (Fernandes, 2015).

Dito isto, é possível compreender que, mais do que olhar e interpretar o papel das novas tecnologias, das TIC ou do E@D, é essencial assumirmos que este contacto digital fez-se acompanhar de repercussões positivas, quer seja em contexto presencial ou não presencial, dado que nos orientou para a incorporação das tecnologias na sala de aula.

Capítulo 5 – Metodologia de Investigação-Ação: Princípios para um Docente Reflexivo

Na Educação, os investigadores focalizam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que queiram ver eliminadas ou questões para as quais queiram obter respostas (Bento, 2011).

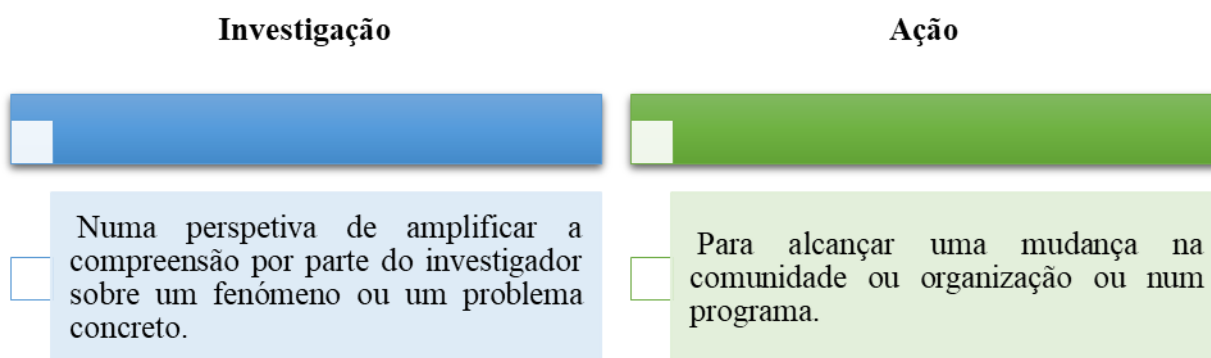
Refletindo sobre a metodologia de IA como incitadora de princípios cruciais para um Docente reflexivo, este capítulo traduz uma análise e reflexão em torno desta metodologia. Começando por uma descrição dos seus fundamentos passa-se, seguidamente, a uma explicação das técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como dos métodos de análise e tratamento de dados.

5.1. Fundamentos da Investigação-Ação

A IA deve ser orientada por uma componente de investigação e uma componente de ação. Tendo isto em vista, Baptista e Sousa (2011), apontam para a aquisição de resultados nas duas vertentes, classificando-as como (Figura 8):

Figura 8

Plano de Investigação e Plano de Ação para a IA



Fonte: Adaptado de Baptista e Sousa (2011).

Por outras palavras, considera-se que uma investigação consiste “na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

Depreende-se, assim, que a IA é considerada como uma forma de investigação social, visto que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais, no entanto, possui uma importância significativa no âmbito da educação, visto que diariamente nos deparamos com novos desafios, acontecimentos e circunstâncias. Deste modo, é fundamental investigar e agir consoante o que está a acontecer e o que estamos diretamente a observar (Máximo-Esteves, 2008).

Elliott (1991) caracteriza a IA “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18), isto é, a IA pretende melhorar a qualidade da ação que estamos a desenvolver ampliando o conhecimento e a competência profissional num determinado tempo e espaço.

Também, numa perspetiva de mudança na área da metodologia de investigação, Bogdan e Biklen (1994) comprovam que a IA consiste na recolha de informações sistemáticas com o intuito de promover mudanças sociais. Assim sendo, a IA permite ao Professor ampliar o seu conhecimento e a sua competência profissional através das investigações que efetua, produzindo benefícios para a instituição onde leciona. Compreendemos, portanto, que a investigação implica que o professor desenvolva um pensamento reflexivo e crítico no seu quotidiano escolar.

Neste seguimento, ao transportarmos a IA para o campo da educação, podemos apoiar na ideia de Bento (2013), quando refere que a IA considera dois grandes modelos: o modelo de carácter quantitativo e o modelo de carácter qualitativo, sendo que ambas as abordagens são importantes. De facto, é necessário salientar que a utilização destas duas abordagens depende do que queremos estudar e a que perguntas pretendemos responder. Nesta perspetiva, “os dados qualitativos poderão ser utilizados para suplementar, validar, explicar, iluminar ou reinterpretar os dados quantitativos obtidos” (Bento, 2013, p. 15).

Além disso, estas duas abordagens de investigação devem ser visualizadas como técnicas complementares, isto é, cada uma delas contribuindo com as suas próprias visões num determinado problema (Bento, 2013).

Assim, torna-se fundamental destacar que a investigação de carácter qualitativo é um termo genérico que reúne diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que revela que são ricos em pormenores descritivos. É uma investigação que aceita diferenciadas realidades, particularmente a realidade dos que nela participam, e requer que o investigador faça parte integrante do processo em estudo, mantendo-se presente, para que ele próprio possa acompanhar, observar, recolher e analisar os dados que necessita (Bogdan & Biklen, 1994). Esta investigação possui um carácter exploratório da acção e “é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

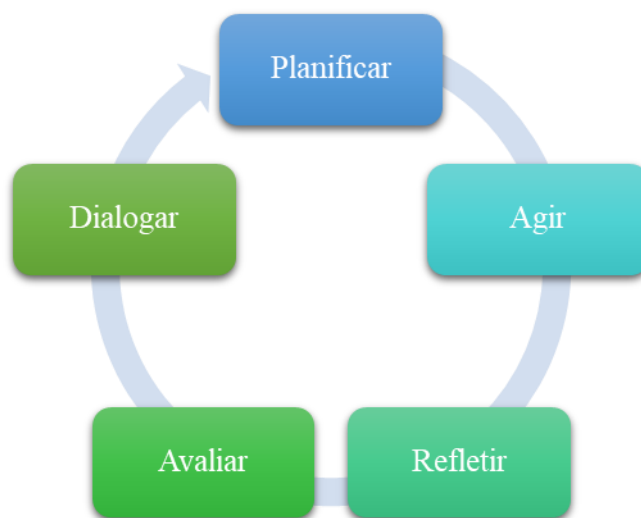
Na investigação qualitativa o procedimento de análise e interpretação dos dados é uma circunstância primordial, com vista à descoberta das respostas às questões de investigação. Portanto, é um modelo interpretativo capaz de compreender e descrever significados, baseados na IA (Pereira et al., 2017).

5.2. Fases da Investigação-Ação

Partindo das orientações de Fischer (2001), como citado em Máximo-Esteves (2008), este defende que a IA é um processo cíclico que se concretiza tendo em conta diversificadas fases, sendo que inclui nas suas investigações específicas operações que ocorrem ao longo de todo o processo investigativo (Figura 9, na página 37). Essas operações são:

Figura 9

Fases de Implementação da IA



Fonte: Adaptado de Fischer (2001) citado por Máximo-Esteves (2008).

Dada a importância da reflexão e do envolvimento do investigador, verificamos que na Figura 9 o autor recomenda, num primeiro momento, que seja concretizada a planificação da intervenção através da observação, avaliação, análise e reflexão das problemáticas que ocorrem no contexto da prática. Por essa razão, é ao longo desta primeira etapa que se devem formular as primeiras questões da investigação.

Numa fase seguinte, o mesmo autor refere que deverá haver uma fase destinada ao agir, isto é, à ação e intervenção. Esta operação engloba todos os atos de pesquisa realizados no terreno que emergem das práticas mediante a observação e os registos. A passagem para esta fase possibilita ao investigador clarificar a questão de investigação, bem como clarificar os meios que irá utilizar para responder à questão colocada.

No momento destinado à reflexão, Fischer (2001), como citado em Máximo-Esteves (2008), refere que é uma operação de análise crítica das observações, discrepâncias ou de padrões encontrados, com o intuito de descobrir as crenças, bem como os esquemas de referência integrados nas práticas do investigador. Ainda assim, nesta fase utilizam-se diversificados instrumentos para registar e analisar os dados recolhidos ao longo da fase anterior.

Na fase da avaliação, o mesmo autor salienta que é um momento destinado à avaliação das estratégias de intervenção delineadas para um determinado contexto. Ainda nesta fase, podemos concluir que a descrição e análise dos dados vão-se aperfeiçoando à medida que se avaliam as decisões e se observam os efeitos que delas resultaram.

Numa última fase, é necessário dialogar como forma de estratégia de partilha de ideias, de pontos de vista e de interpretações com outros colegas. Esta partilha de ideias será fundamental para que o projeto seja bem-sucedido, isto é, que possua qualidade, visto que no diálogo poderão ocorrer sugestões de melhoria ou críticas acerca do projeto concretizado (Máximo-Esteves, 2008).

Podemos, portanto, afirmar que a IA é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação. Por conseguinte, a IA é participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo (Baptista & Sousa, 2011).

5.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

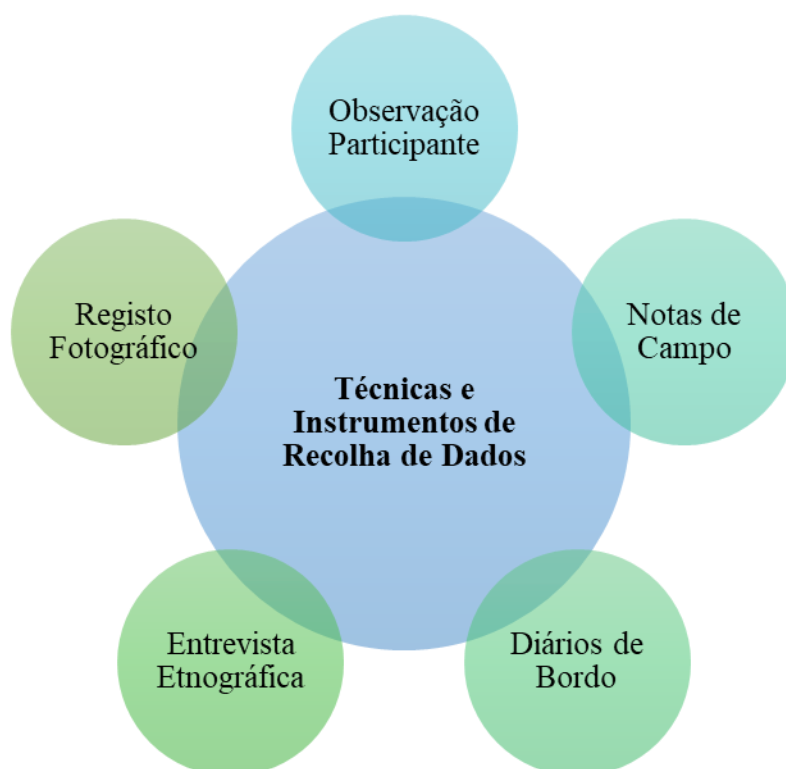
Tendo os objetivos traçados, no momento do processo investigativo, é imprescindível aplicar um conjunto de técnicas e instrumentos, de modo a proceder à recolha de dados para a definição da questão-problema, bem como das estratégias e atividades a implementar na prática. No entanto, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados deverão ser formas de chegar ao resultado pretendido (Máximo-Esteves, 2008).

No decurso das PP e respetivas investigações, foram privilegiadas as seguintes técnicas: Observação Participante, Notas de Campo, Diários de Bordo, Entrevista Etnográfica e o Registo Fotográfico.

Neste plano, evidencia-se o modo como os dados foram recolhidos, analisados e interpretados (Figura 10, na página 39).

Figura 10

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados



5.3.1. Observação Participante

Embora se denote uma vulgarização na palavra “observar”, no nosso quotidiano, em investigação, a observação possibilita o conhecimento científico dos fenómenos tal como eles ocorrem num determinado contexto. Por outras palavras, ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008).

Ainda assim, constata-se que a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser praticada, no entanto, a sua aprendizagem ressalta na prática, visto que aprende-se praticando. Destaca-se este aspeto, em virtude da dispersão, uma vez que é fundamental o investigador manter-se focado nas questões formuladas (Máximo-Esteves, 2008).

Neste seguimento, enfatiza-se o conceito de observação participante que foi o instrumento predominante para recolher dados no decurso das diferentes PP. Assim, a observação participante constitui-se como uma técnica de investigação na qual o investigador está integrado de forma direta, frequente e prolongada no contexto que observa (Mónico et al., 2017).

5.3.2. Notas de Campo

Para Máximo-Esteves (2008), as notas de campo podem incluir: registos pormenorizados, descritivos e focalizados no contexto, nas pessoas, nas suas ações, bem como nas interações. Incluí, ainda, as “(...) notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

As notas de campo podem ser consideradas como o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, vivencia e pensa no decurso da recolha, sendo que pondera acerca dos dados de um estudo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994). Os mesmos autores referem ainda que as notas de campo deverão ser detalhadas, precisas e extensivas, de modo que o investigador consiga obter um maior rigor e pormenor sobre aquilo que está a observar num determinado momento, para que numa fase seguinte consiga refletir.

5.3.3. Diários de Bordo

Os diários de bordo podem ser considerados “(...) coletâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos de observações estruturadas e registos de incidentes críticos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

No diário de campo, as anotações do investigador são realizadas diariamente, sendo que implicam uma observação participante junto dos membros da comunidade, procurando relatar com pormenor o que acontece à sua volta (Brazão, 2007).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), os registos narrados nos diários de bordo devem reproduzir, com a maior exatidão possível, o que ocorre. Assim sendo, os diários podem ser considerados como uma técnica descritiva ou narrativa que tem como objetivo levar o investigador a recolher, registar, interpretar, refletir, analisar e a explicar o que acontece à sua volta. No entanto, permite ainda melhorar a sua prática diária, bem como desenvolver o seu pensamento crítico (Máximo-Esteves, 2008).

5.3.4. Entrevista Etnográfica

Certamente, ao longo da práxis, é imprescindível procurar estabelecer pequenos diálogos onde se pretende, propositadamente, adquirir novas informações, por exemplo: analisar a proveniência e os contextos das crianças/alunos; compreender se todas as crianças/alunos comunicam ou interagem entre si; entender os níveis de desenvolvimento de todas as crianças/alunos ou investigar as profissões dos encarregados de educação. Nesta perspetiva, os diálogos permitem-nos conhecer, interpretar e analisar melhor um determinado contexto, sendo, por isso, instrumentos úteis para o docente refletir, investigar e ajustar, de forma reflexiva, a sua prática e orientá-la de acordo com as necessidades e interesses das crianças/alunos.

Segundo Máximo-Esteves (2008), a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na Investigação Educacional, sendo que as entrevistas etnográficas se associam à comunicação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são utilizadas para obter informações que complementem os dados da observação.

Na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser implementadas de formas diferentes, isto é, podem ser utilizadas como uma estratégia de recolha de dados ou podem ser usadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Contudo, em todas as situações a entrevista é utilizada como uma forma de recolha de dados descritivos que permitem ao investigador desenvolver uma ideia acerca da forma como os sujeitos agem ou pensam (Bogdan & Biklen, 1994).

No decorrer da minha intervenção recorri à utilização deste instrumento de forma frequente, visto que dialogava diariamente com a educadora/professores cooperantes

acerca das estratégias a utilizar com as crianças/alunos, do meu desempenho e de possíveis aspetos a melhorar, bem como das atividades realizadas.

5.3.5. Registo Fotográfico

No decorrer da minha Ação Pedagógica, o registo fotográfico e os vídeos revelaram-se instrumentos interessantes na recolha de dados, visto que houve a necessidade de registar as atividades e os momentos de trabalho desenvolvidos com as crianças e alunos dos diferentes grupos/turmas.

Máximo-Esteves (2008) afirma que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p. 91).

Desta forma, os registos fotográficos podem ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir o que acontece num determinado momento (Máximo-Esteves, 2008).

5.4. Método de análise de dados

Stake (2009) afirma que a análise ocorre a seguir à recolha de dados relacionados com a questão a trabalhar, sendo que a análise tem como objetivo dar significado às primeiras impressões, bem como às compilações finais, isto é, analisar significa fracionar. A análise e a interpretação são duas componentes que possibilitam ao investigador compreender tudo aquilo que acontece à sua volta (Stake, 2009).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), as primeiras interpretações possibilitam verificar se os dados já compilados se adequam às questões inicialmente enunciadas, ou se os instrumentos ou técnicas selecionadas são os mais apropriados, ou ainda, se estão a ser corretamente utilizados. Contudo, permite também verificar se os dados recolhidos são suficientes, ou se existe a necessidade de continuar a realizar observações focalizadas na mesma temática. “Alguns autores consideram que a interpretação é uma tarefa

artesanal que requer pausa, criatividade e reflexão, sendo, por isso, necessário o recurso a reajustes periódicos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

De acordo com o mesmo autor, podemos concluir que as interpretações iniciais são adequadas para concretizarmos as primeiras triangulações de dados, isto é, podemos refletir acerca da coerência entre as interpretações dos dados, fruto da observação e da entrevista. É neste sentido que podemos concluir que a triangulação é um processo que confere qualidade à investigação, visto que permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes das diversificadas fontes de dados, bem como formular as primeiras reflexões (Máximo-Esteves, 2008).

PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 6 – A Escola como Espaço de Aprendizagem

“Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e coesa” (Silva et al., 2016, p. 4).

As Intervenções Pedagógicas em contexto de EPE e Ensino do 1.º CEB, enquadradas no âmbito das Unidades Curriculares de Práticas Pedagógicas, decorreram em diferentes momentos na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Areeiro e Lombada, com o grupo de crianças da Sala Laranja e com os alunos das turmas do 1.º B e 3.º C. Desta forma, o presente capítulo transpõe uma explanação e pesquisa sobre as características e recursos existentes neste estabelecimento de ensino e no meio envolvente.

6.1. A Instituição – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada

6.1.1. O Meio Envolvente¹

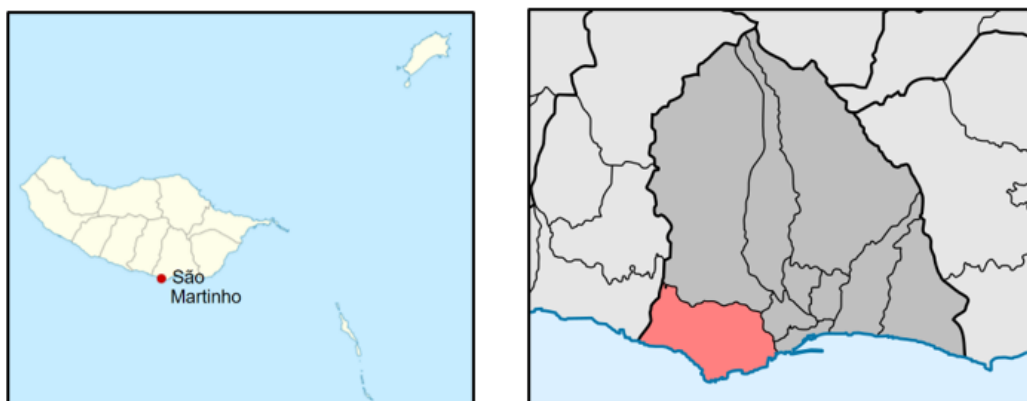
Para compreender a complexidade do meio importa considerá-lo como fundamental para a compreensão de atitudes, condutas, relações, interesses, necessidades, motivações, vivências ou experiências das crianças, dos alunos e de toda a comunidade educativa.

Nesta perspetiva, a EB1/PE do Areeiro e Lombada situa-se na freguesia de São Martinho, no Concelho do Funchal (Figura 11).

¹ A Caracterização do Meio Envolvente diz respeito ao ano letivo 2021-2022 e foi concretizada tendo por base a observação diária, os registos e os dados recolhidos na página *online* da Junta de Freguesia de São Martinho, bem como pela análise do Projeto Educativo de Escola (2018-2022).

Figura 11

Localização da Freguesia de São Martinho no Município do Funchal



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

O meio envolvente de um estabelecimento educativo é, certamente, rico em aprendizagens, vivências ou experiências diferenciadas. Nesta perspetiva, é importante compreender que a EB1/PE do Areeiro e Lombada é resultante da fusão de dois edifícios distintos: Edifício do Areeiro e Edifício da Lombada. Com base neste pressuposto, o Edifício do Areeiro situa-se no Caminho do Areeiro e o Edifício da Lombada no Caminho da Lombada. Esta instituição educativa funciona com uma distribuição no que concerne à valência da Pré-Escolar e das turmas do 1.º CEB por ambos os edifícios do estabelecimento educativo (Figuras 12 e 13).

Figura 12

Edifício do Areeiro



Figura 13

Edifício da Lombada



Fonte: <https://pem.funchal.pt/wp-content/uploads/2020/10/Lombada.jpg>

Acrescenta-se, também, que as PP na Pré-Escolar e no 1.º CEB foram concretizadas no Edifício da Lombada, em São Martinho (Figura 14). Nesta abordagem, importa enfatizar que a Freguesia de São Martinho, tal como hoje a conhecemos, pertence ao Concelho do Funchal e faz fronteira com as freguesias de Santo António, São Pedro e Sé, o Concelho de Câmara de Lobos e o Oceano Atlântico.

Figura 14

Localização do Edifício da Lombada



De acordo com o Recenseamento Geral da População e Habitação de 2021, esta freguesia, com área de setecentos e oitenta e dois hectares e 26931 habitantes, é composta por dezasseis sítios: Ajuda, Pico do Funcho, Amparo, Pilar, Areeiro, Piornais, Casa Branca, Poço Barral, Igreja, Quebradas, lombada, Vargem, Nazaré, Virtudes, Pico de São Martinho e Vitória. De todos estes sítios destacam-se o da Nazaré, como sendo um dos mais habitados do Funchal, e os da Casa Branca e Ajuda, dado que possui uma grande superfície de unidades hoteleiras. Ainda assim, sabe-se que a Central Térmica de Vitória produz a maior parte da energia elétrica consumida na Ilha da Madeira.

Sendo esta freguesia banhada pelo mar, podemos encontrar o Complexo Balnear do Lido, o Complexo Balnear da Ponta Gorda e a Praia Formosa. Nesta freguesia existem diferentes estabelecimentos de educação e ensino de níveis diversos, desde a Pré-Escolar com Creches e Jardins de Infância ao Ensino Secundário.

Atendendo às características desta freguesia compreende-se que uma parte populacional, de São Martinho, se dedica à produção agrícola.

Acima de tudo, esta freguesia é constituída por uma intensa área de exploração agrícola principalmente pela cultura da banana que veio substituir a plantação da cana-de-açúcar ao longo dos anos. É irrigada por várias levadas, como a Levada dos Piornais que rodeia o Estabelecimento Educativo.

Relativamente ao setor dos serviços encontra-se patenteado pela diversidade de estabelecimentos comerciais e serviços, tais como: Bancos, Oficinas de reparação de Automóveis, Posto de Abastecimento de Combustível ou Gás, Supermercados, Aluguer de Automóveis (*Rent-a-car*), Ferragens, Peixarias, Floristas, Sapatarias, Cabeleireiros, Pastelarias, Papelarias, Perfumarias, Correios, entre outros.

6.1.2. Caraterização do Estabelecimento Educativo

Neste seguimento, afunila-se a caraterização do estabelecimento educativo, tendo por base alguns dados disponibilizados no antigo Projeto Educativo de Escola (PEE) (2014-2018).

Assim, é possível compreender que em fevereiro de 1961, a Câmara Municipal do Funchal adquiriu o terreno no sítio da Lombada para a construção do edifício escolar do

Plano dos Centenários. Assim, vislumbra-se a edificação da Escola da Lombada no século XX, na década de sessenta, sendo que começou a funcionar no ano letivo 1966/1967.

Neste seguimento, no ano letivo 2001-2002, a Escola da Lombada foi desativada, e a partir de então os alunos, que frequentavam esta escola, passaram a frequentar a Escola das Quebradas. Por consequência da desativação da escola da Lombada, o Arquivo Intermédio da Secretaria Regional de Educação e Cultura passou a ocupar as suas instalações.

Pode afirmar-se, então, que é no ano letivo 2008-2009 que o Edifício da Lombada, em São Martinho, sofreu uma remodelação, tendo sido redimensionada pela Secretaria Regional do Equipamento Social com o intuito de receber os alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Quebradas, que foi, entretanto, desativada. Desta forma, as obras de redimensionamento dotaram o estabelecimento de ensino da Lombada com duas salas de pré-escolar, duas salas de atividade curricular e outras três de atividades não curriculares (uma para Expressão Plástica, Expressão Musical e uma para a Informática). Para além da renovação e ampliação da cozinha e do refeitório, foram também construídas todas as instalações sanitárias. Ainda assim, este estabelecimento dispõe de um polidesportivo descoberto e balneários.

No presente, a EB1/PE do Areeiro e Lombada tem capacidade para admitir aproximadamente duzentos e sessenta alunos, sendo que no edifício do Areeiro apenas recebe cento e vinte alunos enquanto no edifício da Lombada cento e quarenta alunos.

Na atualidade, esta escola encontra-se bem equipada em termos de recursos, ou seja, possui material informático, fotocopiadoras, meios de multimédia e audiovisuais, livros, entre outros.

No que diz respeito aos recursos físicos, o Edifício da Lombada apresenta espaços exteriores adequados, no entanto, carece de espaços cobertos para o desenvolvimento de atividades e para os momentos de recreio (Figura 15, na página 52).

Figura 15

Alguns espaços da EB1/PE do Areeiro e Lombada: Edifício da Lombada

		
Edifício Escolar	Pátio Coberto	Gabinete da Diretora
		
Refeitório	Parque Infantil	Polidesportivo

Fonte: Adaptado do PEE (2014-2018).

Este estabelecimento educativo caracteriza-se por ser um edifício com uma estrutura moderna, com espaços amplos e, sobretudo, coloridos. Dispõe de diferenciados equipamentos, materiais e instrumentos indispensáveis na ação pedagógica (Quadro 1).

As salas de aula possuem mobiliários recentes, placares, quadros de giz e quadros interativos, inúmeras janelas que possibilitam a entrada de luz natural durante todo o dia.

Os espaços exteriores são amplos e sem grandes obstáculos de movimentação o que permite a livre circulação dos alunos. O polidesportivo é de grandes dimensões o que possibilita a movimentação dos alunos, quer nas aulas de Educação Física, quer nos intervalos. Com base neste pressuposto, é possível aferir que a maioria das comemorações de datas festivas ocorrem neste espaço.

Em termos de infraestruturas, este estabelecimento é constituído por dois pisos. A partir da análise do Quadro 1, é possível compreender com mais detalhe como estão organizados estes pisos e o que cada piso contém.

Quadro 1

Caraterização Física da EB1/PE do Areiro e Lombada: Edifício da Lombada

Rés do chão	Piso 1
- Duas salas para a Pré-Escolar;	- Um espaço de apoio para os alunos com NEE;
- Três Casas de Banho para as crianças/alunos;	- Quatro salas de aula;
- Uma Casa de Banho para o Pessoal Docente;	- Uma sala de TIC;
- Uma Casa de Banho para o Pessoal não Docente;	- Uma sala de música;
- Uma sala de Contingência;	- Um gabinete da Diretora;
- Um refeitório;	- Um campo exterior;
- Uma cozinha;	- Duas arrecadações;
- Uma sala de Apoio;	- Duas casas de Banho.
- Um espaço coberto;	
- Uma sala do Pessoal não docente;	
- Uma sala para professores;	
- Uma arrecadação;	
- Uma sala das máquinas.	

Fonte: Adaptado do Projeto Curricular de Grupo da Sala Laranja (2020).

6.1.3. Projeto Educativo da Escola

O Projeto Educativo de Escola é um instrumento global de gestão e orientação pedagógica da organização educativa que prevê os modos de melhorar o seu funcionamento e eficácia, promovendo a aprendizagem dos alunos (Silva et al., 2016).

Assim, o Projeto Educativo da EB1/PE do Areeiro e Lombada (2018-2022), com a temática “Uma Nova Identidade Para Uma Escola Feliz”, visa criar uma identidade de escola articulando-a com a comunidade e com as respetivas dinâmicas com o intuito de promover uma educação de qualidade para todos os alunos, dotando-os de competências e conhecimentos. Este tema surgiu tendo em consideração a realidade escolar, a fusão de dois edifícios escolares e o objetivo de criar uma escola promotora de felicidade.

Como prioridades, menciona-se os valores da cooperação, responsabilidade, integridade e respeito. Acima de tudo, defende-se que a escola devia desenvolver a autonomia e a responsabilidade criativa nos alunos, de forma a cooperar para uma sociedade mais feliz, inclusiva e sustentável.

Capítulo 7 – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

“Uma criança é o que há em nós de ilimitado. É uma canção de amor tornada visível ... “(Carvalho & Coelho, 2012, p. 18).

A intervenção pedagógica em contexto de EPE, enquadrada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I (PP I), decorreu ao longo de dez semanas (de segunda a quarta-feira), entre 02 de novembro de 2020 e 19 de janeiro de 2021, com o grupo de crianças da Sala Laranja. Nesta perspetiva, o presente capítulo expõe uma análise, reflexão e explanação sobre a prática desenvolvida durante este período.

7.1. Organização do Ambiente Pedagógico da Sala

7.1.1. A Sala Laranja

A organização do grupo, do espaço e do tempo são dimensões que se interligam com a organização do ambiente pedagógico da sala, ou seja, esta organização constitui o suporte de desenvolvimento curricular, visto que as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, distribuição e utilização do tempo são decisivas para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (Silva et al., 2016).

A Sala Laranja dispunha de um espaço amplo tendo em conta o número de crianças que acolhia (vinte e uma). Era uma sala arejada e com boas condições de iluminação, visto que na parte frontal da sala encontramos três grandes janelas. Era, também, uma sala que dispunha de diversificados sítios de arrumação e estava organizada de forma a tirar o melhor proveito possível do espaço livre. Destaco, ainda, que a organização do ambiente educativo, segundo a Educadora Cooperante, teve inspiração no Movimento da Escola Moderna (MEM) onde toda a ação pressupõe uma negociação e cooperação/colaboração entre todos. Assim, os instrumentos de registo utilizados nesta sala foram os quadros mensais de: presenças, tempo, datas e aniversários.

Analisando em pormenor, esta sala de atividades encontrava-se dividida em diversificadas áreas de interesse nas quais as crianças podiam vivenciar as suas

brincadeiras de forma autónoma – Área da Garagem, Áreas da Pintura e Modelagem, Área da Biblioteca, Área dos Jogos e Área da Casinha (Figura 16). Constata-se que estas duas últimas áreas eram as mais requisitadas pelo grupo sendo que, à primeira vista, a Área dos Jogos era frequentemente utilizada pelo sexo masculino enquanto a Área da Casinha era a área predileta do sexo feminino.

Figura 16

Planta da Sala Laranja



Legenda:

- 1- Placares com mapas das tarefas diárias (presenças, chefe do dia, mapa do tempo, etc.)
- 2- Placares com trabalhos realizados pelas crianças
- 3- Área da Garagem
- 4- Área dos Jogos
- 5- Zona de arrumação utilizada pelas crianças (cabides e zona suja)
- 6- Área da Casinha
- 7- Materiais
- 8- Área da Educadora das Necessidades Educativas Especiais
- 9- Armário de arrumação
- 10- Placar com trabalhos realizados pelas crianças
- 11- Áreas da Pintura e da Modelagem
- 12- Placar com os aniversários das crianças
- 13- Balcão de Arrumação de materiais
- 14- Zona do Tapete
- 15- Área da Biblioteca

Figura 17

Planta da Sala Laranja em diferentes perspetivas



Observando, cuidadosamente, a planta da Sala Laranja é possível verificar que é uma sala colorida e espaçosa, sendo que os armários estão estrategicamente dispostos com o intuito de permitir ao Educador observar todas as crianças em todos os momentos, beneficiando os momentos lúdicos. Neste seguimento, é fundamental enfatizar que a observação do brincar fornece preciosas informações sobre o pensamento, a intensidade e qualidade da experiência, o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Portanto, quando as crianças brincam fazem descobertas, expressam-se, mobilizam conhecimentos, refletem e resolvem problemas (Portugal et al., 2015; Bento et al., 2019).

A Sala Laranja dispunha de diversos placares nos quais eram afixadas as produções das crianças, bem como as informações referentes à rotina do grupo. Um dos placares possuía mapas com registo de presenças, tempo, data, aniversários e os nomes das crianças. O espaço da sala beneficiava, ainda, a realização de algumas atividades, visto que possuía armários de arrumação, bem como um balcão de lavatório com outras zonas de arrumação (Figura 18, na página 58).

Figura 18

Espaços da Sala Laranja



Assim sendo, é necessário destacar que a organização do espaço da sala é uma forma de expressão das intenções do Educador e da dinâmica do grupo (Silva et al., 2016). O Quadro 2 permite-nos averiguar quais as áreas de interesse definidas pelas Educadoras da Sala Laranja, bem como os distintos materiais e utensílios disponibilizados ao grupo nestas áreas.

Quadro 2

Materiais das Áreas de Interesse na Sala Laranja

Áreas de Interesse	Materiais disponibilizados
Biblioteca	- Estante com diversificados livros de Literatura Infantil; - Um livro para colorir.
Casinha	- Mobiliário de cozinha, quarto de dormir e eletrodomésticos; - Objetos e utensílios diversificados (mala do médico, mala da princesa, relógios, bonecas e outros brinquedos diversos); - Talheres, pratos, conchas de plástico, copos, chaleiras, fervedor, entre outros).
Desenho	Esta área de interesse não usufrui de um espaço específico na Sala Laranja , no entanto, as crianças quando pretendem concretizar um desenho têm a oportunidade de utilizar as duas mesas. Contudo, é necessário salientar que o grupo já sabe onde se encontram os materiais e retiram as folhas brancas que necessitam assim como os seus estojos.
Garagem	- Estrutura de madeira equivalente aos carris utilizados por um comboio de transporte; - Tapete infantil com estradas; - Diversificados meios de transporte (motas, carros, aviões, helicópteros, comboios de modelos e tamanhos variados).
Jogos	- Jogos de encaixe e enfiamento; - Diversificados puzzles; - Legos coloridos de pequena e grande dimensão.
Modelagem e Pintura	- Plasticina e respetivos utensílios; - Tintas; - Pincéis; - Panos de limpeza.

A Equipa Pedagógica da sala era constituída por quatro pessoas: duas Educadoras de Infância, numa fase inicial, e duas auxiliares. O facto de a equipa pedagógica ter-se reduzido, com a saída de uma EI, alterou o horário semanal e deixou de ser rotativo em relação aos turnos. Apesar desta ocorrência, era uma equipa que trabalhava em conjunto, mantendo uma relação de trabalho cooperativo e troca de informações.

7.1.2. A Rotina Diária

A rotina diária do grupo da Sala Laranja caracterizava-se por possuir momentos de atividades orientadas e de alguns momentos de brincadeira livre na sala de atividades. Este grupo dispunha de momentos para brincar no exterior, de modo a promover o contacto com a Natureza e com o exterior, assim como despertar brincadeiras autónomas. Apesar de tudo, importa realçar que nos dias chuvosos as crianças não tinham um local coberto onde pudessem brincar no exterior e acabam por ficar no interior da sala de atividades. Compreende-se, portanto, que ao longo de um dia inteiro no estabelecimento educativo as crianças da Sala Laranja passavam mais tempo no interior da sala de atividades do que no exterior. A este nível, é urgente salientar que o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversificadas formas de interação, contacto ou exploração de materiais naturais – pedras, folhas, terra, água ou plantas (Silva et al., 2016). Todos os outros momentos presentes na rotina do grupo eram dedicados aos momentos de higiene, alimentação ou repouso.

No decurso da intervenção pedagógica constatou-se que as crianças já conheciam a rotina da sala, sendo que esta “[...] permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohman & Weikart, 2009, p. 8). Para terminar as atividades ou proceder à arrumação dos materiais, em particular, dos jogos ou brinquedos, a Educadora Cooperante expressava verbalmente às crianças que seria o momento de arrumar os materiais.

No Quadro 3 é possível verificar os diferentes momentos que constituem a rotina diária do grupo da Sala Laranja.

Quadro 3

Rotina Diária do Grupo da Sala Laranja

Horário	Rotina
08h.00min.	Abertura da Escola
08h.15min.	Entrada e Acolhimento
09h.00min.	Atividades orientadas na sala
09h.50min.	Higiene/Lanche da manhã
10h.30min.	Recreio
11h.00min.	Atividades orientadas na sala
11h.50min.	Higiene/Almoço
12h.30min.	Hora do descanso
14h.30min.	Higiene/Lanche da tarde
15h.00min.	Recreio
15h.30min.	Atividades orientadas na sala
18h.15min.	Saída das crianças

Acima de tudo, compreendemos que, a rotina do grupo deverá possuir uma distribuição flexível e que é intencionalmente planeada pelo/a educador/a. Assim, a vivência destas diferentes unidades de tempo possibilita à criança que, progressivamente, se vá apropriando de referências temporais que servem como fundamento para a compreensão do tempo – passado, presente e futuro (Silva et al., 2016). De facto, a rotina é entendida como um dos elementos que compõe a organização do trabalho pedagógico e é fundamental que a criança, desde cedo, tenha consciência da rotina diária da sala, dado que lhe permite ter a capacidade de se situar no tempo e de saber o que vai concretizar em cada momento do dia (Oliveira, 2021).

É de salientar, ainda, que durante a semana o grupo participava em Atividades de Complemento Curricular (ACC) orientadas por outros docentes. Nesse sentido, as crianças da Sala Laranja beneficiavam de trinta minutos semanais de Expressão Musical, Biblioteca, Inglês e Educação Física. Destas quatro atividades apenas três são concretizadas no interior da sala sendo que, exclusivamente, a Educação Física decorria

no exterior. Assim sendo, o horário das ACC desta sala encontra-se patenteado no Quadro 4.

Quadro 4

Horário das ACC da Sala Laranja

Horário	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
08:00 – 08:30					
08:30 – 09:00					
09:00 – 09:30					Educação Física
09:30 – 10:00					
10:00 – 10:30					
10:30 – 11:00					
11:00 – 11:30	Música	Biblioteca			
11:30 – 12:00		Inglês			
12:00 – 12:30					

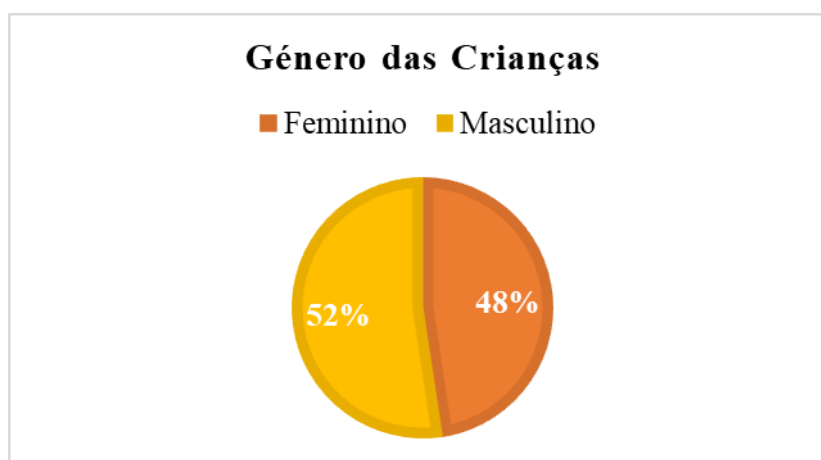
7.2. As Crianças da Sala Laranja: Caraterização do Grupo²

O grupo de crianças da Sala Laranja é constituído por vinte e uma crianças, sendo que através do Gráfico 1, na página 63, verifica-se que predomina o género masculino com 52% (onze meninos), enquanto o género feminino é representado por 48% (dez meninas).

² A Caraterização do Grupo foi concretizada tendo por base a observação diária, os registos, as conversas informais com a Educadora Cooperante, as interações com o grupo, bem como pela análise dos dados recolhidos do Projeto Curricular de Grupo da Sala Laranja (2020).

Gráfico 1

Género das crianças da Sala Laranja em percentagem



O grupo da Sala Laranja é um grupo heterogéneo sendo que as crianças têm idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, embora se situem com grande incidência na faixa etária dos três anos. Das vinte e uma crianças, apenas cinco frequentaram a EB1/PE do Areeiro e Lombada no ano transato, no entanto é de referir que quatro crianças vieram diretamente de casa, nunca tendo frequentado qualquer unidade de EPE e as restantes são oriundas de outros estabelecimentos de Educação.

Neste grupo, há duas crianças acompanhadas pelos serviços da Educação Especial, uma com quatro anos com diagnóstico do Espectro do Autismo e outra com cinco anos com Trissomia Oito.

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, a maior parte das crianças demonstra segurança e alguma estabilidade emocional, sendo que já existe a formação de subgrupos criados por afinidades e interesses particulares. É um grupo assíduo e pontual com exceção de duas crianças que faltam com alguma regularidade.

De forma geral, as crianças são comunicativas, expressam espontaneamente as suas experiências, emoções, sentimentos, utilizam expressões de saudação e de agradecimento e têm a tendência de falar todas ao mesmo tempo. As crianças evidenciam ser muito sensíveis às observações realizadas pelos colegas e recorrem à argumentação e ao confronto de ideias ou vontades. Todavia, é um grupo que demonstra grande autonomia no vestuário, na alimentação, na higiene e na arrumação de espaços e materiais

da sala. Ainda assim, algumas crianças ainda solicitam a colaboração do adulto nos momentos destinados à refeição.

No que concerne à Área da Expressão e Comunicação, mais concretamente ao Domínio da Expressão Motora, a maior parte do grupo domina o seu corpo, realiza movimentos com eficácia e demonstram interesse por atividades que envolvam correr, saltar e trepar. Quanto ao Domínio da Expressão Plástica, as crianças revelam especial interesse em todas as atividades plásticas com enfoque nas técnicas menos usuais. A maior parte gosta de explorar voluntariamente diversificados materiais e utensílios, sendo que os elementos mais novos ainda têm dificuldade em agarrar corretamente no lápis ou pincel, bem como nas atividades de recorte. No Domínio da Expressão Musical e Dramática as crianças, na sua maioria, demonstram ser desinibidas e apreciam canções novas, memorizando-as e interiorizando-as com facilidade.

Por fim, no que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças demonstram um especial cuidado e preocupação com o bem-estar dos animais e das plantas. São crianças muito curiosas, observadoras e interessadas com o que as rodeia, sendo que realizam questões pertinentes acerca do aparecimento ou funcionamento de um determinado assunto ou objeto.

Nesta perspetiva, sendo as Áreas de Conteúdo os fundamentos para a Educação de Infância (Silva et al., 2016) caracterizou-se o grupo de crianças da Sala Laranja, com maior pormenor, em concordância com as diferentes áreas e domínios das OCEPE de 2016. Portanto, a presente caracterização procura identificar as principais competências adquiridas pelas crianças nas respetivas áreas e domínios. Assim sendo, o Quadro 5, na página 65, evidencia essa caracterização, tendo por base os momentos vivenciados em contexto de PP.

Quadro 5

Caraterização Geral do Grupo de crianças da Sala Laranja

Áreas de Conteúdo/ Domínios	Caraterização Geral do Grupo da Sala Laranja
Área de Formação Pessoal e Social	<p>As crianças da Sala Laranja:</p> <ul style="list-style-type: none">- Demonstram curiosidade e interesse nos momentos de diálogo em grande grupo;- Contribuem positivamente na realização de diálogos, dinâmicas ou atividades concretizadas na sala;- Disponibilizam as suas ideias ou sugestões;- Expressam espontaneamente as suas emoções ou desejos, havendo um número significativo de crianças que ainda tem dificuldade em fazê-lo;- Demonstram satisfação quando são escolhidas para ser o/a “chefe” do dia;- Evidenciam grande sensibilidade ao elogio;- Gostam de cooperar e interagir com os adultos presentes na sala de atividades. <p>Verifica-se que a maioria do grupo já é capaz de comer de forma autónoma, porém algumas crianças solicitam a ajuda do adulto. No entanto, constata-se, ainda, que algumas crianças têm dificuldades em respeitar as regras da sala e não gostam de ser chamadas à atenção e, por vezes, demonstram resistência.</p>
Área de Expressão e Comunicação	<p>Domínio da Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none">- A maioria das crianças apresenta uma maior destreza física que outras, no entanto, a satisfação e o gosto pela atividade física é geral e visível;- As crianças exploram ativamente os materiais disponibilizados no recreio, embora sem noção dos perigos que possam surgir;- Compreendem as regras dos jogos utilizadas na realização de atividades.

Domínio da Educação Artística

Subdomínio das Artes Visuais:

- O grupo apresenta muito interesse e satisfação nas atividades de exploração de novos materiais e novas técnicas;
- As suas ilustrações começam a ser mais pormenorizadas e reconhecíveis, sendo que desenham em grande escala aquilo de que mais gostam;
- Algumas crianças ainda revelam pouca precisão nos movimentos de recorte com a tesoura, pintar dentro de um espaço limitado ou abotoar/desabotoar a vestimenta;
- Evidenciam gosto nas atividades que requerem o manuseamento de pincéis, tintas, plasticina, cores de pau, cores de filtro, entre outros;
- Na sua maioria, manipulam o lápis e o pincel com simplicidade, no entanto, algumas crianças ainda apresentam muita dificuldade ao nível do recorte.

Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro:

- O jogo do faz-de-conta é vivido de forma intensa, fantasiosa e mágica;
- As crianças recriam situações do dia a dia com facilidade, sendo que destacam as suas emoções e vontades;
- A maioria das crianças gosta e participa ativamente nas dramatizações orientadas;
- O grupo na presença de muitas pessoas inibe-se.

Subdomínio da Música:

- As crianças demonstram gosto na aprendizagem de novas canções, sendo que as memorizam com facilidade;
- A maioria das crianças consegue identificar facilmente canções através da sua melodia;
- Na generalidade, o grupo revela facilidade em acompanhar batimentos rítmicos simples;

	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam muita satisfação em dançar. <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo utiliza a linguagem oral para partilhar com todos as suas experiências, ideias, opiniões ou vivências; - As crianças conseguem descrever o conteúdo de imagens; - Demonstram interesse e curiosidade nos momentos destinados à apresentação de histórias, sendo que conseguem recontá-las com alguma facilidade; - Algumas crianças evidenciam interesse em escrever o seu nome nas suas produções recorrendo ao auxílio de um adulto. <p>Domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algumas crianças demonstram muito interesse na construção de legos e torres, sendo que identificam, por vezes com ajuda, o número de cores utilizadas ou o número das peças encaixadas; - A maioria das crianças consegue proceder à construção de um puzzle sem o apoio do adulto; - O grupo é capaz de distinguir as noções espaciais ou de proporção dos objetos, isto é, “grande/pequeno”, “leve/pesado”, “dentro/fora”, etc.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Área do Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria das crianças demonstra interesse e curiosidade em conhecer o mundo e os objetos que as rodeiam colocando questões; - As crianças já conhecem o seu nome e o de familiares próximos; - Identificam a sua idade e sexo a que pertencem; - O grupo é capaz de nomear e identificar algumas partes do corpo com facilidade; - Identificam e compreendem noções sensoriais, tais como: “quente/frio”, “áspero/macio” ou “duro/mole”.

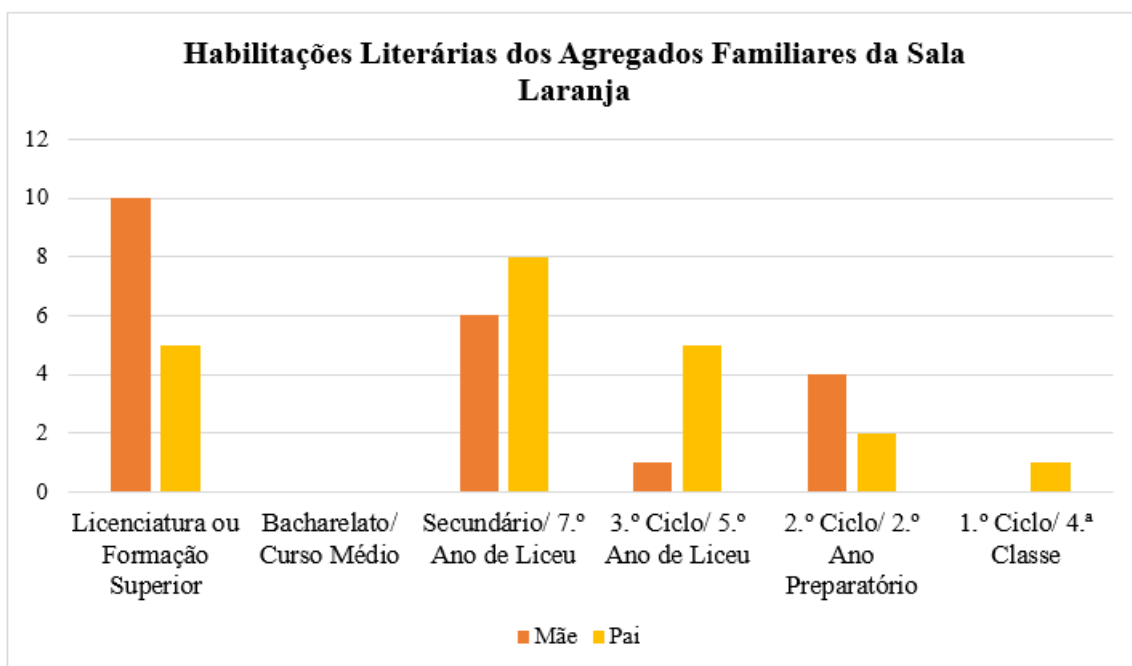
Ainda assim, sabe-se que as experiências que a criança realiza no Jardim de Infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que a criança explica em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias o que facilita as relações familiares, contribuindo para um maior interesse por parte da família. Neste sentido, “a criança é assim mediadora entre a escola e a família” (Silva et al., 2016, p. 28).

Nesse seguimento, é importante compreender os contextos de proveniência das crianças da Sala Laranja, onde, realmente, se verifica que neste grupo apenas uma criança é de nacionalidade venezuelana, sendo que as restantes são de nacionalidade portuguesa. Neste sentido, tornou-se, igualmente, relevante investigar as habilitações literárias dos agregados familiares, recorrendo às informações disponibilizadas pela Educadora Cooperante.

Através do Gráfico 2, na página 69, é possível verificar que existem diferenciados níveis de habilitações literárias, sendo que o nível de escolaridade predominante é a Licenciatura ou Formação Superior com incidência no sexo feminino. No entanto, é possível constatar que existem quinze pais/mães com Licenciatura, catorze com o Ensino Secundário e apenas um pai com o nível de escolaridade equivalente ao 1.º Ciclo ou 4.ª Classe. No caso dos restantes agregados familiares podemos comprovar que existem seis com o 3.º Ciclo e seis com o 2.º Ciclo ou 2.º Ano Preparatório.

Gráfico 2

Habilitações Literárias dos Agregados Familiares

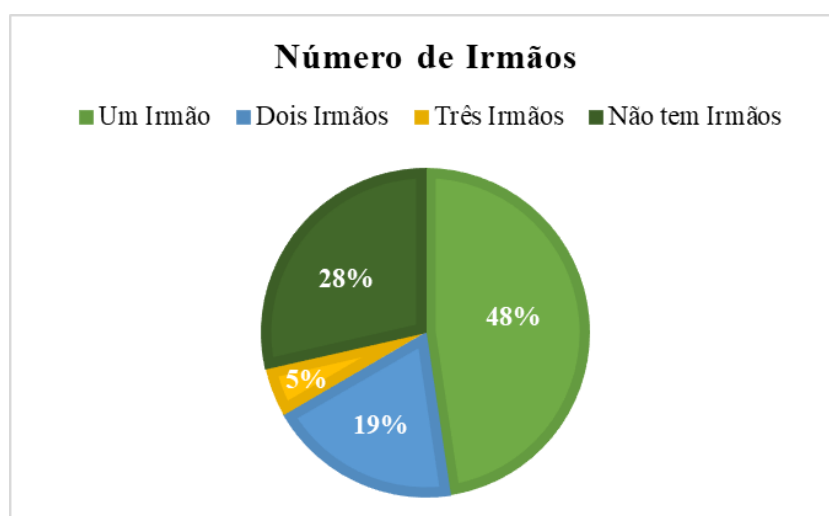


Considerou-se ainda pertinente recolher dados relativos ao número de irmãos que cada criança da Sala Laranja possuía, no sentido de compreender as experiências a que as crianças podiam aceder no seio familiar.

Com efeito, no Gráfico 3, na página 70, verifica-se que a maioria do grupo tem apenas um irmão (48%), sendo que seis crianças não têm irmãos, ou seja, 28% do grupo. As restantes crianças apresentam uma menor frequência no número de irmãos, isto é, quatro crianças possuem dois irmãos (19%) e apenas uma criança tem quatro irmãos (5%).

Gráfico 3

Número de Irmãos de cada criança da Sala Laranja



7.2.1. Avaliação do Grupo: Ficha 1g e 2g

No decurso da minha Intervenção Pedagógica verifiquei que é importante o Educador avaliar e analisar o grupo e as crianças de forma individual, bem como averiguar se a sua ação pedagógica é adequada à realidade em que o grupo se insere. Assim sendo, recorri às Fichas 1g e 2g disponibilizadas pelo Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010).

O método de avaliar e analisar os progressos das crianças tem como objetivo comparar cada uma consigo própria para localizar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo, isto é, a avaliação deverá focar-se no registo das aprendizagens das crianças através de desenhos, registos diários acerca dos diálogos realizados, produções das crianças, notas de campo, registos fotográficos ou na linguagem utilizada pelas crianças (Silva et al., 2016).

De acordo com o DL n.º 201 de 30 de Agosto de 2001, em particular no anexo n.º 1, capítulo II, ponto 3, alínea e), no âmbito da observação, planificação e avaliação o Educador avalia alguns fatores numa perspetiva formativa, tais como: a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos utilizados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

Nesta perspetiva, decidiu-se utilizar o SAC para avaliar o grupo, dado que é considerado um instrumento de auxílio à intervenção pedagógica que possibilita ao Educador observar as crianças, como também analisar a sua intervenção pedagógica. Portanto, podemos aferir que, o SAC fortalece a capacidade do Educador para refletir acerca das distintas situações, incentivando-o a questionar-se sobre a sua práxis e, conseqüentemente, estimulando-o a reajustar a sua intervenção, com vista à construção de novas aprendizagens (Portugal & Laevers, 2010).

O SAC possibilita ao Educador de Infância obter uma visão geral do funcionamento do grupo, das suas particularidades ou especificidades, sendo que permite, ainda, assinalar as crianças que necessitam de ser acompanhadas com algum apoio ou atenção, bem como identificar os aspetos que exijam uma intervenção específica (Portugal & Laevers, 2010).

Assim sendo, no decurso da minha PP realizada na EPE, considerou-se pertinente avaliar o grupo em consonância com as Fichas disponibilizadas pelo SAC e de acordo com o livro da Avaliação em Educação Pré-Escolar de Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010), como é possível verificar na Ficha 1g. Neste sentido, a Ficha 1g diz respeito à avaliação geral do grupo de crianças da Sala Laranja considerando os níveis de bem-estar³ e de implicação⁴. Esta ficha apresenta, ainda, um espaço referente a comentários que me permitiu registar particularidades de algumas crianças, dificuldades específicas ou ainda aspetos denotados como positivos.

³ Portugal e Laevers (2010) definem bem-estar como um “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades” (p.20). Essas necessidades podem ser físicas, afetivas de segurança, de reconhecimento social ou de se sentir competente.

⁴ O conceito de implicação é definido por Portugal e Laevers (2010), como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por interesse e fascínio, motivação, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.

Ficha 1g - Avaliação geral dos níveis de bem-estar e de implicação do grupo da Sala Laranja

Data: 10 de dezembro de 2020

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários	
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?		
Nomes Fictícios*														
1. Fabiana				x						x				
2. Diogo						x							x	É uma criança que falta com regularidade.
3. Catarina				x						x				
4. Fábio			x						x					É uma criança que demonstra dificuldade em se concentrar nas atividades e nos diálogos em grande grupo.
5. Gustavo				x						x				É uma criança empenhada e participativa, sendo que tem dificuldade em adormecer.
6. Inês				x						x				
7. Jonas			x						x					É uma criança calma e pouco conversadora.
8. Bernardo			x						x					
9. Carla			x						x					É uma criança carinhosa que demonstra uma forte conexão de afetividade com o adulto.
10. Lourenço		x						x						É uma criança sinalizada pela Educação Especial (Trissomia Oito).

11. Leonel							x						x	É uma criança que falta com regularidade.
12. Vitória			x							x				
13. Margarida		x							x					É uma criança sinalizada pela Educação Especial (Perturbação do Espectro do Autismo).
14. Mariana				x						x				
15. Nuno				x						x				É uma criança que demonstra interesse e entusiasmo na realização das atividades.
16. Rui				x						x				É uma criança que gosta de partilhar as suas ideias e saberes com o restante grupo.
17. Sandra				x						x				
18. Tomás				x						x				
19. Valentim			x							x				
20. Valentina			x							x				
21. Mara				x						x				

* Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:

- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos).
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas.
- **Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância (níveis altos).

Em conformidade com os dados disponibilizados pela Ficha 1g, verifica-se que duas crianças estão assinaladas a vermelho, o que suscita preocupação em relação aos níveis de bem-estar e de implicação, dado que se encontram no nível baixo. Destaco que estas duas crianças foram sinalizadas pela Educação Especial sendo que dispõem de um apoio pedagógico especializado de forma individual.

Assinalado a cor de laranja encontram-se quatro crianças que aparentam funcionar em níveis de bem-estar e de implicação médios e baixos ou que possam suscitar dúvidas. O nível concedido a estas crianças é considerado médio/neutro ou flutuante. Este nível é atribuído a crianças que possam aparentar uma postura neutra, visto que o bem-estar pode manifestar-se de diferentes formas ao longo do tempo.

A maior parte do grupo da Sala Laranja está assinalado a verde, isto é, treze crianças, o que indica que os níveis de bem-estar e de implicação destas crianças são considerados médio-altos.

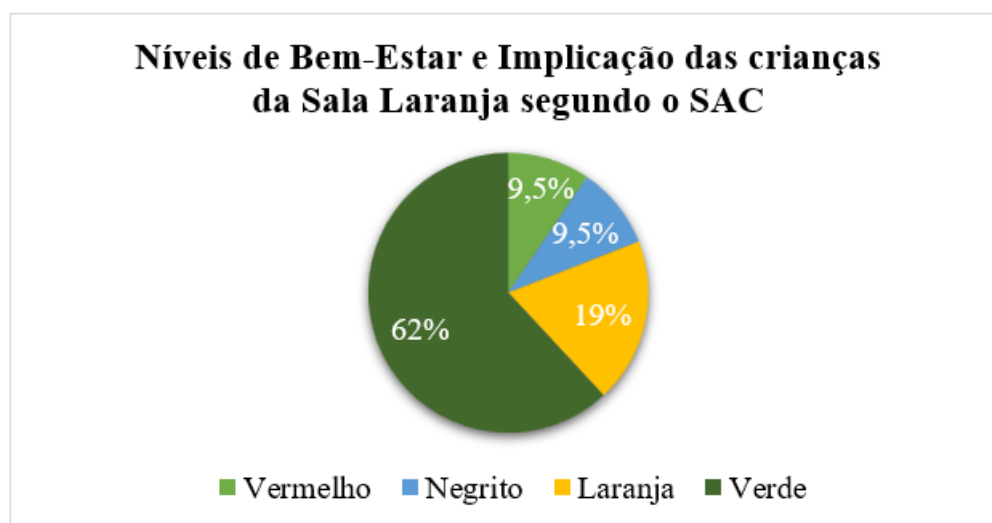
No que concerne às duas crianças assinaladas a negrito, é importante referir que as mesmas têm faltado com muita regularidade, sendo que a sua ausência poderá ser justificada pela situação epidemiológica sentida na atualidade (Covid-19). Desta forma, não me foi possível compreender os níveis de bem-estar e de implicação destas crianças.

Em síntese, podemos concluir que 62 % do grupo da Sala Laranja apresenta um nível médio-alto como é possível verificar no Gráfico 4, na página 75. No que concerne às duas categorias que apresentam a mesma percentagem (9,5%) é possível constatar que duas crianças foram assinaladas a vermelho visto que se encontram no nível baixo, sendo que no caso de outras duas crianças não foi possível avaliá-las nos diferentes níveis.

Relativamente à percentagem de crianças assinaladas a laranja é possível constatar que 19% se enquadra em níveis de bem-estar e de implicação médios e baixos, sendo que poderão suscitar dúvidas.

Gráfico 4

Níveis de Bem-estar e Implicação das crianças da Sala Laranja



Através do preenchimento desta ficha é possível verificar que se encontram redigidos alguns comentários específicos de algumas crianças. Os comentários escritos têm como objetivo clarificar ou explicitar o nível em que cada criança se encontra ou salientar aspetos positivos que no decorrer da observação se destacaram.

Contudo, saliento que o preenchimento desta ficha foi baseado em técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: Observação Participante, Notas de Campo, Diários de Bordo, Entrevista Etnográfica e o Registo Fotográfico. Os indicadores de bem-estar e de implicação do SAC foram igualmente utilizados na avaliação do grupo.

Tendo em conta a avaliação e respetiva análise concretizada na Ficha 1g tornou-se fundamental dar início a uma segunda fase, isto é, ao preenchimento da Ficha 2g.

A Ficha 2g diz respeito à segunda fase de avaliação do grupo da Sala Laranja, isto é, através desta ficha procedeu-se a uma análise e posterior reflexão. No preenchimento desta ficha é realçado a análise do grupo, do contexto, das características/recursos da comunidade educativa e famílias, as opiniões das crianças e os aspetos positivos e a melhorar.

Ficha 2g – Análise e Reflexão acerca do grupo da Sala Laranja e do Contexto

Data: 13 de novembro de 2020

1. Análise do grupo

O que me agrada: O grupo da Sala Laranja, na sua maioria, é autónomo, participativo, empenhado, comunicativo e expressivo. As crianças identificam com facilidade a localização de todos os materiais ou objetos que necessitam, isto é, os seus estojos, as cores de filtro, as cores de pau, as folhas brancas, a plasticina, entre outros. Verifica-se que as crianças já possuem hábitos de arrumação, visto que a Educadora Cooperante diariamente pede às crianças que arrumem os objetos, materiais ou brinquedos nos devidos lugares após a sua utilização.

A Sala Laranja apresenta boas condições e está organizada de forma que o grupo possa experienciar, manipular e brincar de diversas formas. Destaco a divisão das diferentes áreas, visto que são constituídas por armários de baixa dimensão o que permite ao Educador visualizar todo o grupo, assim como possibilitar às crianças retirar e colocar os objetos que necessitam de forma autónoma.

O que me preocupa: Neste momento a minha preocupação centra-se no cumprimento de regras alusivas à comunicação, visto que as crianças têm tendência para falar todas ao mesmo tempo e por vezes intervêm de forma constante. Destaco que esta dificuldade deverá ser uma competência a desenvolver com o grupo concretizando uma abordagem referente à importância de respeitar o outro e as suas opiniões.

Preocupa-me, o facto de algumas crianças terem dificuldades em manipular ou utilizar a tesoura e o lápis, visto que após alguns instantes as mesmas já não querem realizar a atividade devido à manipulação destes materiais. Inquieta-me, também, os momentos de partilha, porque através da observação realizada constatei que algumas crianças têm dificuldade em partilhar os brinquedos e por vezes recorrem a comportamentos agressivos para os obter.

2. Análise do contexto

Aspetos positivos: A Instituição disponibiliza três espaços amplos para as crianças desenvolverem diversificadas atividades, como por exemplo correr, saltar, brincar, entre outros. Num destes espaços as crianças dispõem de um pequeno espaço dedicado à plantação de ervas aromáticas.

A Sala Laranja dispõe de alguns jogos de construção que possibilitam às crianças estimular a sua criatividade e imaginação. Nesta sala, as crianças têm a oportunidade de brincar de forma livre nas diferentes áreas, sendo que é notório a existência de um bom clima. Este clima é marcado pela grande afetividade, cooperação e união quer com as crianças do grupo, quer com a equipa pedagógica da sala. A rotina diária do grupo é realizada de forma flexível, uma vez que as crianças já conhecem as canções dos bons dias que podem cantar, bem como o Mapa das Presenças. O facto de o grupo já conhecer e compreender a rotina diária da sala possibilita às crianças um momento de segurança/confiança, visto que já sabem como se irá organizar o seu dia.

Aspetos a melhorar: A Instituição carece de espaços cobertos para que as crianças tenham oportunidade de realizar diferentes atividades ou de brincar nos momentos de recreio. Este fator é fundamental, visto que nos dias de chuva as crianças não possuem um espaço onde possam brincar, o que as leva a permanecer o dia inteiro no interior da sala de atividades.

Na minha opinião, considero que a Sala Laranja necessita de um número superior de jogos de construção, enfiamento e de histórias.

3. Opiniões das crianças sobre o jardim de infância

Aspetos positivos: A maior parte das crianças manifestou um grande interesse, entusiasmo e participação nas atividades de pintura, colagem, decoração e desenho. É um grupo que aprecia diversificadas atividades plásticas com principal incidência nas técnicas menos usuais. O grupo demonstra grande satisfação e preferência nos momentos de brincadeira livre, uma vez que as áreas mais solicitadas são a área da casinha, jogos de construção e garagem.

Aspetos a melhorar: A Sala Laranja necessita de um número superior de jogos de construção, em particular legos, uma vez que na área da garagem só é permitido cinco crianças. Devido à grande procura e ao número máximo de crianças nesta área, verifica-

se que as crianças gostam de construir edifícios com os legos, mas são impossibilitadas de realizarem as construções com o formato pretendido devido ao número reduzido de peças, visto que as mesmas são divididas pelas cinco crianças. Uma possível estratégia seria as crianças trocarem de jogos para que todas tivessem a oportunidade de brincar com os jogos de construção.

Interesses ou desejos referidos pelas crianças: Nos momentos destinados ao recreio verifico que as crianças apresentam um grande interesse pelo escorrega, bem como pelas brincadeiras livres. As crianças do sexo feminino apresentam preferências nos momentos de brincadeira, sendo que escolhem a Área da Casinha. No que diz respeito ao género masculino, este apresenta um forte interesse pela Área da Garagem e pelos jogos de construção, sendo que a maioria das crianças já é capaz de construir um puzzle sem o apoio do adulto.

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto da Instituição destaca-se:

A comunicação ou ligação estabelecida com a Educadora Cooperante e as respetivas famílias das crianças favorece a existência de um ambiente estável, seguro e confiante. Esta ligação ou relação era baseada essencialmente nos contactos informais e diários realizados nas horas de chegada e saída das crianças.

As famílias pertencem maioritariamente a um nível socioeconómico médio, visto que desenvolvem especialmente a atividade profissional entre os níveis primários e terciários.

O Projeto Educativo da Instituição é baseado no processo de fusão das antigas escolas EB1/PE do Areeiro e EB1/PE da Lombada que deram origem à escola EB1/PE do Areeiro e Lombada. Assim sendo, a temática do projeto intitula-se por “Uma Nova Identidade para uma Escola Feliz”.

5. Balanço geral (aspetos positivos e a melhorar)

A Sala Laranja evidencia uma boa relação com toda a equipa pedagógica fundamentada, sobretudo, no diálogo. Nesta sala verifica-se a presença de um clima em que as crianças têm a oportunidade de se sentir seguras e confiantes. Ainda assim, verifica-

se que a comunicação, o raciocínio e o espírito crítico são promovidos de forma diária nos momentos de diálogo em grande grupo na zona do tapete.

Um dos aspetos a melhorar será trabalhar com o grupo a importância do cumprimento de regras de comunicação, de respeitar a opinião dos amigos e realizar com maior ênfase atividades de manipulação do lápis e da tesoura.

6. Ideias para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Grupo

- Realização de um projeto acerca das emoções das crianças com o objetivo de as ajudar a compreender os seus comportamentos ou atitudes, bem como definir o seu perfil emocional para que se sintam felizes. Pode, também, ser desenvolvido os valores da amizade e cooperação.

- Concretização de atividades que promovam a estimulação sensorial recorrendo às temáticas que se aproximam, isto é, o Natal e o Inverno. Na temática do Natal poderão ser realizadas diversificadas atividades com o intuito de promover novas aprendizagens na Sala Laranja, tais como: a Hora do Chá, uma Caixa Saborosa, o Projeto com a Comunidade Educativa, entre outros. Relativamente ao tema do Inverno poderá ser concretizado: a Hora do Chocolate Quente, pintura utilizando gelo ou película aderente e a confeção de neve artificial.

7.3. O Projeto de Investigação-Ação

O projeto de IA que se apresenta decorreu ao longo de dez semanas de intervenção pedagógica na Sala Laranja. Como tal, considerou-se um conjunto de fases que a IA contempla, sendo que o Quadro 6, na página 80, representa o cronograma alusivo às etapas de Concretização do projeto de IA na Sala Laranja.

Quadro 6

Cronograma das Fases do Projeto

Cronograma											
Fases	Procedimentos	Duração - Meses									
		novembro				dezembro			janeiro		
		1. ^a S	2. ^a S	3. ^a S	4. ^a S	5. ^a S	6. ^a S	7. ^a S	8. ^a S	9. ^a S	10. ^a S
Planear	- Observação										
	- Identificação da Problemática										
	- Formulação da Questão										
	- Revisão da Literatura										
	- Delineação das Estratégias de Intervenção										
Agir	- Planificação e Implementação de Estratégias e Atividades										
	- Recolha de Dados										
Refletir	- Análise dos Dados Recolhidos										
	- Reflexão da Intervenção Pedagógica										
Avaliar	- Revisão final do Projeto										
Dialogar	- Apresentação do Projeto										

Na criação do cronograma, construído de acordo com Bento e Mendes (2016), foi fundamental realizar cinco fases, sendo elas: planejar, agir, refletir, avaliar e dialogar. Neste cronograma, podemos verificar que no primeiro mês de intervenção pedagógica, isto é, novembro, a preocupação centralizou-se na observação, recolha de dados, bem como na formulação de possíveis questões a trabalhar com o grupo da Sala Laranja. Ainda neste mês, foi possível iniciar uma outra fase, ou seja, a delimitação das estratégias de intervenção, bem como a revisão da literatura.

Após o momento destinado à definição de estratégias, foi possível dar início à planificação e implementação de estratégias e atividades, sendo que esta etapa se concretizou durante o mês de dezembro e janeiro.

7.3.1. Enquadramento do Problema

No processo de observação participante, nas duas primeiras semanas, um dos primeiros aspetos que captou a minha atenção foi a apreciação e o interesse das crianças por elementos simples e que fossem, sobretudo, palpáveis. Porém, a Educadora Cooperante explicou-me que este grupo de crianças realçava muito a componente sensorial, pelo que procuramos trabalhar atividades que promovessem a estimulação sensorial.

Neste seguimento, o principal objetivo era promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças da Sala Laranja. De facto, a criança na pré-escolar não adquire apenas capacidades e informação. A criança passa, também, por modificações consideráveis na forma como age ou pensa. Tomemos como comparação o seguinte exemplo: uma criança com cinco anos de idade já é bastante diferente de uma criança com apenas dois anos, sendo que a primeira tem uma linguagem mais fluente que a segunda e o seu pensamento possui características distintas. O mesmo se verifica em termos da independência e da autonomia em ambas as idades (Tavares et al., 2007).

Recorrendo à observação e aos diálogos com a Educadora Cooperante, verificou-se, realmente, a necessidade de explorar os interesses e as necessidades das crianças, tendo sempre em consideração a componente sensorial. Aliado a este aspeto, constata-se que o desenvolvimento da criança prossegue a um ritmo notavelmente acelerado ao longo do período pré-escolar (Tavares et al., 2007).

Deste modo, e tendo em conta todos os aspetos apontados, selecionou-se a aprendizagem e o desenvolvimento como temáticas desta IA, tendo sempre em vista os interesses e as necessidades de cada criança. A Educadora Cooperante concordava em trabalhar estas duas componentes na sala de atividades, dado que iria ganhar relevo na aprendizagem destas crianças.

Por conseguinte, acredita-se que a aprendizagem é visualizada como uma experiência social que envolve interações significativas entre as crianças e os adultos, sendo que as crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicas. Assim, podemos concluir que as crianças possuem uma maior probabilidade para atingir o seu potencial de crescimento total quando são estimuladas a interagir e a comunicar de forma livre quer com os colegas, quer com os adultos (Hohmann & Weikart, 2003).

Assim, enfatiza-se que é fundamental compreender que cada criança é um ser único que detém características, capacidades e interesses que lhe são próprios, com um processo de desenvolvimento individual e formas distintas de aprender (Silva et al., 2016).

7.3.2. Questão de Investigação

Encontrada a questão a trabalhar com as crianças da Sala Laranja, foi necessário dar início a uma nova fase. Esta nova fase, segundo Máximo-Esteves (2008), dedica-se à formulação de questões de investigação, sendo que esta fase 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” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80).

Deste modo, foi imprescindível selecionar a questão mais adequada a trabalhar com este grupo para poder principiar a investigação e ajustar a “problemática”, também, ao tipo de investigação selecionada.

A questão de investigação que desencadeou esta IA intitula-se por: **“Como promover o desenvolvimento e a aprendizagem, na Sala Laranja, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças?”**

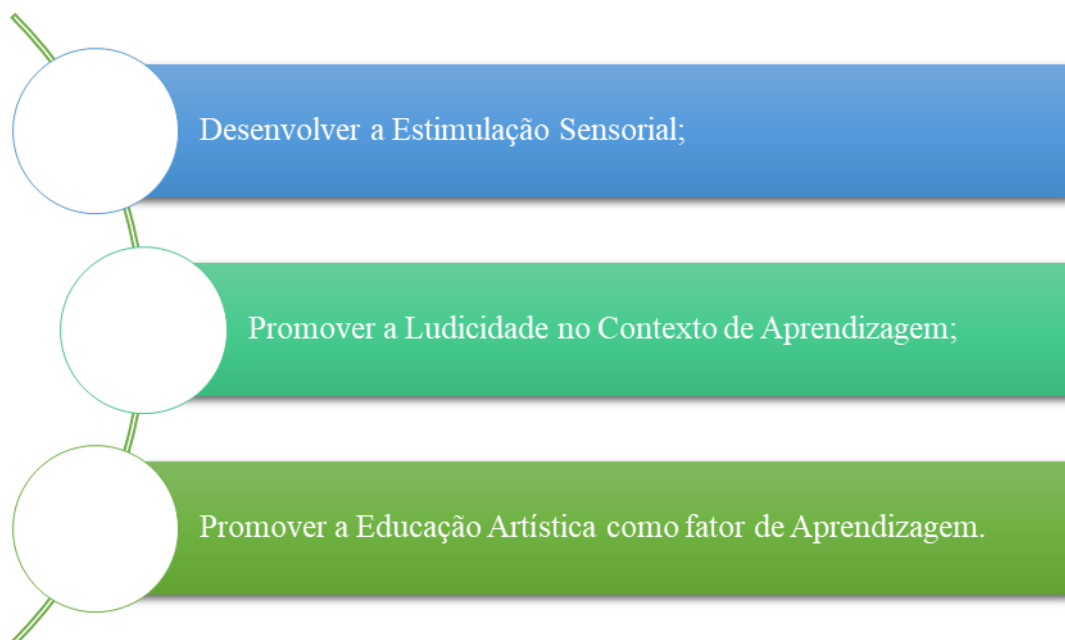
Tendo em consideração a questão de investigação concretizei com as crianças da Sala Laranja um conjunto de atividades que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Para trabalhar esta questão procurei observar o maior foco de interesses do grupo, sendo que desenvolvi atividades que possibilitassem a estimulação sensorial.

7.3.4. Estratégias de Intervenção

Ainda que as temáticas selecionadas fossem muito globalizantes ao dia a dia deste grupo, idealizou-se um conjunto de três linhas estratégicas que possibilitassem amplificar a aprendizagem das crianças da Sala Laranja. Nesta perspetiva, as estratégias delineadas iam ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Nesse sentido, as estratégias traçadas encontram-se elucidadas na Figura 19.

Figura 19

Estratégias de Intervenção



7.3.4.1. Desenvolver a Estimulação Sensorial

Segundo, Soares (s.d.), a estimulação sensorial é importante para todas as crianças, dado que é através dos sentidos que elas conhecem o mundo e adquirem competências importantes – aprendizagem, interação social, criatividade, memória, coordenação motora, etc. Nesta perspetiva, é importante compreendermos que o sistema sensorial é constituído pelo tato, paladar, olfato, audição e visão. Assim, é importante estimular todos os sentidos nas crianças através de diferentes materiais, texturas, jogos, entre outros.

Atendendo às características do grupo, com ênfase numa criança autista, foi imprescindível trabalhar a psicomotricidade com todas as crianças dado que ajuda as crianças autistas a trabalhar a sensibilidade e a lidar melhor com ela.

Assim, desenvolveu-se uma rede de diferentes atividades que promovessem a estimulação sensorial, por exemplo: a pintura manual em caixas de cereais, a confeção de broas, a concretização de neve artificial ou a pintura com rolinhos (Figura 20).

Figura 20

Atividades que promovem a Estimulação Sensorial



Então, partindo destas atividades, de situações reais ou vivenciadas pelas crianças ou de temas considerados pertinentes abordar, criaram-se momentos favoráveis à aprendizagem, ao diálogo, à partilha de ideias, à interação, à capacidade de argumentação e ao saber aceitar apreciações.

7.3.4.2. Promover a Ludicidade no Contexto de Aprendizagem

Com a ambição de amplificar o interesse das crianças nas atividades a desenvolver, diariamente, tornou-se essencial concretizar um instrumento pedagógico – *O Saco Mágico* (Figura 21).

Figura 21

O Saco Mágico



Acima de tudo, este recurso visava estimular a curiosidade, o interesse e a envolvência do grupo. Assim, o seu grande objetivo era possibilitar às crianças um momento de descoberta, de revelação e de prazer para que tivessem oportunidade de explorar o conteúdo do saco tendo por base o tato e a perceção visual, auditiva e olfativa.

Com o foco de concretizar um jogo de adivinha no início de algumas atividades, partiu-se deste recurso pedagógico para promover a curiosidade, o interesse e admiração. Neste sentido, a criança para descobrir o que se encontrava no interior do *Saco Mágico* recorre à exploração tátil, à perceção auditiva e visual, visto que ao sentir, tocar, apertar, levantar ou cheirar irá transmitir a sua opinião ao grande grupo levantando suposições do que poderá estar no interior do saco. Esta estratégia denotou-se muito positiva, uma vez que foi possível realizá-la no início de algumas atividades, nas quais se verificaram que as crianças demonstravam muito interesse, envolvimento e curiosidade pelo fator surpresa.

Realça-se que esta estratégia foi utilizada em diferentes dias da intervenção pedagógica, sendo que a Figura 22 expõe um desses momentos. Sem dúvida, a presença do *Saco Mágico* era muito positiva, dado que o grupo se envolvia afincadamente para descobrir o seu interior. Salienta-se, ainda, que as crianças sentiam falta deste utensílio quando não o incluíamos nas atividades diárias. De facto, o *Saco Mágico* constituiu-se como um elemento de presença obrigatória na Sala Laranja.

Figura 22

Hora do conto acerca de uma história utilizando o Saco Mágico



7.3.4.3. Promover a Educação Artística como fator de Aprendizagem

Promover a Educação Artística como fator de aprendizagem é um aspeto vinculadamente presente nas OCEPE (2016), pelo que se procurou enfatizar este domínio no dia a dia destas crianças. Efetivamente, as diferentes linguagens artísticas, que fazem parte deste domínio (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação do grupo (Silva et al., 2016).

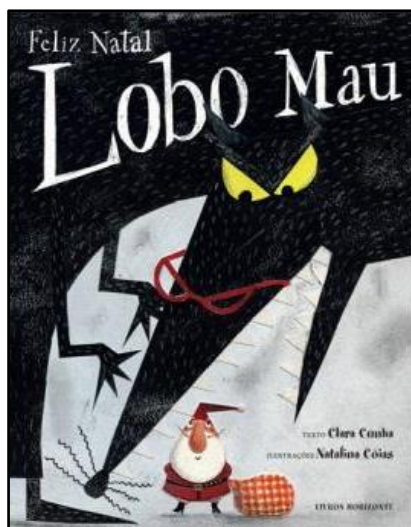
Então, partindo desta ideologia concretizámos diferentes atividades pedagógicas em torno da temática/festividade do Natal. Com a aproximação desta época festiva, realça-se a existência de uma multiplicidade de atividades que são possíveis efetuar com as crianças, no entanto serão explanadas duas atividades que tiveram um impacto diferente na Sala Laranja: O Estendal Mágico e a Decoração das Estrelas de Natal.

- **“O Estendal Mágico”**

Na primeira atividade “O Estendal Mágico” é importante referir que partiu do conto de uma história, em particular, “Feliz Natal, Lobo Mau” de Clara Cunha com ilustrações de Natalina Cória (Figura 23).

Figura 23

História Infantil: “Feliz Natal, Lobo Mau” de Clara Cunha



Esta atividade tinha como objetivo aproximar as crianças da quadra natalícia, sendo que as ilustrações do livro salientavam a existência de um Estendal. Nesta perspetiva, e em diálogo com o grupo, ergueu-se a ideia de criarmos o nosso estendal, que mais tarde se designa por “O Estendal Mágico” (denominação selecionada pelas crianças da Sala Laranja).

Por certo, este estendal visava, sobretudo, criar uma atmosfera motivacional em que as crianças se sentissem interessadas e, sobretudo, empenhadas para decorar a sua bota. Cada criança decorou a sua bota, recorrendo a diferentes materiais: cola, pompons, cores de pau, estrelas, etc. O facto de as crianças decorarem a sua bota e, posteriormente, registarem o seu nome foi realmente muito benéfico e favoreceu a interação entre criança-adulto (Figura 24).

Figura 24

Atividade de decoração das botas: Estendal Mágico



Na verdade, aos poucos, a Sala Laranja ia ganhando cor e o espírito natalício já se fazia sentir. Sempre que uma criança decorava a sua bota, colocava esse elemento no estendal, visando-se, como primeiro objetivo, que cada criança desse o seu contributo na decoração deste estendal (Figura 25, na página 89).

Figura 25

O Estendal Mágico



- “Decoração de Estrelas”

Com a aproximação do Natal, a Decoração das Estrelas consistia num momento de prazer e descontração, dado que é, também, nesta época festiva que os sentimentos mais bonitos que possuímos dentro de nós se fazem sentir. Por meio da decoração, as crianças conseguiram realizar lindas estrelas juntando o seu entusiasmo e empenho. Por certo, o Natal é muito especial e cabe no coração de todos nós e, seguramente, é importante fomentar nas crianças os valores desta época festiva (Figura 26).

Figura 26

Trabalho concretizado pelas crianças da Sala Laranja



Através desta atividade, acabou-se por incluir na Sala Laranja uma árvore de Natal – diferente, especial e, sobretudo, colorida. À medida que este elemento ganhava vida as crianças partilhavam o que tinham feito com os colegas (Figura 27).

Figura 27

Árvore decorada pelas crianças da Sala Laranja



Efetivamente, a árvore de Natal estava presente na Hora do Chá que se realizou na Sala Laranja. Esta atividade tinha como objetivo lanchar no interior da Sala para que os alunos tivessem oportunidade de provar diferentes sabores de chá (erva doce e limão) e broas (de mel e de manteiga) (Figura 28).

Figura 28

Hora do Chá na Sala Laranja



Acima de tudo, estas atividades visavam estimular aprendizagens e novos conhecimentos acerca dos valores do Natal. Ainda que as crianças tivessem interiorizado e apreciado a temática que estávamos a trabalhar, verificou-se que se a árvore de Natal tivesse sido construída por todos, desde o início, seria o mote para um conjunto de novas aprendizagens, tendo em conta as características do grupo.

7.4. Momentos de Aprendizagem

7.4.1. A Chegada dos Ouriços e das Castanhas

Com a aproximação do dia 11 de novembro ocorre a festividade de São Martinho, uma celebração e tradição popular. Assim, e juntamente com as crianças, concretizamos um conjunto de atividades que se enquadram nesta celebração. Como sabemos, é, também, no mês de novembro que apanhamos e comemos castanhas. Nesta perspetiva, foi importante explorar as características do castanheiro, os seus elementos e os cuidados a ter na plantação destas árvores de fruto. Para tal, as crianças foram desafiadas a explorar, sentir e observar pequenas ramificações de um castanheiro, as folhas e os ouriços com castanhas de grande e pequena dimensão (Figura 29).

Figura 29

Observação de pequenas ramificações e folhas secas de um castanheiro



Esta atividade tinha como objetivo fomentar novas aprendizagens, dado que os castanheiros são árvores de grande porte e que podem crescer até quarenta metros de altura. Neste seguimento, enfatiza-se que muitas crianças desta sala nunca tinham observado ou sentido ouriços fechados e abertos o que despertou um momento rico de experiências e novos conhecimentos. Através da Figura 30 é visível alguns elementos que as crianças tiveram oportunidade de manusear.

Figura 30

Exploração de elementos da Natureza



Através do contacto direto com elementos da Natureza, os alunos tiveram oportunidade de explorar, observar, tocar, sentir ou cheirar. Portanto, podemos aferir que, a Natureza é a vida que se expressa em todos os seres, coisas ou fenómenos. Na verdade, as crianças declaravam a sua paixão pelos espaços ao ar livre e pelas características da Natureza porque para conhecer precisam de sentir (Tiriba, 2010).

Ainda no seio deste conteúdo, as crianças tiveram oportunidade de cozinhar as castanhas e de levá-las para casa. Para tal, disponibilizou-se ao grupo um conjunto de copos de cartão e o molde de uma castanha que tinham de decorar a seu gosto. Nesta

perspetiva, as crianças escolheram decorar estes elementos com cores de filtro, sendo que a Figura 31 exhibe o contributo das crianças quer na decoração dos copos quer no processo de cozedura das castanhas. Destaca-se que este estabelecimento escolar não detém o hábito de efetuar um magusto, sendo que as castanhas foram cozidas com erva doce no refeitório da mesma.

Figura 31

Castanhas assadas com erva doce



Acima de tudo, estas atividades visavam estimular o interesse e a preocupação das crianças pelos elementos da Natureza potenciando a construção de atitudes positivas relativamente a este meio. Ainda que as crianças tivessem interiorizado e observado alguns elementos de um castanheiro, o processo de cozedura com erva doce revelou não ser o mais adequado às características do grupo, visto que o processo de cozedura das castanhas, regra geral ocorre num magusto. Devido às características da Instituição não nos foi possível efetuar esse momento, no entanto, considero que seria pertinente efetuar esse acontecimento com o grupo.

7.4.2. O Inverno entre Nós

Nesta estação mais fria, em que as roupas, os chás e os corações ficam mais calorosos, é frequente que se pronuncie a chuva, a neve ou o frio. Então, tendo o inverno revelado ser uma estação rica em agasalhos e novas cores, partiu-se de uma experiência de tintas para promover atividades que ambicionavam atingir aprendizagens significativas. As atividades que se desenrolaram em redor desta temática visavam a exploração de diferentes elementos ou hábitos que costumamos realizar nesta estação do ano.

Para o efeito, partiu-se, numa primeira fase de um diálogo em grande grupo sobre esta estação, numa fase posterior, de uma atividade de pintura onde foram distribuídas a cada criança duas luvas, um gorro e caixas de ovos em cartão reciclado (Figura 32, na página 95). Para concretizarmos esta atividade foi fundamental registar a preferência das crianças relativamente aos novelos de lã, ou seja, cada criança transmitiu qual seria a cor da lã que queria colocar nas suas luvas e gorro. Este registo tinha como intuito ter em consideração a preferência ou gosto de cada criança pelos dois novelos apresentados, isto é, verde ou cor-de-rosa. No que concerne à execução da pintura, procedemos à colocação de tinta guache, cola branca e diversificados brilhantes em pequenos recipientes para misturar todos os materiais. Nesta pintura as crianças foram ouvidas, sendo que procederam à seleção das cores que queriam pintar.

“(…) Cor-de-rosa; Verde e Azul”.

(Diálogo em grande grupo)

Diário de Bordo PP I, 13 de janeiro de 2021

Neste sentido, e procurando amplificar o espaço onde as crianças teriam de pintar, evidenciou-se um maior entusiasmo e motivação quando as crianças perceberam que teriam diversos elementos para pintar e decorar.

Figura 32

Pintura do gorro e das luvas



Conforme iam colorindo os seus gorros e luvas, as crianças fascinavam-se com as cores que se iam destacando, dado que nas tintas foram misturados brilhantes dourados e prateados. De facto, neste momento, priorizou-se a seleção autónoma de cores para que as crianças tivessem oportunidade de escolher a que mais gostariam de utilizar.

Figura 33

Gorros e luvas pintadas pelas crianças



Após o momento dedicado à pintura, demos início à decoração de todos os elementos, à exceção das caixas de ovos. Este último elemento foi recortado por um adulto de modo a formar as gotas de chuva. O momento de decoração foi muito positivo,

sendo que a colagem de algodão causou alguma inquietação por parte das crianças, visto que, por vezes, ficavam alguns restos de algodão colados nas mãos.

Ainda no seio desta atividade, foi possível trabalhar a motricidade fina através da técnica de enfiamento com o grupo, sendo que era solicitado que procedessem à colocação de uma lã em redor das luvas que foram previamente furadas (Figura 34). Nesta senda, esta atividade destacava-se por ser de índole sensorial e por promover a autonomia, assim como a manutenção de competências básicas através de enfiamentos.

Para tal, compreende-se que é através de um conjunto de desafios que as crianças evoluem, tendo por base o contacto com diversos estímulos, quer seja com o meio ou com outros indivíduos, que a motricidade infantil se poderá desenvolver (Borges, 2014).

Por certo, o desenvolvimento da motricidade nas crianças é crucial para as aprendizagens que vão concretizando ao longo do seu percurso escolar (Borges, 2014).

Figura 34

Atividade de Enfiamento



Após finalizarem as suas produções, foi o momento de montarmos o placar do inverno tendo por base o contributo de cada criança. Assim, a Figura 35 exhibe o resultado deste trabalho conjunto.

Figura 35

Placar de Inverno



Ainda a trabalhar esta temática do inverno foi imprescindível explorar os hábitos e os costumes que concretizamos nesta estação do ano. Por esta razão, não existe um clima melhor para dividir uma caneca de chocolate quente e marshmallows do que nesta época. O chocolate quente foi oficialmente um momento de puro prazer e de aconchego, dado que cada criança se fazia acompanhar por uma manta. O momento da “Hora do Chocolate Quente” fez-nos perceber que, de facto, as crianças necessitam de novas experiências para que consigam, verdadeiramente, sentir o espírito do inverno em grupo (Figura 36, na página 98). Claramente que este momento destacou os valores da partilha, da união e do respeito pelo outro.

Figura 36

Hora do Chocolate Quente



Assim, enfatiza-se que estas atividades ocorreram num conjunto de semanas, dado que me foi solicitado trabalhar a temática do inverno durante algum tempo. Apesar de tudo, a realização destas atividades em grande grupo possibilitou-lhes explorar e utilizar diferentes materiais para desenhar ou pintar, de modo a alargar as suas experiências e a desenvolverem a sua imaginação e possibilidades de criação. Nesta senda, é fundamental que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais ou instrumentos de modo a atingirem aprendizagens significativas (Silva et al., 2016).

7.4.3. A Aldeia dos Sonhos

A “Aldeia dos Sonhos” surge na 7.^a semana de intervenção, de 14 a 16 de dezembro de 2020, sendo que a sua nomeação foi consensual com o grupo. Para concretizarmos esta aldeia foi necessário concretizar diferentes diálogos a fim de compreendermos quais os elementos que podemos encontrar numa aldeia. Nesta atividade as crianças tiveram, novamente, a oportunidade de pintar, decorar e colar diferentes elementos, começando pelas casas e pelas estrelas (Figura 37). Nesta perspetiva, importa salientar que foram utilizados materiais reutilizáveis para construirmos a nossa aldeia privilegiando as embalagens de cartão.

Figura 37

Atividade de Pintura: Decoração das casas para a Aldeia



A construção da Aldeia foi um processo moroso devido à sua grande dimensão. Assim, esta atividade ocorreu segundo algumas fases (Figura 38):

Figura 38

Fases da Construção da Aldeia dos Sonhos



Após a construção das três primeiras fases, do processo de construção da aldeia, foi possível observar o envolvimento que esta aldeia conseguiu concretizar com as crianças (Figura 39). Aos poucos a nossa aldeia ia ganhando brilho e vida. De facto, é muito satisfatório e benéfico quando as crianças se envolvem nas atividades, dão a sua opinião e colaboram para o resultado ser mais eloquente e, sobretudo, significativo.

Figura 39

Trabalho concretizado pelas crianças



Após finalizarem as suas produções, as crianças exploraram as suas casas, flocos, presentes e estrelas que criaram a fim de procedermos à colocação destes elementos no nosso placar. Para tal, começou-se por fixar com pioneses as estrelas e as casas e seguidamente os flocos, os presentes e as árvores de Natal. Destaca-se que este último elemento foi reaproveitado de uma outra atividade que as crianças efetuaram, em particular, o postal de Natal que incluía uma árvore de Natal em formato 3D.

A presença desta aldeia desencadeou um desmedido entusiasmo e inquietação entre as crianças que imediatamente se aproximaram na tentativa de identificar o trabalho que efetuaram (Figura 40, na página 101).

Figura 40

A Aldeia dos Sonhos



Intencionalmente, esta foi uma atividade que exigiu um grande controle da motricidade fina, dado que se relaciona com os movimentos que exigem uma maior destreza, como é o caso da manipulação do lápis, da tesoura e do pincel. Ainda assim, a atividade de efetuar “pequenas bolinhas” com papel crepe visava a observação de como as crianças movimentavam as mãos e os dedos de forma precisa, consoante a exigência desta atividade – o apertar e o enrolar.

7.4.4. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

Tendo em consideração o Projeto de IA desenvolvido com as crianças da Sala Laranja, e considerando-o descritivo, torna-se fulcral analisar as questões de avaliação do Projeto, com o objetivo de verificar se a concretização dos objetivos, inicialmente propostos, foram alcançados, se as decisões que foram sucessivamente tomadas foram adequadas e se foram observados os efeitos desejados (Máximo-Esteves, 2008).

Analisando a problemática identificada, acredita-se que as estratégias de intervenção pedagógica e respetivas atividades foram ao encontro das necessidades e especificidades do grupo e da questão de IA. Neste seguimento, crê-se que as estratégias delineadas foram adequadas à questão inicialmente colocada, dado que as crianças

conseguiram atingir um conjunto de competências e novas aprendizagens que lhes possibilitaram conhecer e compreender novos conteúdos de forma envolvente.

Os recursos pedagógicos utilizados demonstraram ser ferramentas catalisadoras de um maior interesse, motivação e empenho, visto que as crianças participavam ativamente nas atividades quando eram utilizados materiais diversificados, como foi o caso do *Saco Mágico*. Por esta razão, acredita-se que estes recursos beneficiaram o pensamento crítico, o diálogo e a aprendizagem das crianças da Sala Laranja.

Todavia, consciente de que as atividades concretizadas foram em torno da temática do Natal coloca-se a questão de redefinir novas atividades e estratégias para que as crianças desta sala possam atingir novas aprendizagens através das suas áreas de interesse ou necessidade, tendo por base outras temáticas. Por esta razão, acredita-se que teria sido vantajoso efetuar atividades ao ar livre com o grupo a fim de promover novas vivências/experiências.

7.5. Projeto com a Comunidade Educativa: O Nosso Natal

A PP desenvolvida com as crianças da Sala Laranja proporcionou a realização de um projeto que abraçou a interação com a comunidade educativa. Este projeto realizou-se ao longo do mês de novembro e contou com a colaboração dos Pais/Encarregados de Educação (EE) desta sala. De facto, os Pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Nessa perspetiva, vão desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos (Mata & Pedro, 2021).

Face ao desafio de desenvolver uma atividade ou projeto com a comunidade, foi organizado um pedido de colaboração aos EE com a finalidade de colaborarem num Livro de Receitas que seria desenvolvido com os seus educandos. Neste sentido, e reforçando que através do trabalho cooperativo entre os diversos intervenientes podemos organizar aprendizagens significativas e enriquecedoras, foi criado um Projeto intitulado por “O Nosso Natal” que teve por base a construção de um Portefólio (Figura 41, na página 103).

Figura 41

Portefólio: “O Nosso Natal”



O presente Portefólio foi construído com a colaboração dos EE, sendo que numa primeira fase as crianças realizaram o processo de pintura em duas folhas de cartolina vermelhas recorrendo a tintas, esponjas com diversas formas e brilhantes. Esta atividade tinha como objetivo desenvolver o domínio da Expressão Plástica o que possibilitou às crianças criar e produzir pinturas únicas e brilhantes (Figura 42).

Figura 42

Decoração da Capa e Contracapa do Portefólio



Numa segunda fase, foi solicitado aos EE que desenvolvessem uma receita com os seus filhos e seguidamente procedessem ao envio, quer da receita quer do registo fotográfico da mesma. Esta fase foi marcada pela ligação das famílias e das crianças na concretização das diversificadas receitas, sendo que o resultado comprova o empenho, quer das famílias, quer das crianças na realização das mesmas (Figura 43).

Figura 43

Fotografias retiradas da receita concretizada pelo Fábio em colaboração com os EE



A terceira e última fase foi destinada à concretização de uma Receita com Amor, isto é, a confeção de Broas de Areia. Esta atividade foi realizada no interior da Sala Laranja, na qual todas as crianças tiveram oportunidade de participar. Destaco, ainda, que esta fase teve em consideração as ideias sugeridas pelas crianças nos diálogos em grande grupo (Figura 44).

Figura 44

Elaboração da Receita com Amor



A realização deste Projeto decorreu nos meses de novembro e dezembro, sendo que o mesmo foi entregue às respetivas famílias nos dias anteriores às férias de Natal. Este trabalho foi acompanhado por um postal de Natal concretizado pelas crianças que serviu de oferta/presente para cada criança nesta festividade. Neste período, foi possível concretizar um pinheiro de Natal com as diferentes fotografias das crianças com o objetivo de recordarem os seus amigos num futuro próximo. Ainda assim, privilegiou-se um momento de exploração com as crianças do Portefólio final (Figura 45).

Figura 45

Exploração dos Portefólios com as crianças

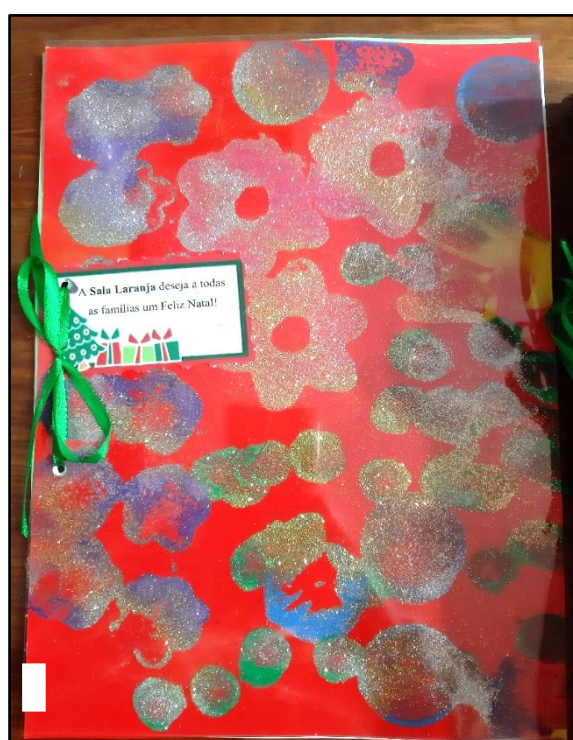


Após a compilação de todas as receitas, disponibilizei um em que as crianças tiveram a oportunidade de visualizar o resultado dos seus trabalhos. A ideia principal era que, no final, todas as crianças tivessem oportunidade de possuir as receitas realizadas pelas outras famílias sendo que cada uma será acompanhada por uma fotografia, se possível. Esta atividade proporcionou às crianças uma diversidade de experiências que alargaram os seus campos de interesses, deu-lhes a possibilidade de cozinhar e assumir responsabilidades na confeção dos mesmos, experienciar utensílios que se encontravam na cozinha, valorizar as suas ideias e empenho e permitirá, também, o aumento da confiança e do seu conhecimento sobre o que as rodeia.

Os Portefólios concretizados evidenciavam o envolvimento das crianças na sua concretização, sendo que elas próprias demonstraram gosto e, sobretudo, muito interesse em visualizar as receitas concretizadas pelos colegas. Apesar de ser um projeto que necessitou de algum tempo de implementação/operacionalização, o resultado alcançado obteve um feedback muito positivo (Figura 46).

Figura 46

Versão Final do Portefólio



Salienta-se, assim, que “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 30). Desta forma, é crucial fomentar momentos de participação para que todos os intervenientes possam ter a oportunidade de contribuir e participar.

7.6. Reflexão Crítica: Pensar, Agir e Refletir com o Coração

Através da intervenção pedagógica realizada, tive a oportunidade de observar, registrar e analisar as evoluções e dificuldades das crianças. Assim sendo, foi meu objetivo planificar atividades que fossem ao encontro das necessidades e preferências do grupo, tendo em consideração os diálogos realizados em grande grupo.

Durante a minha ação pedagógica privilegiei os momentos de diálogo e partilha de ideias/opiniões concretizadas na zona do tapete. Destaco que é nesta zona onde tudo acontece, visto que é onde o educador tem a oportunidade de ouvir e conhecer melhor as suas crianças, onde escutar não é esperar que as mesmas falem nos momentos que queremos ou obrigá-las a participarem no que perspetivamos. Devemos ouvi-las na sua essência e compreender o verdadeiro significado da palavra, respeitando os desejos e as diferentes maneiras de expressão de cada criança (Ventura & Simões, 2015).

Destaco, assim, que o educador assume um papel fundamental na vida das crianças, visto que tem a oportunidade de as conhecer, compreender e apoiar recorrendo à sua observação e atenção. Desta forma, saliento que o Educador representa uma âncora para as crianças, ou seja, é uma pessoa com quem estas poderão contar para serem tranquilizadas, orientadas e cuidadas (Post & Hohmann, 2011).

Ao longo desta prática tive a oportunidade de conhecer, vivenciar, construir e ajustar a minha ação pedagógica tendo em consideração o contacto com esta realidade autêntica e especial. A maioria do grupo de crianças desta sala evidenciava sinais de felicidade, motivação, entusiasmo e interesse na realização das diferentes atividades.

Em todo o percurso, a minha preocupação centralizou-se na forma como iria conseguir estimular, motivar ou promover aprendizagens significativas neste grupo, atendendo às suas especificidades, necessidades ou interesses. Procurei, também, desenvolver atividades com o grupo de forma diferente, por exemplo, a introdução à temática do Natal recorrendo à Hora do Chá, à Hora do Chocolate Quente ou as atividades de exploração sensorial recorrendo ao Saco Mágico e outros elementos, de modo a despertar o interesse, a motivação e a curiosidade das crianças, para que lhes fossem proporcionados momentos de felicidade.

É fundamental salientar que cada criança é um ser único que detém características, capacidades e interesses que lhe são próprios, com um processo de desenvolvimento individual e formas distintas de aprender (Silva et al., 2016).

De forma diária fui concretizado momentos de acolhimento, no início de cada manhã, que faziam parte da rotina desta sala, onde as crianças tinham a possibilidade de brincar livremente nas diferentes áreas de interesse. Nestes momentos, optei por brincar com o grupo de forma a me aproximar, observar e verificar quais as suas preferências, ações ou gestos e, desta forma, verifiquei que as crianças quando brincam envolvem-se, dramatizam, pensam, interagem e manipulam diferentes objetos e brinquedos. Sublinho, que na Educação de Infância, é importante que as crianças tenham a oportunidade de brincar, interagir com outras crianças, analisar e compreender o mundo que as rodeia para que possam aprender a ser, a conviver e a fazer desenvolvendo a sua curiosidade, liberdade, espontaneidade, autonomia, pensamento e a autoconfiança (Teixeira & Volpini, 2014).

É de salientar que a minha intervenção pedagógica foi concretizada através de uma prática baseada na metodologia de IA em particular, num paradigma qualitativo, visto que foi uma investigação realizada num contexto educativo.

Esta metodologia de IA permitiu-me compreender a importância de observar, agir, analisar, planear e refletir ao longo da realização desta prática. Na concretização do meu Projeto de IA apurei que é importante focalizarmos o nosso olhar para todos os acontecimentos que ocorrem no interior e exterior da sala de atividades. É importante e está ao alcance de todos sermos Educadores que ponderam e refletem as suas metodologias, ações e práticas pedagógicas.

No decurso da prática, e tendo em conta a IA, surgiu a necessidade de registar os interesses e as necessidades das crianças da Sala Laranja, de forma individual e com algum pormenor, assim sendo recorri a um levantamento de dados. Através deste registo foi possível verificar que as crianças demonstravam, em geral, um bom desempenho, entusiasmo e participação em quase todas as atividades propostas. Era um grupo muito afável e carinhoso quer com os pares quer com os adultos presentes na sala. O interesse e a motivação das crianças eram visíveis nas atividades de colagem ou nas atividades que envolvessem trabalhar com pincéis, tintas, plasticina, cola, cores de pau, cores de filtro, entre outros materiais.

Através deste estágio compreendi e vivenciei momentos essenciais que me enchem de satisfação e de orgulho pela oportunidade que me foi atribuída, isto é, poder contribuir para o desenvolvimento e para a aprendizagem destas crianças é um ato muito gratificante. Reconheço que desde o primeiro dia me entreguei e empenhei por inteiro a este grupo fantástico que me apresentou com inúmeros abraços calorosos ao longo desta prática pedagógica. Sinto-me, hoje, muito agradecida por ter vivenciado diversos momentos de pura ternura e felicidade na Sala Laranja. Acredito que esta experiência me fez compreender que o mais importante é olhar com sentimento para aquilo que fazemos e para quem o fazemos, dado que foi sem dúvida uma nova etapa repleta de experiências e aprendizagens.

Em termos pessoais, considero que a PP é um momento marcante que espelha a nossa personalidade, maneira de agir e sentir, através da forma como atuamos e dialogamos com o grupo. É incrível termos a possibilidade enquanto futuras profissionais de assistir ao processo de desenvolvimento e de desabrochar das próximas gerações, das crianças que crescem, modificam e nos preenchem com as suas atitudes e abraços tão sinceros e bonitos.

Por fim, a amizade que levo desta Sala é única e, sobretudo, verdadeira, visto que foi o motor para a minha determinação, vontade e força de lutar (Figura 47). Um dia espero ter a oportunidade de trabalhar com pessoas assim.

Figura 47

Momento de diálogo em grande grupo com as crianças da Sala Laranja



Capítulo 8 – Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A educação pode ser considerada como um feitiço que nos faz esquecer quem realmente somos, a fim de nos reproduzir à imagem e semelhança de um ensino sistemático e, sobretudo, tradicional. Nada melhor do que nos deixarmos vislumbrar pela essência dos alunos e por aquilo que eles têm para nos ensinar. Creio, portanto, que a alegria está no jardim que se planta e nos alunos que ensinamos (Alves, 1994).

A intervenção pedagógica em contexto de 1.º CEB, desenvolvida no segundo semestre do ano letivo 2020-2021 e enquadrada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica II (PP II), decorreu ao longo de nove semanas, entre 12 de abril de 2021 e 09 de junho de 2021, com a turma do 1.º B, na EB1/PE do Areeiro e Lombada. Neste contexto, o presente capítulo clarifica um conjunto de atividades, aprendizagens e experiências desenvolvidas com os alunos do 1.º B durante este período.

8.1. Caracterização da Sala: Espaço, Dinâmica e Organização do Tempo

Face à elucidação de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), torna-se mais claro entender que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno são processos, simultaneamente, biológicos e dependem da natureza e dos processos sociais e ambientais da cultura. Nesta perspetiva, podemos, então, assumir que é fundamental criar ambientes responsivos e desafiantes onde o aluno seja visualizado como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente.

Face ao exposto, é possível concluir que o espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, compõem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, naturalmente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que daí se poderão produzir (Teixeira & Reis, 2012).

Importa, agora, conhecer e analisar a sala do 1.º B, sendo que se caracteriza por ser um espaço amplo, colorido e, sobretudo, bem iluminado. É, portanto, uma sala com boas

condições, dado que dispõe de diversificados sítios de arrumação e está organizada de forma a retirar o melhor proveito possível do espaço livre. Por sua vez, possui, também, diversos placares com as produções dos alunos (Figura 48).

Figura 48

Placares com as produções dos alunos



Analisando esta sala com um maior pormenor é possível aferir que é composta por dezanove mesas individuais e vinte e três cadeiras destinadas aos alunos e às professoras do apoio individualizado. Possui uma arrecadação, dois armários de arrumação com diversos materiais e utensílios, um quadro negro e um quadro com a pauta musical. Nesta descrição, é importante destacar que esta sala dispõe de placares de pequena dimensão, sendo que a professora cooperante opta por expor, também, nas paredes da sala. Nas paredes da sala são visíveis os trabalhos realizados pelos alunos – pratos saudáveis, o calendário, palavras mágicas, Mapa de Comportamento, o meu Corpo, entre outros (Figura 49, na página 112). É, também, visível pequenos cartazes referentes às letras do alfabeto que os alunos já conhecem e trabalharam. Estes recursos são, frequentemente, afixados com molas num cordel de barbante em forma de estendal pelo fundo da sala de aula.

Figura 49

Mapa do Comportamento, Palavras Mágicas e Calendário presentes na sala do 1.º B



Também relacionado com a caracterização desta sala, importa enfatizar que a sala está organizada de uma forma “tradicional” com as mesas umas atrás das outras e viradas de frente para o quadro negro. Dito isto, compreende-se que os alunos estão dispostos individualmente, cada um com o seu espaço ou mesa de trabalho (Figura 50).

Figura 50

Organização Espacial da Sala do 1.º B



Importa reconhecer, neste ponto, que a disposição da sala de aula foi delineada pela Professora Cooperante, dado que os alunos ficam, geralmente, nos mesmos lugares.

Admite-se, também, que esta sala era utilizada no turno da tarde para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) o que possibilita que o espaço seja compartilhado por outros docentes. Por sua vez, existiam espaços próprios, na sala, para colocar os materiais utilizados nessas atividades.

Em conformidade com o que se acabou de explicar, a Figura 51 exhibe a planta desta sala de aula.

Figura 51

Planta da Sala do 1.º B



Em termos de organização do tempo pedagógico, a turma do 1.º B frequenta a Componente Curricular no turno da manhã, isto é, das 08:15h às 13:15h e as AEC ocorrem no turno da tarde das 14:15h às 18:15h. Durante a parte da manhã eram lecionadas todas as componentes do currículo, incluindo a Cidadania e Desenvolvimento que era inserida, normalmente, nas áreas de Português e de Estudo do Meio. O horário caracteriza-se por ser preenchido com algumas atividades de enriquecimento curricular, em particular, a Educação Artística, a Educação Física, o Inglês, o Estudo, o Projeto da Criatividade e ainda atividades de Ocupação dos Tempos Livres (OTL).

Importa ressaltar que cabe à Direção-Geral da Educação (DGE) definir a carga horária que deve ser atribuída a cada uma das diferentes áreas do Currículo. Nesta conceção, a professora titular define um horário escolar que é suscetível a alterações sempre que necessário ou em conformidade com as suas propostas de aprendizagem.

É, assim, em coerência com as diretrizes da DGE e da instituição que se apresenta o horário da turma do 1.º B, Quadro 7.

Quadro 7

Horário Letivo da Turma do 1.º B

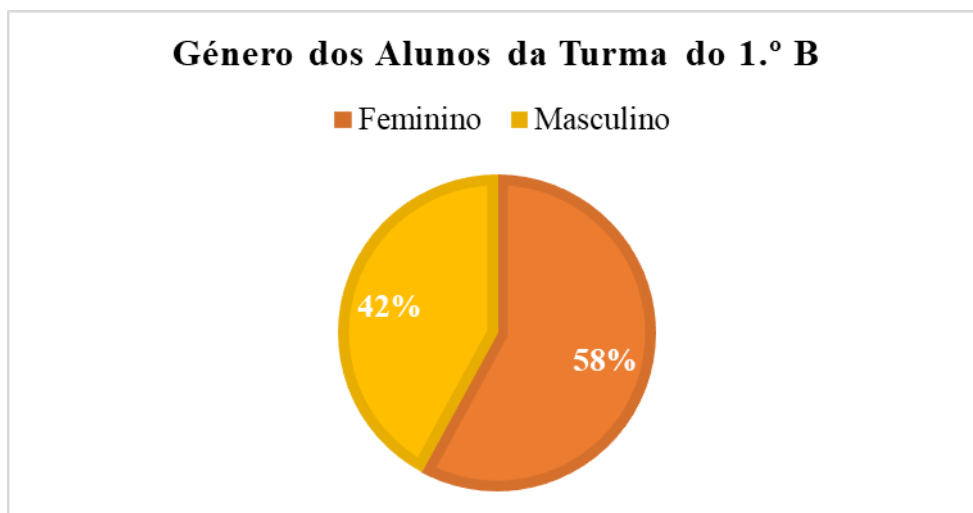
2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
08.15 09.15	Português	08.15 09.15	Matemática	08.15 09.15	Apoio ao estudo Projeto AFC	08.15 09.15	Estudo do Meio	08.15 09.15	Matemática
09.15 10.15	Português	09.15 10.15	Matemática	09.15 10.15	Português	09.15 10.15	Português Ed. Literária	09.15 10.15	Matemática
10.15 10.45	Intervalo								
10.45 11.00	Estudo do Meio	10.45 11.45	Português	10.45 11.45	Português	10.45 11.45	Matemática	10.45 11.00	Artes visuais
11.00 12.00	Inglês	11.45 12.45	Português	11.45 12.45	Matemática	11.45 12.45	Matemática	11.00 12.00	EFM
12.00 13.15	Estudo do Meio	12.45 13.15	Estudo do Meio	12.45 13.15	Matemática	12.45 13.15	Artes visuais	12.00 13.00	EMD
								13.00 13.15	Artes visuais
13.15 14.15	Educação Cívica								
14.15 15.15	EMD	14.15 15.15	Exp. Plástica	14.15 15.15	Ler com Amor	14.15 15.15	Estudo	14.15 15.15	Biblioteca
15.15 15.45	Intervalo								
15.45 16.45	Estudo	15.45 16.45	TIC	15.45 16.45	Estudo	15.45 16.45	Proj. Criatividade	15.45 16.45	Estudo
16.45 17.45	EFM	16.45 17.45	Estudo	16.45 17.45	OTL	16.45 17.45	TIC	16.45 17.45	Inglês
17.45 18.15	OTL	17.45 18.15	OTL	17.45 18.15	OTL	17.45 18.15	OTL	17.45 18.15	OTL

8.2. Os alunos do 1.º B: Caraterização da Turma

A turma do 1.º B é constituída por dezanove alunos, sendo que através da do Gráfico 5, se verifica que predomina o género feminino com 42% (onze raparigas), enquanto o género masculino é representado por 58% (oito rapazes).

Gráfico 5

Género dos Alunos da Turma do 1.º B em percentagem



Através da PP concretizada, das entrevistas etnográficas efetuadas à professora cooperante e da observação realizada, é possível verificar que a turma do 1.º B, no seu todo, constitui uma turma heterogénea, sobretudo, no que diz respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Nesta turma existem três alunos que usufruem medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

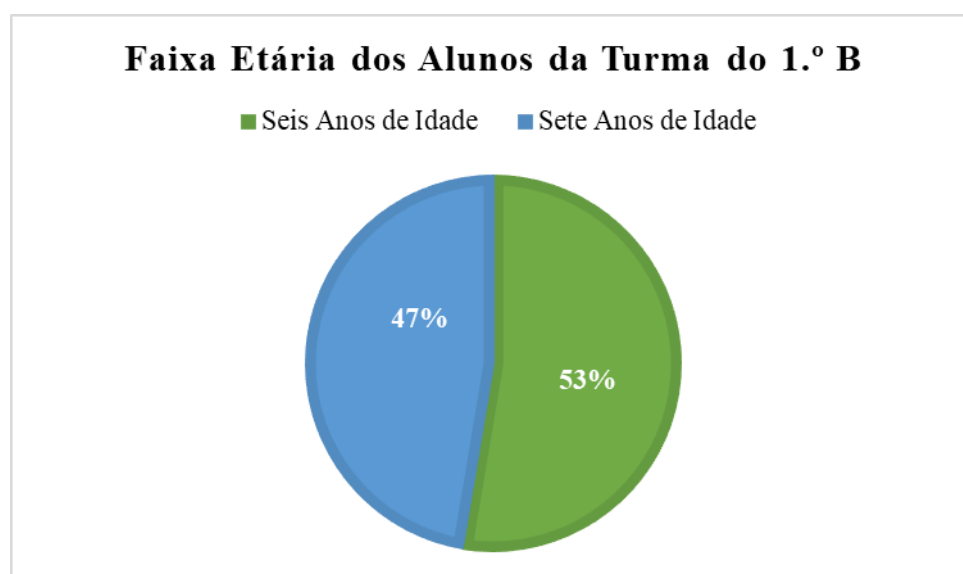
De uma forma geral, os alunos são alegres, simpáticos, amorosos, interessados, motivados, comunicativos e divertidos. Evidenciam uma boa relação com a Professora titular de turma e, também, com os restantes professores das Áreas Curriculares e das AEC. Os alunos desta turma são aplicados, motivados e, sobretudo, curiosos na concretização das diferentes atividades propostas. No entanto, alguns alunos ainda necessitam de uma maior atenção e cooperação na concretização das atividades, sendo que é visível que um dos alunos possui falta de métodos de trabalho e estudo.

A turma do 1.º B, na sua maioria, é uma turma motivada, trabalhadora e dinâmica, visto que estão sempre aptos para dialogar e aprender sobre os mais variados temas ou conteúdos.

No que diz respeito à faixa etária dos alunos da turma do 1.º B verifica-se que a maioria do grupo tem apenas seis anos (53%), enquanto os restantes alunos têm sete anos de idade (47%) (Gráfico 6).

Gráfico 6

Faixa Etária dos Alunos da Turma do 1.º B em percentagem



No que diz respeito às Áreas Curriculares que os alunos mais apreciam são o Português, o Estudo do Meio e a Educação Física, enquanto na Área Curricular de Matemática os alunos evidenciam uma maior oposição. Os seus tempos livres são complementados, essencialmente, a jogar no tablet, ir à piscina, brincar no jardim, andar de patins e praticar desporto, em particular o hóquei. Relativamente ao método de transporte que os alunos utilizam para se deslocar até à Escola, na sua maioria deslocam-se de carro ou de autocarro, sendo que alguns alunos vêm a pé.

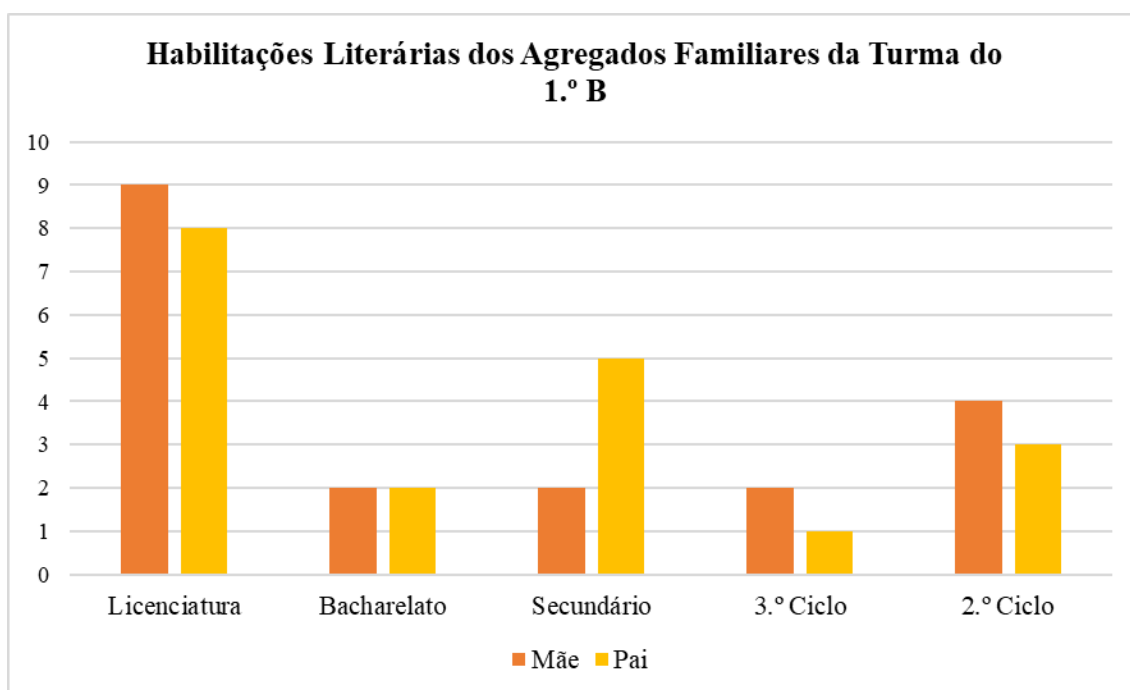
No que concerne aos contextos de proveniência dos alunos da turma do 1.º B verifica-se que nesta turma apenas dois alunos são de nacionalidade inglesa, sendo que os restantes são de nacionalidade portuguesa. No sentido de permitir uma melhor compreensão acerca do contexto familiar dos alunos do 1.º B, verifica-se que a escola e a

família são dois ambientes sociais que lhes proporcionam estímulos, ambientes e modelos vitais (Diogo, 1998). Nesta perspetiva recolheram-se dados relativos aos níveis de escolaridade dos pais.

Através do Gráfico 7 é possível verificar que existem diferenciados níveis de habilitações literárias, sendo que o nível de escolaridade predominante é a Licenciatura com incidência no género feminino. Apesar disso, é possível constatar que o ensino secundário apresenta um número significativo de EE com enfoque no género masculino (cinco pais). Relativamente ao ensino do 2.º Ciclo verifica-se que quatro mães e três pais frequentaram apenas este ciclo de ensino.

Gráfico 7

Habilitações Literárias dos Agregados Familiares da Turma do 1.º B



8.3. Questão de Investigação-Ação

Foi através da formulação da questão de IA colocada que procurei trabalhar e desenvolver, com os alunos, atividades que possibilitassem a utilização dos materiais

didáticos de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos da turma do 1.º B.

O período destinado à observação participante permitiu-me olhar atentamente para as vivências e experiências dos alunos da turma do 1.º B, sendo que era meu objetivo focalizar-me na identificação de uma possível “problemática” ou de um aspeto a melhorar que fosse possível trabalhar com esta turma.

Paralelamente a este aspeto e, tendo por base os diálogos estabelecidos com a professora cooperante, compreendi que existiam três alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e que um deles beneficiava de Apoio Pedagógico Acrescido. Por outro lado, e mediante os diálogos concretizados com a professora cooperante, verifiquei que os alunos, no seu todo, apresentavam mais interesse pelos conteúdos quando utilizava recursos didáticos, visto que participavam ativamente nas atividades propostas e transmitiam satisfação e prazer em aprender. A partir deste momento comecei a centralizar-me um pouco mais na vertente dos materiais didáticos numa tentativa de desenvolver e amplificar as aprendizagens dos alunos recorrendo a estes instrumentos. Após a terceira semana de PP verifiquei que os alunos apresentavam uma maior motivação e interesse na concretização das atividades desde o momento que incluíssem materiais manipuláveis. Através destes recursos os alunos tinham a oportunidade de manusear, agarrar, mexer, sentir, observar ou de colocar os materiais no quadro com bostik, por exemplo. Neste sentido, achei pertinente direcionar a minha questão de IA para esta temática, sendo ela:

“Como Promover as Aprendizagens dos Alunos do 1.º B Através da Manipulação de Recursos Didáticos?”

Neste contexto e encontrada a “problemática” a trabalhar com os alunos da turma do 1.º B foi necessário avançar para a fase seguinte. Será a partir, então, desta nova fase que Máximo-Esteves (2008) nos reforça a ideia de que formular questões é o ponto de partida para conduzir qualquer processo investigativo. Na verdade, as questões de partida permitem-nos focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos que devemos percorrer.

Dito isto, foi necessário selecionar uma questão de investigação que fosse possível trabalhar com estes alunos para podermos partir para o processo investigativo e apropriá-lo da metodologia escolhida.

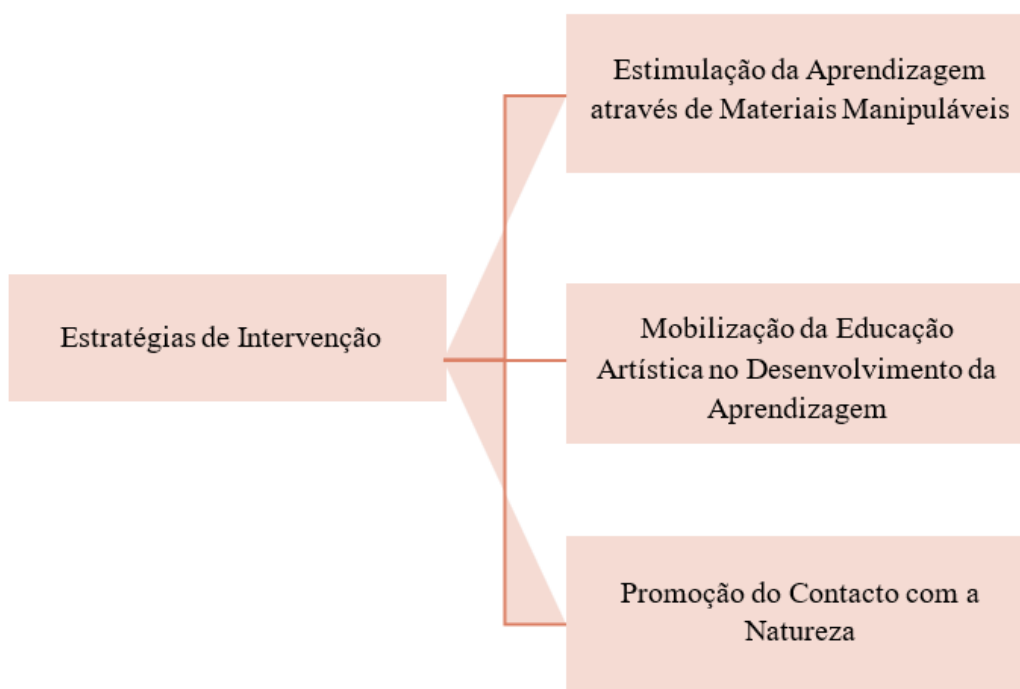
8.3.1. Estratégias de Intervenção Pedagógica

Delinearam-se um conjunto de estratégias para dar resposta à “problemática” detetada, objetivando-se a aquisição de aprendizagens significativas na turma do 1.º B. Tratando-se de uma questão direcionada para a manipulação de recursos didáticos importa enfatizar que se arquitetaram três linhas estratégicas como elucida a Figura 52.

Importa reconhecer, neste ponto, que cada estratégia apresentada visará apenas algumas atividades, no entanto, estas estratégias foram utilizadas frequentemente com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, melhorar o seu desempenho escolar.

Figura 52

Estratégias de Intervenção Pedagógica



8.3.1.1. Estimulação da Aprendizagem através de Materiais Manipuláveis

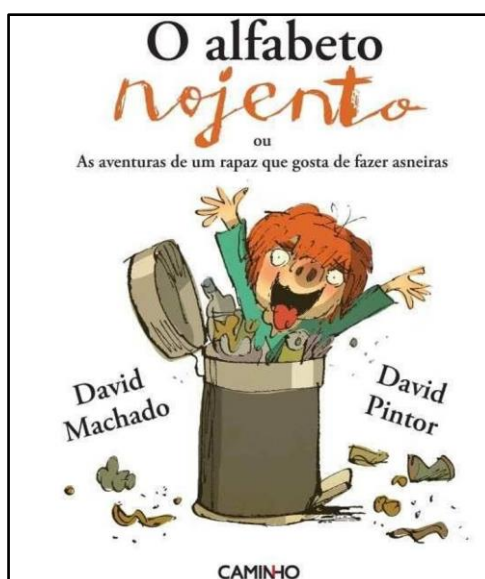
Para desenvolver esta estratégia de intervenção pedagógica com os alunos da turma do 1.º B foram concretizadas um conjunto de diferentes atividades, sendo que apenas será explanado uma atividade em que a aprendizagem foi estimulada tendo por base a utilização de materiais manipuláveis.

Acredita-se, portanto, que jogar é uma atividade que produz prazer, dado que os alunos se sentem bem ao contactar com o clima de jogo e desafio. Paralelamente, Moreira e Oliveira (2004) definem que os jogos desempenham um papel primordial nos processos de socialização nos mais novos e no desenvolvimento da cognição de atitudes e emoções, fundamentais para que se possam afirmar na sua forma de conhecer o mundo.

Assim, na oitava semana de Intervenção pedagógica, de 31 de maio a 02 de junho de 2021, foi-me proposto trabalhar o alfabeto com os alunos do 1.º B. Para o efeito, começámos por trabalhar o título da história através do Jogo da Forca. Assim, no dia 02 de junho tivemos por base a história “O Alfabeto Nojento ou As Aventuras de um rapaz que gosta de fazer asneiras” de David Machado, um livro divertido que promove a interação dos leitores (Figura 53).

Figura 53

“O Alfabeto Nojento” de David Machado



Só o facto de, numa primeira instância, se ter descoberto o título do livro, repercutiu-se num grande entusiasmo e admiração por parte dos alunos, que ficaram empolgados por descobrir o conteúdo da história. Aproveitando a motivação e interesse que a primeira abordagem despontou, foi solicitado aos alunos que analisassem os elementos paratextuais do livro com incidência na capa e contracapa. Nesta perspetiva, é importante destacar que a escolha desta história teve como intuito proporcionar aos alunos um momento de interação diferente dos que tinham vindo a ser concretizados, visto que a história envolve os leitores nas parvoíces que um rapaz efetuava despertando assim o sentido de humor dos mais novos através da diversão e das brincadeiras.

Findado este momento, passou-se à leitura desta história. Sem dúvida, esta foi uma obra que despertou grandes gargalhadas e extraiu a boa disposição e motivação dos alunos ao virar de cada página.

A partir daqui, realizaram-se diversificadas questões sobre o conceito de alfabeto e as suas características. Assim, clarificou-se o conceito de alfabeto como um conjunto de letras de um sistema de escrita em que cada letra possui um fonema, um som. O alfabeto é, também, constituído por vinte e seis letras, em que cada uma delas detém uma forma maiúscula e minúscula, sendo que as letras “w, k e y” são utilizadas em palavras de origem estrangeira.

Uma vez que o texto relatava as letras do alfabeto demos início a uma vertente lúdica através do “Jogo do alfabeto”. Este recurso possibilitava que através de diferentes parcelas de um comboio os alunos fossem desafiados a pensar na ordem do alfabeto.

Aproveitando-se uma sequência de atividades que foram desenvolvidas em torno da Zebra Camila, noutra semana de intervenção, concretizou-se um jogo que proporcionava aos alunos um momento para se recordarem do Comboio da Zebra Camila, uma das personagens de uma história que foi abordada, anteriormente, e que os alunos gostaram muito. Assim sendo, este Comboio da Zebra Camila era alusivo ao alfabeto em que os seus vagões começavam pelas letras do Alfabeto e que tínhamos de organizar as carruagens consoante a sua ordem (Figura 54, na página 122).

Figura 54

O Alfabeto – Jogo do Comboio da Zebra Camila



No momento inicial, quando foi afixado o comboio, em grande dimensão, e a carruagem da letra “A”, os alunos ficaram entusiasmadíssimos e, sobretudo, curiosíssimos e começaram logo a referir o nome da Zebra e a descrever as características do seu comboio.

A atividade foi concretizada com a vinda de um aluno ao quadro, sendo que começou por afixar a sua carruagem, ou seja, o seu cartão e, seguidamente, chamou um colega para dar continuidade à atividade. Esta dinâmica já era conhecida pelos alunos, sendo que o resultado do Comboio da Zebra foi muito recompensador e visualmente atrativo como elucida a Figura 55.

Figura 55

O Alfabeto completo – jogo do Comboio da Zebra Camila



8.3.1.2. Mobilização da Educação Artística no Desenvolvimento da Aprendizagem

“Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver” (Bertolt Brecht) (<https://cutt.ly/ODMhsP0>).

Importa, assim, ressaltar que a Educação Artística se refere a uma educação com objetivos que proporcionam o desenvolvimento da personalidade, dado que sublinha a importância que a dimensão artística tem na educação, envolvendo diversas dimensões – biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras (Conceição, 2015).

Para o desenvolvimento das atividades, da oitava semana de intervenção, partiu-se da concretização de um pisa-papéis. Assim, e em colaboração com a professora cooperante, escolheu-se pedras do mar (calhau), com o objetivo de se operacionalizar um pisa-papéis recorrendo à sua pintura. Esta atividade surge com o intuito de proporcionar aos alunos uma experiência inovadora e diferente do habitual, ou seja, das atividades de pintura concretizadas em papel branco para que tivessem oportunidade de, agora, pintar numa pedra.

Para concretizar a atividade foi necessário disponibilizar jornais, esponjas e tintas acrílicas para que os alunos tivessem oportunidade de colorir as respetivas pedras. Esta atividade foi concretizada dois a dois, no entanto, cada aluno pintava a sua pedra apenas estavam dispostos dois alunos por mesa para rentabilizar a partilha de tintas (Figura 56).

Figura 56

Criação de Pisa-papéis através de pedaços de Calhau



Admite-se, também, que a atividade foi concretizada com sucesso, embora os alunos tivessem de esperar para pintarem ambas as partes das suas pedras. É, pois, essencial destacar que as tintas foram escolhidas pelos alunos, sendo que na atividade foram disponibilizadas esponjas com diferentes formas, tais como: círculos, borboletas, flores, cataventos e gatos (Figura 57).

Figura 57

Criação de Pisa-papéis



Efetivamente, as produções concretizadas transpareceram o envolvimento, a motivação e o interesse que faziam compreender que os alunos tinham alcançado o verdadeiro objetivo desta atividade. Como tal, potenciou-se que os alunos explorassem as cores, as tintas e os mais diversos materiais que lhes foram devidamente disponibilizados, com a finalidade de criarem a sua produção – o pisa-papéis.

Entre preencher, pintar e colorir, nesta atividade, enfatiza-se a constituinte das Artes Visuais inserida na Componente Curricular da Educação Artística. Face à proposta das AE (2018) torna-se mais claro compreender que esta componente curricular assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visuais e plásticas, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística.

8.3.1.3. Promoção do Contacto com a Natureza

Fomentar encontros com a Natureza é abrir uma porta para o encantamento, que nos conduz a um novo entendimento do mundo. De facto, quando conhecemos a Natureza, nós responsabilizamo-nos pelas relações que tecemos com ela e com o outro, dado que reconhecemos as conexões existentes entre todos os seres vivos (Zanon, 2018).

É pela porta de entrada dos sentidos que realizámos uma caminhada pela Levada dos Piornais, em redor das instalações da escola, com o objetivo de desenvolver os conteúdos da Área Curricular de Estudo do Meio, em particular, as cores, os sons e os cheiros da Natureza proporcionando-lhes, assim, uma aula ao ar livre. Portanto, no dia 01 de junho de 2021, logo pelo início da manhã, concretizámos uma saída de campo com toda a turma (Figura 58). Esta atividade surge também relacionada com o Dia da Criança onde pretendemos destacar os direitos e deveres das crianças com enfoque na necessidade que elas têm de viver num ambiente harmonioso, prazeroso e calmo contribuindo para o seu desenvolvimento e respetivas aprendizagens.

Nesta perspetiva, e tendo por base a atividade delineada, é importante realçar que a Natureza nos inspira e modifica. A verdade é que, através deste elo (Natureza-sociedade), somos capazes de estabelecer fortes relações com o próximo e de construir, coletivamente, um mundo melhor, aquele que queremos atingir.

Figura 58

Saída de Campo – Levada dos Piornais



Através desta atividade tivemos oportunidade de cheirar, observar a forma das folhas, as árvores de fruto, as casas, as texturas, os padrões, as sementes, as formas geométricas, as temperaturas e conseguimos, igualmente, escutar os mais variados sons. No fundo, estávamos, também, a conhecer o espaço exterior à escola, bem como a desenvolver a capacidade de observação e interesse pelo espaço/localização da escola relacionando-os com o meio ambiente (Figura 59).

Indubitavelmente, acreditamos, que a Natureza também pode ser escolhida como o ambiente mais favorável à aprendizagem. Acredito, portanto, que os alunos são a Natureza tornando-se humana. Sem dúvida alguma, caminhar na Natureza é contactar o imprevisível e o inesperado (Mendonça, 2017).

Figura 59

Saída de Campo – Observação da Natureza



8.3.2. Cronograma

A implementação da questão de IA, em contexto do 1.º CEB, teve por base a idealização de um cronograma que visava atingir diferentes fases intrínsecas à metodologia selecionada. Neste panorama, privilegiou-se as fases de planeamento, ação, reflexão, avaliação e diálogo, tendo, sempre, por base o período destinado à PP (Quadro 8).

Face ao exposto, é possível concluir que o professor, como sujeito e participante no processo de IA, sendo ela colaborativa, participa, também, na avaliação dos resultados e do impacto da ação (Oliveira–Formosinho & Formosinho, 2008).

Quadro 8

Cronograma das Fases do Projeto

Cronograma										
Fases	Procedimentos	Duração - Meses								
		abril			maio				junho	
		1.ª S	2.ª S	3.ª S	4.ª S	5.ª S	6.ª S	7.ª S	8.ª S	9.ª S
Planear	- Observação									
	- Identificação da Problemática									
	- Formulação da Questão									
	- Revisão da Literatura									
	- Delineação das Estratégias de Intervenção									
Agir	- Planificação e Implementação de Estratégias e Atividades									
	- Recolha de Dados									
Refletir	- Análise dos Dados Recolhidos									
	- Reflexão da Intervenção Pedagógica									
Avaliar	- Revisão final do Projeto									
Dialogar	- Apresentação do Projeto									

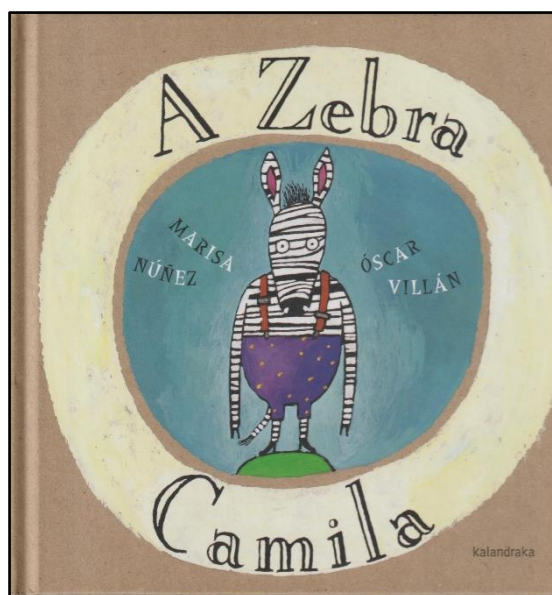
8.4. Momentos de Aprendizagem

8.4.1. “O Comboio da Zebra Camila”

Na quinta semana de intervenção, surgiu a letra “Z”, sendo que no dia 12 de maio de 2021 a atenção afunilava-se à exploração de palavras que se escreviam com “z”, mas que alguns alunos ainda não conseguem ler de forma autónoma. Para o efeito, começamos por relembrar as atividades que tínhamos concretizado no dia anterior, em particular o momento de narração da história “A Zebra Camila” de Marisa Núñez (Figura 60).

Figura 60

“A Zebra Camila” de Marisa Núñez



Procurando estabelecer um fio condutor entre as temáticas que tinham vindo a ser exploradas com os alunos, procurou-se descrever a Zebra em termos físicos. Numa primeira fase, os alunos referiram, com grande robustez, que a Zebra possuía um pelo branco e sete listras pretas, vestia uma jardineira apertada que depois como já não lhe servia, saiu e o vento acabou por a levar. Referiram, ainda, que cada animal lhe deu uma listra diferente, ou seja, agora, tratava-se de uma zebra colorida.

Após este momento foi explicado aos alunos que a Camila tinha um comboio muito veloz e que tinha convidado os amigos do 1.º B para a acompanharem nesta

aventura, mas antes tinham de ajudá-la a organizar os vagões do seu comboio. Assim sendo, foi destacado que a Zebra Camila tinha um vagão que começava pelas palavras com a sílaba “Za” e que tínhamos de organizar as restantes carruagens consoante a sua ordem (Figura 61).

Figura 61

Carruagem da sílaba “Za”



A comprovar este aspeto, seguiu-se a colocação das carruagens de forma dispersa no quadro utilizando bostik. Surgiu, de facto, muito interesse, curiosidade e motivação para a concretização desta atividade. Como tal, principiou-se a atividade com a presença de um aluno no quadro ao afixar uma carruagem e onde nomeia, também, um colega para dar continuidade à mesma. O resultado do Comboio da Zebra foi muito recompensador e visualmente atrativo como elucidado na Figura 62.

Figura 62

O Comboio da Zebra Camila



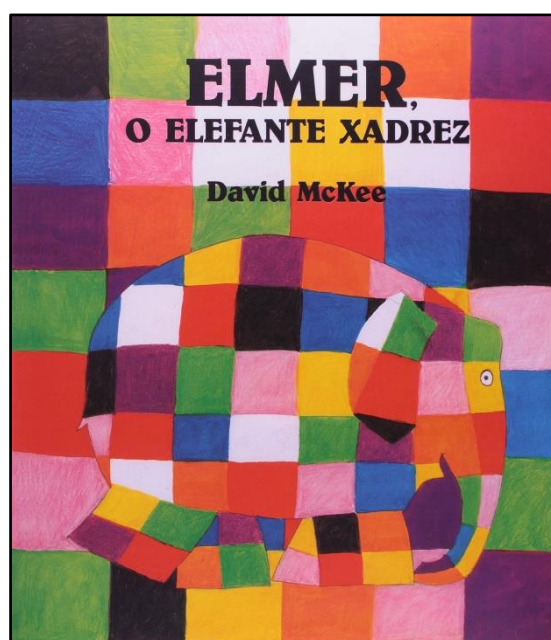
Findado o processo de construção/montagem do comboio, foi possível explorar, com os alunos, as palavras utilizando diferentes entoações vocálicas. Na verdade, constata-se que a utilização de materiais didáticos possibilita aos alunos uma visão diferente dos conteúdos programáticos, baseada nas potencialidades que os instrumentos e objetos manipulativos adquirem. Assim, conclui-se que estes instrumentos fomentam a criatividade, a motivação e o empenho dos alunos na concretização das atividades.

8.4.2. “Prova de Degustação – Cabaz do Elmer”

O Elmer, um elefante diferente, de David McKee (2017), foi a obra literária que esteve no centro do desenrolar de atividades da sétima semana de intervenção, de 24 a 26 de maio de 2021 (Figura 63). Então, com o intuito de potencializar novas aprendizagens foi apresentada esta história aos alunos do 1.º B, onde tivemos oportunidade de analisar com algum pormenor as suas características.

Figura 63

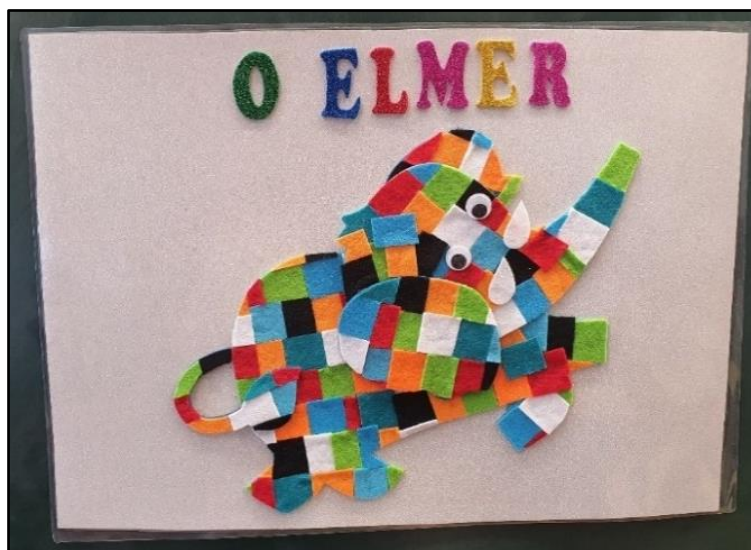
Elmer, O Elefante Xadrez de David Mckee



Através desta obra literária compreendemos que o Elmer era diferente, “era feito de retalhos às cores” (Mckee, 2017, p. 5). Sendo o Elmer um elefante diferente formado por diversos quadrados coloridos, facultou-se aos alunos uma figura com a personagem principal da história, construído em feltro, com o intuito dos alunos observarem atentamente as suas características e especificidades (Figura 64).

Figura 64

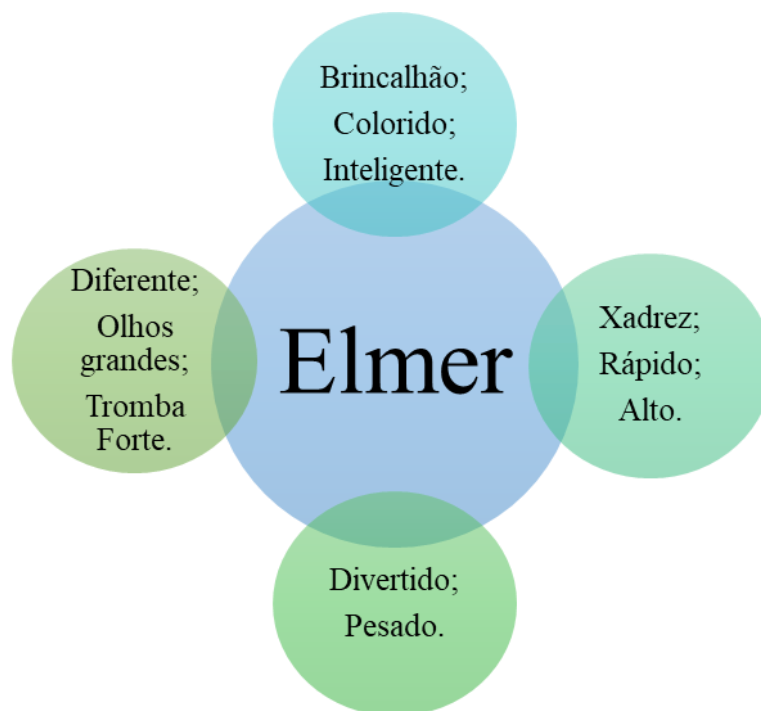
O Elmer construído em feltro



Através desta intencionalidade pedagógica foi possível concretizar um diálogo rico em partilha de ideias e opiniões como é possível constatar na Figura 65, na página 132.

Figura 65

Caraterísticas atribuídas ao Elmer



Considero, portanto, que o ato de contar histórias é um momento poderoso, rico e insubstituível, uma vez que tem a oportunidade de modificar as atitudes e os comportamentos dos alunos nos minutos em que se conta uma história. Os alunos são atraídos pelas ilustrações coloridas e pelos mistérios que os livros escondem. Ao contar e explorar diferentes histórias com esta turma sinto-me feliz e, sobretudo, envolvida visto que é estabelecida uma relação emocional com os ouvintes, neste caso os alunos do 1.º B.

Após algumas atividades relacionadas com a letra “X”, que se interligava com a história trabalhada, chegou o momento mais esperado do dia, ou seja, um momento surpresa. Sem revelar o que iríamos realizar, os alunos foram propostos a adivinhar o que, possivelmente, iam efetuar.

Com um entusiasmo desmedido e com um sorriso de orelha a orelha, transmitidos pelo olhar, os alunos queriam, de imediato, começar a efetuar a atividade. De facto, “a alegria é contagiosa. Brilha como o Sol, cintila como as estrelas” (Llenas, 2012, p. 14).

Entretanto, foi explicado aos alunos que iríamos concretizar uma prova de degustação recorrendo ao “Cabaz do Elmer” (Figura 66). Como tal, foram exibidos todos os alimentos, objetos e utensílios que seriam necessários para a tão esperada surpresa. Assim, comecei por retirar a toalha do saco e perguntei aos alunos para que servia a toalha de mesa, sendo que os alunos responderam:

Alunos – “Vamos fazer um piquenique!”

(...)

Alunos – “Vamos ir para o exterior.”

Alunos – “Vamos comer comida.”

Diário Reflexivo PP II, 24 de maio de 2021

Figura 66

Cabaz do Elmer



Não escondendo o entusiasmo e felicidade dos alunos, começamos por explorar todos os alimentos, objetos e utensílios presentes no interior do cabaz do Elmer (Figura 67).

Figura 67

Alimentos que se encontravam no interior do Cabaz do Elmer



Assim, numa primeira fase foi apresentado o cabaz do Elmer relembrando o significado da palavra “cabaz”, sendo ele um cesto com um conjunto de produtos alimentares ou objetos. Adensa-se que o cabaz possuía diferentes objetos/alimentos, tais como: perfume, laranjas, limão, mel, erva doce, canela, açúcar, ketchup, água, cereais, morangos, nêspersas, marshmallows, alecrim, sumo de néctar de pêsego e ovos de chocolate de pequena dimensão. Todos os elementos foram devidamente exibidos de forma individual para que os alunos tivessem oportunidade de visualizar e associar os nomes aos diferentes objetos. É fundamental referir que os alunos não apresentavam alergias aos elementos anteriormente referidos.

Numa fase seguinte, expliquei aos alunos que iriam concretizar uma prova de degustação e que os seus olhos seriam vendados por uma venda de um coelho como exhibe a Figura 68.

Figura 68

Venda utilizada para vender os alunos na atividade a desenvolver



Esta atividade tinha como objetivo possibilitar aos alunos um maior contacto com elementos que encontramos facilmente na Natureza, como é o caso dos alimentos e dos cheiros. Ainda assim, procurei desenvolver a Estimulação Sensorial e a aprendizagem dos alunos, tendo em consideração a presença dos elementos da Natureza.

Para principiar a Prova de Degustação começamos por chamar o Chefe do Dia que saboreou o morango e referiu que tinha um cheiro agradável e que tinha um sabor bom. Após este aluno ter concretizado a atividade chamou um colega que tivesse permanecido em silêncio no seu lugar. Destaca-se que a atividade foi realizada tendo em consideração esta metodologia, sendo que no final da atividade a Professora Cooperante foi convidada a participar (Figura 69).

Figura 69

Momento de degustação



Nesta concepção, compreende-se que a realização destas atividades, que permitam a estimulação sensorial, possibilita aos alunos desenvolverem uma relação significativa com os elementos da Natureza, sendo que aos poucos estamos a incentivá-los para que adquiram uma postura de respeito e de afetividade. Contudo, no final da atividade foi possível realizar um piquenique com os alunos em que eles transmitiram quais os alimentos que gostariam de comer alusivos ao Cabaz do Elmer. Rapidamente todas os alunos tinham provado todos os elementos que se encontravam no interior do cabaz, desde os morangos aos marshmallows.

Após terminar esta atividade por completo, foi possível concretizar um balanço, com a turma, referente à realização da atividade questionando-os e ouvindo as suas críticas, pensamentos e ideias. Como tal, os alunos referiram que gostariam de repetir esta surpresa e que adoraram realizá-la.

Efetivamente, o balanço desta atividade reveste-se de muita animação e, sobretudo, entusiasmo. Assim, é imprescindível que os docentes adotem estratégias diferenciadas e, sobretudo, inovadoras que visem a ampliação de aprendizagens. Em consonância com Letria (2014), acredito, sem dúvida, que o amor “é inventar o que não existe só pelo prazer de inventar” (p. 12) e, claramente, que, também, pode ser “uma tela do tamanho daquilo que sentimos” (p. 28).

8.4.3. “A Germinação”

Tudo começa com uma semente... Entre todas as formas de vida na Terra, existe uma que é diferente, uma vez que todos os outros seres vivos do planeta, incluindo os humanos, dependem dela. Sem as plantas não haveria vida na Terra. (FAO, 2020, p. 3)

Com a ambição de formar cidadãos completos e com um olhar atento para a educação ambiental, torna-se fulcral promover aprendizagens, conhecimentos e experiências em torno desta grande temática. Nesta linha de pensamento, na primeira semana de intervenção pedagógica (26 a 28 de abril de 2021) começamos por explorar a história “A Pequena Semente” de Eric Carle (Figura 70), não só para criar um contexto favorável ao desenvolvimento das atividades, como para estimular um ambiente

favorável ao diálogo. Procurando contar a história de uma forma expressiva, dinâmica e, sobretudo, apelativa recorri a diferentes aspetos – aumento e variação da voz e movimentos corporais. Cada um destes aspetos tinha como intuito enfatizar as frases redigidas pelo autor levando os alunos a desenvolverem uma atenção plena no momento de narração da história.

Figura 70

“A Pequena Semente” de Eric Carle



Importa reconhecer, neste ponto, que o livro “A Pequena Semente”, é um livro fortemente ilustrado e colorido, sendo que descreve a vida de uma pequena semente ao longo das diversas estações do ano. É uma semente bem mais pequena que todas as outras, mas também ela é levada pelo ar através do vento forte que se faz sentir no outono. Apesar disso, esta semente concretiza uma viagem longa e árdua, repleta de perigos e obstáculos. A seleção da história teve, também, em consideração o tempo em que vivemos, visto que esta é uma história que enfatiza a perseverança, a coragem e o esforço. Por sua vez, ao percorrer o livro o autor possibilita que os leitores consigam, também, vencer os seus perigos, medos ou frustrações por maiores que eles possam parecer.

No ato de contar a história verifiquei que os alunos ficaram entusiasmados ao observar as ilustrações de cada página do livro, sendo que efetuavam questões ou afirmações no decurso da leitura.

(Diário Reflexivo PP II, 26 de abril de 2021)

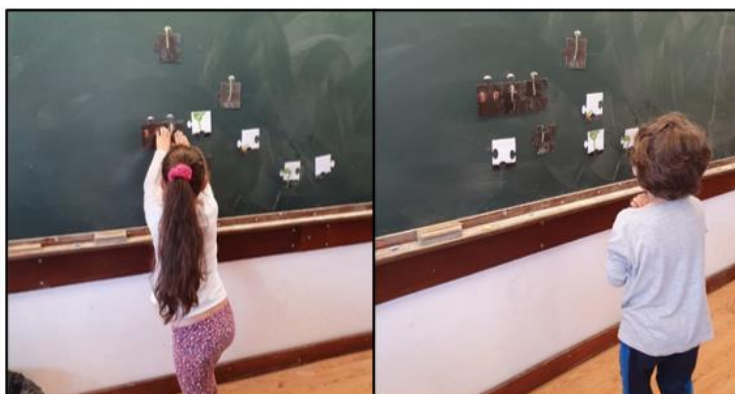
Acredita-se, portanto, que esta interação entre o leitor e o ouvinte, por vezes, é considerada muito positiva, visto que possibilita ao leitor compreender se a história está a ser perceptível e, sobretudo, cativante para o público-alvo. Adensa-se que a escolha do livro “A Pequena Semente” foi deliberada tendo em consideração o objetivo/conteúdo a trabalhar no presente dia.

Neste seguimento, foi-nos possível avançar para uma outra fase estratégica, ou seja, a criação de puzzles sobre a germinação. Não obstante a esta intenção, ambicionava-se, igualmente, que os alunos compreendessem o conceito de germinação e passassem a refletir sobre a importância das plantas, dado que produzem quase todo o oxigénio que respiramos.

Então, para a realização destes puzzles, principiou-se, numa primeira fase, a construção de um puzzle em grande dimensão no quadro em conjunto (Figura 71). No processo de construção deste puzzle, foi possível concretizarmos um diálogo com múltiplas perguntas e respostas, tais como: “o que será que vamos construir?”, “será que está relacionado com a história?”, “o puzzle tem muitas peças?” ou “para que servirá a terra?”.

Figura 71

Construção de um puzzle no quadro



Rapidamente e com sucesso, os alunos conseguiram construir o puzzle identificando o crescimento dos feijões como a temática central do puzzle. Nesta atividade, foi imprescindível enfatizar que todos os seres vivos passam por quatro fases na vida, ou seja, todos eles nascem, crescem, reproduzem e morrem, como os animais e as plantas. Seguidamente, os alunos foram organizados em pares com o objetivo de continuarmos a exploração sobre esta temática. A atividade seguinte assemelhava-se à atividade anterior, dado que os alunos foram convidados a montar um puzzle com peças mais reduzidas (Figura 72).

Figura 72

Puzzle alusivo à Germinação do Feijão



Adaptado de <https://ciclovivo.com.br/wp-content/uploads/2017/10/iStock-176878614.jpg>

Importa ressaltar que, na construção do puzzle, os alunos encontravam-se envolvidos e empenhados na sua concretização. Ainda assim, compreende-se que a construção do puzzle foi um processo moroso, mas, sobretudo, prazeroso. De facto, nestas atividades priorizou-se uma aprendizagem ativa, em que os pares trabalharam algumas competências de como é possível acompanhar o processo evolutivo das plantas. Além de partilharem os seus trabalhos com os colegas, os alunos desenvolviam competências em torno da comunicação e expressão oral (Figura 73).

Figura 73

Placar com os puzzles construídos pelos alunos



Após o momento destinado à construção do puzzle, procedemos à exploração de um Diagrama V de Gowin. Nesta perspectiva, é importante compreendermos que este elemento está associado às aprendizagens significativas, dado que possibilita aos alunos compreender que a construção do conhecimento está associada ao ato de pensar e de fazer com o intuito de responder a diferentes questões de determinados conteúdos (Soares et al., 2017).

Intencionalmente, a atividade seguinte debruça-se sobre uma atividade experimental, sendo o Diagrama V de Gowin o nosso instrumento de registo. Assim, partiu-se, numa primeira fase, da exploração deste recurso para que os alunos compreendessem a sua funcionalidade e objetividade. Sendo o campo do “pensar” um domínio que abrange conceitos, princípios ou ideologias sobre o que vamos concretizar, foi o primeiro domínio a ser preenchido pelos alunos. Neste espaço começaram por redigir o que conheciam sobre as plantas e sobre o fenómeno da germinação, no entanto, foi-lhes dado a possibilidade de efetuarem o registo através de ilustrações.

À medida que os alunos terminavam foi possível concretizarmos um diálogo acerca dos materiais que iríamos necessitar, assim como dos procedimentos a concretizar. Em seguida, foi-lhes entregue o protocolo da atividade experimental, de modo a analisar quais os materiais ou procedimentos que deveríamos seguir. Dando continuidade à exploração do protocolo e Diagrama V de Gowin, procedi à entrega de dois papéis, com os materiais e os respetivos procedimentos para que os alunos colocassem no Diagrama

V de Gowin. Contudo, acredita-se que teria sido mais profícuo se fossem os alunos a registrar, de forma manual, os procedimentos e materiais na sua folha de registo.

No dia a seguir, visando dar sequência à temática da germinação, aproveitou-se as potencialidades do espaço exterior para concretizar a atividade experimental.

Antes de darmos início à atividade experimental, foram exibidas todas as sementes e destacado que algumas sementes já estavam a sofrer algumas mutações, como era o caso das favas, dos feijões e das lentilhas, visto que já apresentavam um grão germinado, ou seja, uma radícula (broto) que já era visível. Ainda assim, foram, igualmente, demonstrados quais seriam os materiais que iríamos necessitar durante a realização da atividade experimental, tais como: 2 kg de terra, uma toalha, uma colher, um borrifador, água, copos de iogurte e as sementes (feijão branco, feijão carioca, feijão vermelho, lentilhas, favas, grãos-de-bico e milho).

Na realização desta atividade foi pertinente realizar a germinação das sementes de duas formas, visto que dispúnhamos de um número favorável de embalagens. A atividade foi pensada de modo que cada aluno plantasse as suas sementes de duas formas distintas, ou seja, na terra e no algodão com o objetivo de verificar quais as diferenças e os resultados obtidos em ambas as plantações.

Durante a concretização da atividade experimental, é visível a autonomia dos alunos ao deitarem a terra, a selecionar as suas sementes, bem como a regá-las (Figura 74). Neste contexto, salienta-se que a atividade realizada tinha como objetivo constatar que o processo de germinação é o método de crescimento de uma planta a partir da semente, que se encontra em estado de latência até que encontre condições ambientais adequadas para germinar.

Figura 74

Processos de cultivo efetuados pelos Alunos



Com esta atividade, pretendia-se que os alunos, a longo prazo, compreendam através da observação diária que os principais fatores que afetam a germinação, poderão ser a temperatura, a disponibilidade da água, o oxigénio e a luz. Por sua vez, algumas sementes germinam assim que encontram as condições ambientais necessárias, no entanto, outras sementes, mesmo em condições ambientais favoráveis, não conseguem germinar (Figura 75).

Figura 75

Processo de cultivo finalizado

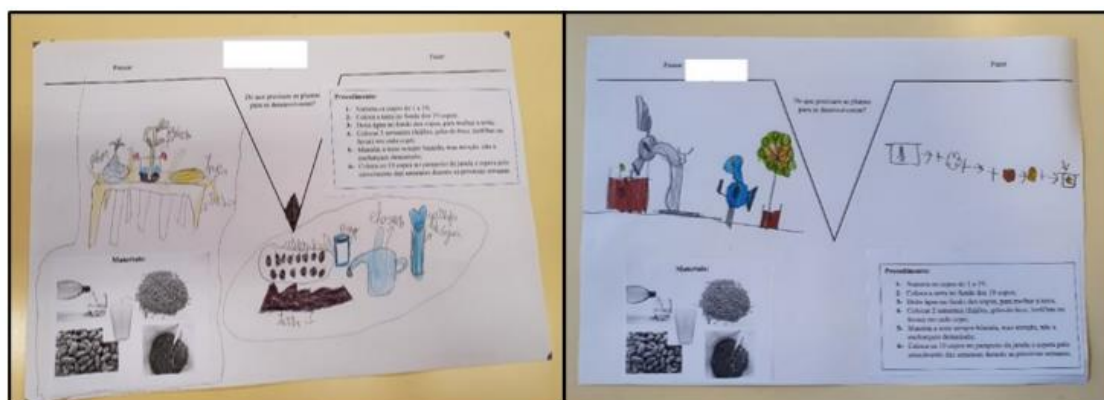


Após este momento, e de volta à sala, foi-nos possível relembrar as partes mais importantes da atividade experimental, em particular, os procedimentos efetuados. Posto isto e como no dia anterior tínhamos principiado a concretização do Diagrama V de Gowin, neste dia fazia sentido completar a ficha com a componente do “fazer” em que os alunos tiveram a oportunidade de desenhar o que tinham efetuado no decurso da atividade.

A implementação do Diagrama V de Gowin denotou-se muito positiva, visto que de uma forma diferente das usais, os alunos registaram todos os passos da atividade, desde o que anteriormente pensavam que iriam concretizar (domínio do pensar) até à fase de como concretizaram (domínio do fazer). O resultado do Diagrama V de Gowin superou as expectativas idealizadas, visto que ficou visualmente bonito e é, também, o resultado da aprendizagem dos alunos como elucida a Figura 76.

Figura 76

Diagrama V de Gowin concretizado pelos Alunos



Para finalizar o conjunto de atividades concretizadas em torno desta temática, os alunos foram convidados a representar os dados alusivos à germinação das sementes numa tabela destacando quais os tipos de sementes e quantidades utilizadas recorrendo à apresentação e exploração de um pictograma.

Assim, esta foi uma semana em que se interligaram diferentes Componentes do Currículo, tendo sido entre o Português, o Estudo do Meio (domínio da Natureza), a Educação para a Cidadania e a Matemática (organização e tratamento de dados).

8.5. Reflexão Crítica: O Lúdico e os Materiais Didáticos na Aprendizagem

Concluída a minha PP II na valência do 1.º CEB, em particular, na turma do 1.º B, posso aferir que foi nesta valência que conheci, aprendi e vivi com o coração.

Através da Intervenção Pedagógica concretizada, tive a oportunidade de observar, registar e analisar as evoluções e dificuldades dos alunos através das Técnicas de Avaliação Formativa (TAF) implementadas. Assim sendo, foi meu objetivo planificar atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, tendo em consideração os diálogos realizados em grande grupo e com a professora cooperante.

Mediante os diálogos concretizados com a professora cooperante verifiquei que os alunos apresentavam mais interesse pelos conteúdos quando utilizava recursos didáticos, visto que participavam ativamente nas atividades propostas e transmitiam satisfação e prazer em aprender. A partir deste momento comecei a centralizar-me um pouco mais na vertente dos materiais didáticos numa tentativa de desenvolver e amplificar as aprendizagens dos alunos recorrendo a estes instrumentos. Neste sentido, achei pertinente direcionar a minha questão de IA para esta temática, sendo ela: **“Como Promover as Aprendizagens dos Alunos do 1.º B através da Manipulação de Recursos Didáticos?”**.

Foi através da formulação desta questão de IA que procurei trabalhar e desenvolver, com os alunos, atividades que possibilitassem a utilização dos materiais didáticos de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos da turma do 1.º B.

Segundo Bezerra (1962), o material didático é caracterizado por ser todo e qualquer acessório utilizado pelo professor para concretizar a aprendizagem desde o quadro e os Manuais Escolares, aos vários instrumentos presentes no interior da sala de aula.

A aprendizagem pressupõe, assim, diversificadas competências, que por vezes se tornam invariáveis ou sem qualquer significado ou sentido desafiador para os alunos. De acordo com Pinheiro e Ramos (2000), a existência de uma grande multiplicidade de recursos lúdico-didáticos, da seleção e da sua implementação de forma eficaz com os

alunos possibilitam, aos mesmos, adquirir respostas concretas e as noções pedagógicas de forma mais precisa e consciente. É neste sentido que o caráter dinâmico no processo de ensino-aprendizagem é um elemento potencializador de estímulos para o progressivo desenvolvimento do aluno.

Os materiais lúdico-didáticos constituem, assim, um instrumento que possibilita aos alunos efetivar a sua aprendizagem, sendo que é o meio de tornar possível novas formas de ser e de fazer, resultando num objetivo e num processo. Este processo irá proporcionar, através de diversificados graus de implicação, trocas com o meio ambiente material e social (Caldeira, 2009). No entanto, Serrazina (1990) alerta-nos para a importância de uma correta utilização, implementação e aproveitamento dos materiais, de modo a obter bons resultados. É ao Professor que cabe decidir quando, porquê ou com que intencionalidade pedagógica se deve colocar em prática estes recursos com uma dada turma.

Ao longo da minha intervenção verifiquei que os docentes devem valorizar e implementar, ao longo da sua ação pedagógica, a utilização de materiais e recursos lúdico-didáticos. Segundo Mamede (2008), os materiais didáticos constituem um alicerce imprescindível à construção do conhecimento nas distintas áreas. É neste sentido que a autora salienta que é fundamental que os alunos sintam, toquem, experienciem, movimentem ou manipulem os diferentes materiais e objetos para que estes sejam o impulsionador da aprendizagem.

Na minha intervenção pedagógica considero que a utilização destes materiais didáticos permitiu desenvolver o raciocínio, o pensamento crítico, a criatividade, a motivação e o envolvimento dos alunos, visto que possibilita aos alunos momentos de aprendizagem. Através das diversificadas estratégias implementadas ao longo da minha ação pedagógica verifiquei que os alunos se encontravam mais motivados para querer aprender e participar nas atividades propostas. Neste momento estavam reunidas condições favoráveis à conquista de saberes e ao desenvolvimento de competências de forma espontânea, visto que os alunos participavam ativamente nas atividades. Os materiais concretizados e disponibilizados, no seu todo, despertavam nos alunos a vontade de conhecer, compreender e aprender.

Assim sendo, os materiais ou recursos didáticos podem desempenhar diversificadas funções, sendo que podem depender da intencionalidade pedagógica que é

pretendida, isto é, apresentar um conteúdo ou uma temática, motivar os alunos, auxiliar a memorização ou facilitar a redescoberta de um dado tema (Lorenzato, 2006).

Em jeito de conclusão, considero que a utilização de materiais didáticos ao longo da minha PP interferiu fortemente no modo como os alunos aprenderam. Neste sentido, é fundamental que o professor reflita sobre quais os materiais que disponibiliza aos seus alunos para que se retire o maior proveito deles.

Capítulo 9 – A Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino

Básico

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Alves, 2004, p.7)

A Prática Pedagógica III (PP III) desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo 2021-2022 pautou-se por circunstâncias excecionais devido à situação epidemiológica do Coronavírus. A interrupção das práticas letivas presenciais, transportou-nos para um mar de dúvidas e, sobretudo, de incertezas. Na verdade, estaríamos a viver uma “Guerra Invisível” com a Covid-19 (José & Janeiro, 2020).

Não obstante e reconhecendo-se a transmissão de pessoa-para-pessoa, a Direção Regional da Saúde, em consonância com o Governo Regional, declarou que os casos confirmados de infeção com o vírus teriam, inevitavelmente, de concretizar o isolamento profilático num período mínimo de dez dias. Tendo por base esta nova realidade, o E@D passou a fazer parte do nosso dia a dia e estendeu-se por todo o País. Assim, a vivência de duas semanas de intervenção pedagógica em regime de E@D, realizada com a turma de 3.º ano de escolaridade (3.º C), na EB1/PE do Areeiro e Lombada, proporcionou uma nova caminhada repleta de aprendizagens e, sobretudo, desafios. Efetivamente a grande

parte das semanas de intervenção foram concretizadas em regime de ensino presencial o que fomentou um contacto mais próximo com os alunos como é elucidado no Quadro 9.

Quadro 9

Calendarização da PP III no 3.º ano de escolaridade

Calendarização da PP III (15h + 120h)									
Outubro			Novembro					Dezembro	
1.ª S	2.ª S	3.ª S	4.ª S	5.ª S	6.ª S	7.ª S	8.ª S	9.ª S	10.ª S
11/10 a 13/10	18/10 a 20/10	25/10 a 27/10	02/11 a 03/11	08/11 a 10/10	15/11 a 17/11	22/11 a 24/11	29/11 a 30/11	06/12 a 07/12	13/12 a 15/12
Presencial								Online	

Nesta perspetiva, o presente capítulo ilustra um conjunto de atividades, experiências e aprendizagens efetuadas em diferentes regimes (presencial e a distância) que se desenrolaram numa época em que a educação parecia estar perdida e confusa. Na verdade, a situação pandémica quebrou o paradigma existente e obrigou-nos a perspetivar um futuro imprevisível, aquele que ninguém idealizaria. Por este motivo, enfatiza-se o horário concretizado para o E@D aplicado na turma do 3.º C (Quadro 10).

Quadro 10

Calendarização do E@D no 3.º ano de escolaridade

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:30 – 10:00	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
10:00 - 10:30	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
10:30 – 11:00	Estudo do Meio			Estudo do Meio	Estudo do Meio

9.1. Caracterização da Sala: Espaço, Dinâmica e Organização do Tempo

A organização, disposição e dinâmica do ambiente educativo de uma sala revelam um princípio fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos. Nesta senda, a organização de uma sala de aula relaciona-se, profundamente, com a metodologia adotada/definida pelo professor, com os objetivos curriculares e com as próprias rotinas. Nesta sequência, Zabalza (2001) afirma que o espaço é, também, um contexto de significações. Consta-se, assim, que o espaço caracteriza-se por ser uma composição coletiva, baseada na intencionalidade pedagógica do Professor, atendendo às necessidades, interesses e especificidades de cada aluno (Ribeiro, 2020).

A sala do 3.º C destacava-se, à primeira vista, por ser colorida (paredes azuis e brancas), ampla, bastante iluminada e, sobretudo, acolhedora. Possuía um mobiliário recente (mesas e cadeiras), armários espaçosos e grandes que serviam para colocar todos os materiais (manuais, livros, cadernos diários e outros materiais), placares para exposição de trabalhos, um quadro negro, um quadro branco (permite a projeção), seis janelas que permitiam a entrada de luz natural, uma área dedicada às tarefas diárias do chefe (um cartaz com os dias da semana, dia do mês e tempo meteorológico), uma área dedicada aos aniversários dos alunos em forma de minhoca/lagarta e, por fim, outra área dedicada ao registo do comportamento dos alunos (semáforo do comportamento) (Figura 77).

Figura 77

Planta da Sala de Aula do 3.º C

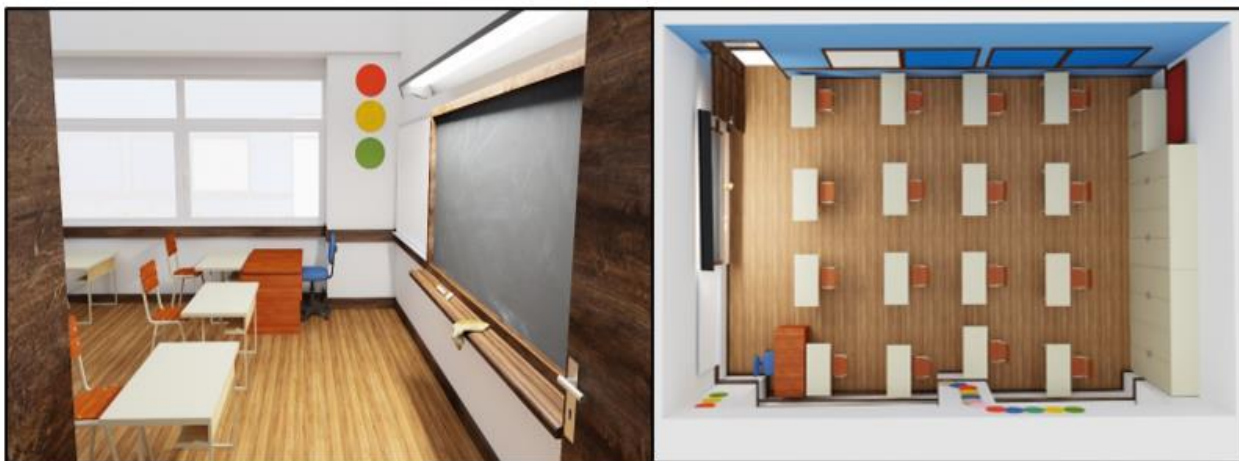


Figura 78

Planta da Sala de Aula da Turma do 3.º C em diferentes perspectivas



Na sala do 3.º C havia, também, um conjunto de dezoito mesas e dezanove cadeiras, utilizadas para as demais dinâmicas orientadas. Nesta perspectiva, importa enfatizar, do mesmo modo, que apesar da turma ser composta por dezasseis alunos, as restantes duas mesas eram utilizadas pelo professor cooperante nos momentos destinados ao Inglês.

Ainda assim, destaca-se que a sala do 3.º C se encontrava organizada de forma uma dita “tradicional” com as mesas distribuídas por fileiras e em colunas, umas atrás das outras, e viradas de frente para ambos os quadros. Neste contexto os alunos estavam dispostos individualmente, cada um com a sua mesa de trabalho.

No que diz respeito à dinâmica, organização do tempo e do espaço virtual confirma-se que as plataformas digitais desempenharam um papel fundamental neste

período tão inesperado. De facto, a utilização de plataformas digitais fomentou a construção de aprendizagens dos alunos do 3.º C. Tratando-se, assim, de uma dinâmica circunstancial, o trabalho foi desenvolvido numa plataforma: a plataforma *Microsoft Teams*, através da qual os alunos acediam e ocorriam sessões síncronas todos os dias da semana, com a duração de uma hora e 30 minutos.

À luz de tudo o que fica dito, importa reconhecer que tive a oportunidade de intervir nesta plataforma e de acompanhar todo o processo de segunda a sexta-feira. A experiência foi como voar sem saber o que encontrar. A verdade é que esta circunstância fez-me perceber que, de facto, o docente tem de ser uma pessoa multifacetada e, sobretudo, muito persistente. Os desafios que o E@D nos coloca remetem-nos para um trabalho diário e, sobretudo, exigente, na medida em que nos impõe um maior conhecimento tecnológico.

De facto, “a educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos” (Alves, 2001, p. 9). Creio, portanto, que toda esta situação delineou o meu percurso e destacou uma aprendizagem de maior valor.

Assim, para concretizar as sessões síncronas foi fundamental assistir às aulas do Estudo Em Casa e do Aprender em Casa que eram transmitidas televisivamente ou através de plataformas online.

Apesar de tudo, os conteúdos e temáticas alvos de exploração, nestas sessões, eram planificados, sempre que possível, através de uma vertente lúdica em que fosse possível interagir, frequentemente, com os alunos.

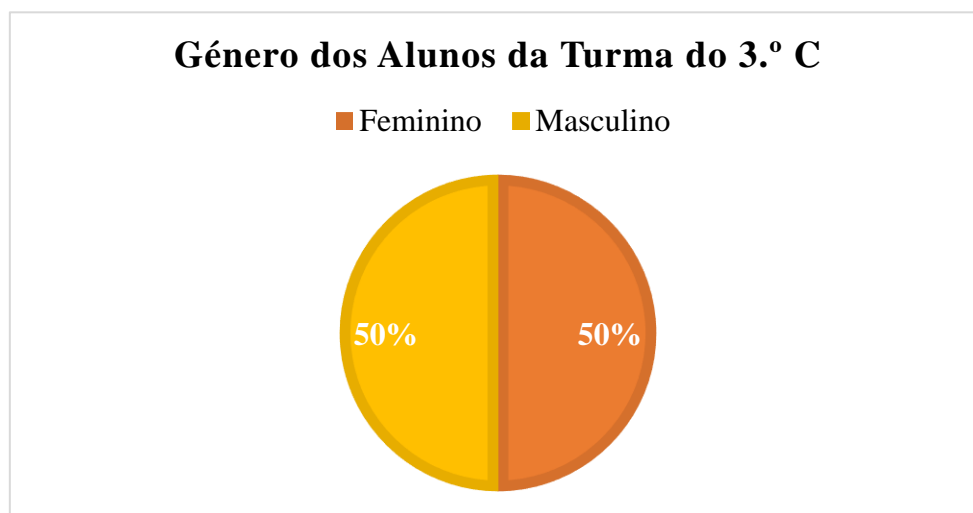
Contudo, e de acordo com Freire (2000), não há possibilidade de pensarmos no amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos encontremos em processo permanente de transformação. Por certo, estamos emersos pelos novos desafios do tempo em que vivemos e somos empurrados pelas suas grandes modificações.

9.2. Os alunos do 3.º C: Caraterização da Turma

A turma do 3.º C é constituída por dezasseis alunos, sendo que através do Gráfico 8 verifica-se que ambos os géneros são representados pela mesma percentagem, ou seja, 50%. Constata-se, assim, que nesta turma não existe uma predominância de apenas um género, mas sim uma equivalência de número face ao género dos alunos, visto que ambos os géneros são representados por 50%, o que nos permite aferir que existem oito raparigas e oito rapazes na referida turma.

Gráfico 8

Género dos Alunos da Turma do 3.º C em percentagem



Através da PP concretizada, das entrevistas etnográficas efetuadas ao professor cooperante e da observação realizada, é possível aferir que a turma do 3.º C, no seu todo, constituía uma turma heterogénea, sobretudo, no que diz respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Por sua vez, nesta turma existem três alunos que usufruíam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Constata-se que, de um modo geral, todos os alunos demonstravam interesse em conhecer, descobrir ou aprender novos conteúdos, evidenciando, assim, algum entusiasmo. Demonstravam, igualmente, uma boa relação com o professor titular de turma e, também, com os restantes professores das Áreas Curriculares e das AEC. Os alunos desta turma eram aplicados, motivados e, sobretudo, muito curiosos na

concretização das diferentes atividades propostas. No entanto, uma pequena minoria de alunos ainda necessitava de uma maior atenção e cooperação na realização das atividades.

A turma do 3.º C, na sua totalidade, frequentava a Componente Curricular no turno da manhã, isto é, das 08h:15 às 13h:15, sendo que alguns alunos não permaneciam para o turno da tarde. Assim, destaca-se que as AEC ocorriam no turno da tarde das 14h:15 às 18h:15. O horário caracterizava-se por ser preenchido com algumas atividades curriculares, em particular, Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês, Educação Artística e Educação Física. Importa reconhecer, neste ponto, que a Educação Artística, a Biblioteca, o Estudo e as TIC faziam parte das AEC (Quadro 11).

Quadro 11

Horário da Turma do 3.º C

2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
08.15 10.15	Português	08.15 09.15	Estudo do Meio	08.15 10.15	Matemática	08.15 10.15	Português Ed. Literária	08.15 09.15	Matemática
		09.15 10.15	Matemática (xadrez)					09.15 10.15	Ed. Física
10.15 10.45	Intervalo								
10.45 12.15	Matemática	10.45 11.00	Matemática	10.45 12.00	Português	10.45 11.00	Educação Artística (Artes Visuais)	10.45 11.00	Educação Artística (Artes Visuais)
		11.00 12.00	Português				11.00 12.00	Inglês	11.00 12.00
12.15 13.15	Est. do Meio	12.00 13.00	Inglês	12.15 13.15	Est. do Meio	12.00 13.15	Matemática Ap. ao Estudo	12.00 12.45	Ap. ao Estudo Projeto Multicrescer
		13.00 13.15	Educação Artística (Artes Visuais)					12.45 13.15	Português
13.15 14.15	Educação Cívica								
14.15 15.15	Expressão Plástica	14.15 15.15	Educação Física	14.15 15.15	Educação Física	14.15 15.15	TIC	14.15 15.15	Educação Artística
15.15 15.45	Intervalo								
15.45 16.45	Estudo	15.45 16.45	TIC	15.45 16.45	Biblioteca	15.45 16.45	Estudo	15.45 16.45	Heróis da Fruta
16.45 17.45	Educação Artística	16.45 17.45	Estudo	16.45 17.45	Expressão Plástica	16.45 17.45	Clube	16.45 17.45	Inglês
17.45	OTL								

No que diz respeito às Áreas Curriculares que os alunos mais apreciavam são: a Matemática, o Estudo do Meio, o Inglês e a Educação Física, enquanto na Área Curricular de Português alguns alunos evidenciam uma maior resistência. Os seus tempos livres

eram complementados, essencialmente, a jogar no Tablet, praticar desporto, em particular, o Futebol, brincar, passear, conviver com os avós, entre outros. Relativamente, ao método de transporte que os alunos utilizam, diariamente, para se deslocar até o Estabelecimento Educativo, na sua maioria, deslocavam-se de carro ou de autocarro, sendo que alguns alunos vinham a pé.

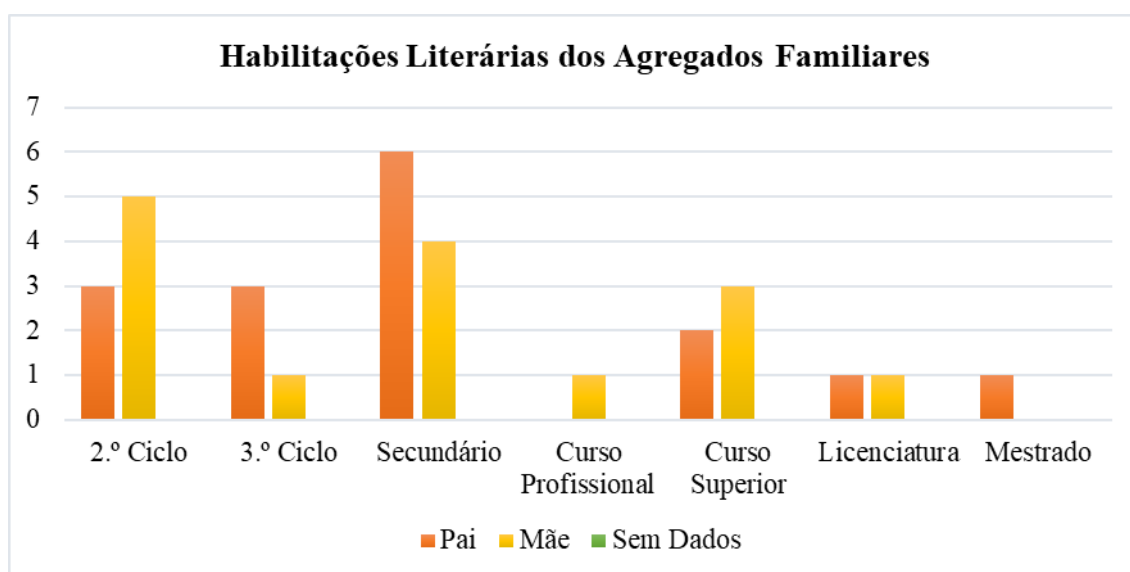
No que concerne aos EE, estes demonstravam um bom relacionamento com a Escola e com todos os elementos que nela trabalhavam.

Relativamente aos contextos de proveniência dos alunos da turma do 3.º C, verifica-se que nesta turma não existiam alunos de nacionalidade estrangeira. Nesta perspetiva, tornou-se relevante investigar e compreender outros dados ou informações, por exemplo quais seriam as Habilitações Literárias dos diferentes agregados familiares, ou a sua Religião, Freguesia e Concelho.

Através do Gráfico 9, é possível averiguar que nas Habilitações Literárias dos EE existem níveis diferenciados, sendo que o nível de escolaridade predominante no género masculino é o Secundário, 12.º ano, enquanto no género feminino é o 2.º Ciclo, isto é, o 6.º ano de escolaridade.

Gráfico 9

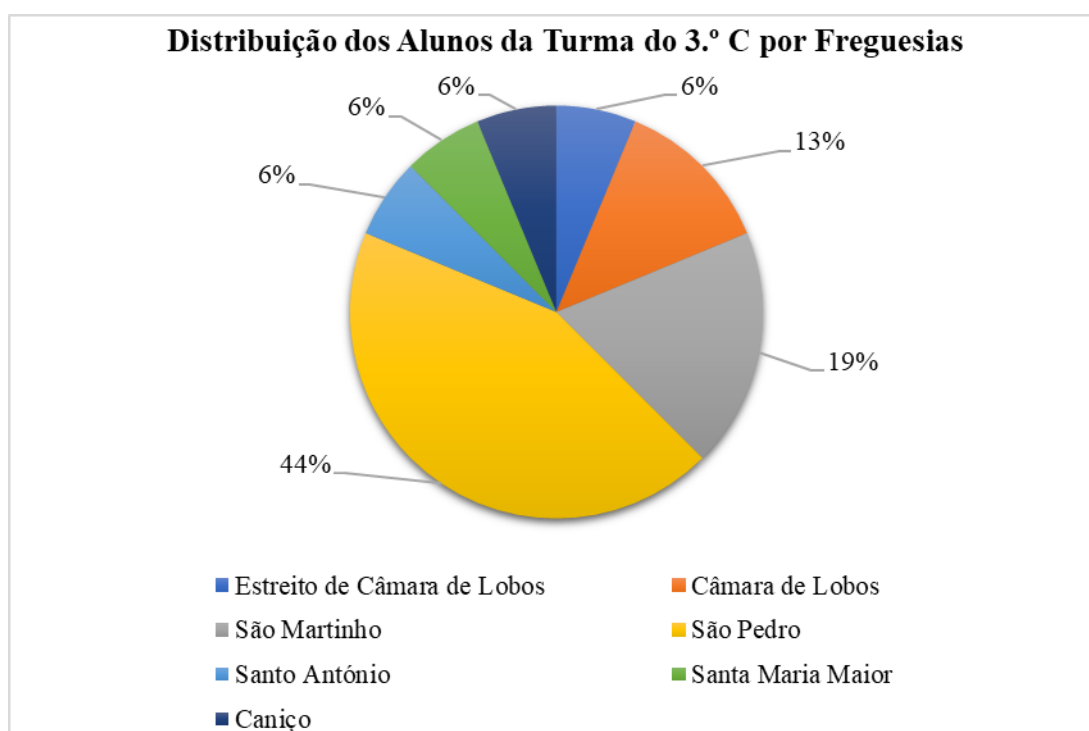
Habilitações Literárias dos Agregados Familiares da Turma do 3.º C



Torna-se, também, importante conhecer e compreender as origens dos alunos da Turma do 3.º C, em particular a sua Área de Residência. Assim sendo, e através do Gráfico 10, é possível verificar que uma grande parte dos alunos (44%) pertence à Freguesia de São Pedro. Constatase, de igual forma, que quatro Freguesias apresentam a mesma percentagem, ou seja, 6% dos alunos desta turma pertencem às freguesias de Santo António, Santa Maria Maior, Estreito de Câmara de Lobos e Caniço. Relativamente à Freguesia de Câmara de Lobos esta apresenta 13%, o que nos permite aferir que apenas dois alunos desta turma pertencem a esta Freguesia. O mesmo não se verifica na Freguesia de São Martinho, visto que são três alunos que pertencem a esta freguesia, isto é, 19%.

Gráfico 10

Dados sobre a Freguesia dos alunos da Turma do 3.º C



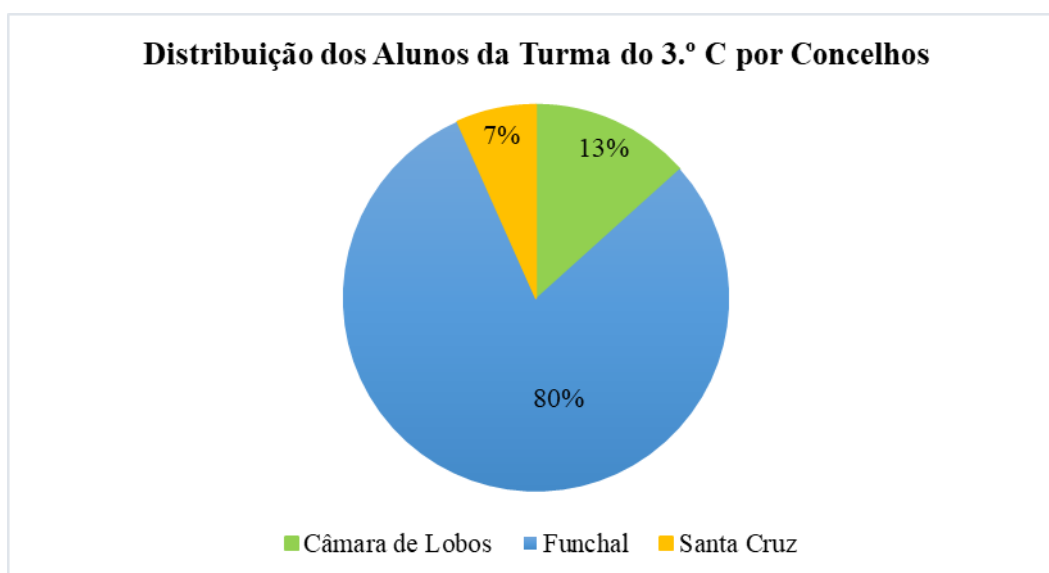
Através do diagrama circular indicado a seguir no Gráfico 11, na página 156, podemos observar uma outra informação pertinente: o Concelho a que os alunos pertencem. Neste caso, apenas surgem três categorias, ou seja, três Concelhos diferentes, sendo eles: Câmara de Lobos, Funchal e Santa Cruz. Como é possível averiguar no gráfico 4, o Concelho que apresenta um número mais significativo é o Concelho do

Funchal com 80%. A partir deste dado, podemos retirar algumas ilações, sendo elas: (1) - 80 % dos alunos da Turma do 3.º C pertencem ao Concelho do Funchal, (2) 12 alunos da Turma do 3.º C pertencem ao Concelho do Funchal, (3) 20% dos alunos não pertencem ao Concelho do Funchal.

Relativamente às outras percentagens exibidas, é possível concluir que 13% dos alunos pertencem ao Concelho de Câmara de Lobos ou, por outras palavras, três alunos pertencem a este Concelho. Por último, podemos aferir que a menor percentagem exibida é referente ao Concelho de Santa Cruz, visto que apenas 7% dos alunos pertence a este Concelho, ou seja, um aluno.

Gráfico 11

Dados sobre o concelho dos Alunos da Turma do 3.º C



Outro fator fundamental que é necessário termos em consideração é a religião dos alunos da turma do 3.º C. Para tal, foi implementado um Inquérito aos EE. A participação dos EE no preenchimento do Inquérito revelou-se fundamental, visto que foi possível analisar uma grande quantidade de dados. Porém, a minha preocupação centralizou-se na identificação das crenças ou das religiões dos diferentes alunos. Essa mesma preocupação advinha da aproximação de uma época festiva, mais concretamente o Natal. Porém, ao analisarmos as respostas cedidas pelos EE, é possível confirmar que todos os alunos da turma do 3.º C eram católicos.

Em conformidade com o que se acabou de enunciar, torna-se pertinente referir que é importante conhecer a proveniência e os contextos em que cada aluno se insere. É essencial darmos voz e importância aos alunos, de modo que contemplemos de forma equilibrada e, sobretudo, diversificada as suas características ou especificidades.

9.3. Questão de Investigação-Ação

O período destinado à observação participante permitiu-me olhar atentamente para os interesses e necessidades dos alunos da turma do 3.º C, sendo que era meu objetivo focalizar-me na identificação de uma possível “problemática” ou de uma temática que fosse possível trabalhar com esta turma.

Nesta perspetiva, desenvolveu-se um conjunto de estratégias que potencializassem as aprendizagens dos alunos da turma do 3.º C através da manipulação de materiais didáticos. Por este motivo, tornou-se imprescindível organizar e formular uma questão de IA de forma a dar resposta, também, às experiências, vivências e interesses dos alunos desta turma.

Neste sentido, achei pertinente direcionar a minha questão de IA para esta temática, sendo ela:

Como é que os Materiais Didáticos Potencializam Aprendizagens Significativas na Turma do 3.º C?

9.3.1. Estratégias de Intervenção

Com o objetivo de dar resposta à questão de IA colocada importa, agora, reconhecer um conjunto de estratégias objetivando-se, sempre, a aquisição de aprendizagens significativas na turma do 3.º C. Nesta conceção, importa enfatizar que se arquitetaram três alicerces fundamentais como explana a Figura 79.

Importa reconhecer, neste ponto, que cada estratégia patenteada designará uma ou duas atividades, no entanto, estas estratégias foram utilizadas com alguma frequência com o objetivo de fomentar novas aprendizagens e, conseqüentemente, projetar um papel ativo por parte dos alunos.

Figura 79

Estratégias de Intervenção Pedagógica



9.3.3.1. Promoção da Aprendizagem através das Atividades Experimentais

Para desenvolver esta estratégia de intervenção pedagógica com os alunos da turma do 3.º C foram concretizadas um conjunto de diferentes atividades, sendo que apenas será explanado uma atividade em que a aprendizagem foi estimulada tendo por base a realização de atividades experimentais.

Acredita-se, portanto, que interligar o ensino das ciências com os conteúdos programáticos da área curricular de Estudo do Meio é um ato muito proveitoso, dado que através da experimentação o aluno adquire um conjunto de capacidades e conhecimentos. É, assim, em coerência com Fernandes e Pereira (2021) que compreendemos que as atividades experimentais caracterizam-se pela estimulação das capacidades aquisitivas do aluno, em particular, o saber escutar, analisar, procurar, ler e organizar informações, levantar questões e descobrir problemáticas. Assim, em termos organizacionais as atividades experimentais fomentam o desenvolvimento de competências no âmbito do registo, através da análise, comparação, revisão e avaliação das informações e do conteúdo com o objetivo de reconhecer os aspetos a melhorar. Todavia, “a manipulação e experimentação de diferentes objetos e os cuidados referentes à sua manipulação são aspetos que também são estimulados pelas atividades de base experimental” (Fernandes & Pereira, 2021, p. 124).

Assim, considere-se a atividade experimental alusiva aos Pulmões de um Fumador concretizada com a turma do 3.º C. Objetivando-se o reconhecimento do quão prejudicial é a temática do Tabagismo no nosso corpo e organismo, surgiu a realização de uma atividade experimental, intitulada por: “Como são os Pulmões de um Fumador?”, como consolidação à temática alvo de estudo. Por sua vez, é importante enfatizar que esta atividade foi pré-planeada, tendo por base o conteúdo estabelecido pelo professor cooperante.

Neste sentido, e de modo a principiar a atividade, clarificou-se as regras de comportamento a adotar ao longo da mesma. Recordemo-nos, apenas, que esta atividade requeria a utilização de um cigarro e de um isqueiro o que provocou com que os alunos ficassem sentados no seu lugar, devido à situação da Covid-19 e de modo a evitar algumas proximidades, visto que nesta semana de intervenção pedagógica (15 a 17 de novembro de 2021) registou-se um número significativo de casos de Covid-19 na instituição.

Orientou-se, então, os alunos, sendo que cada aluno fez-se acompanhar do protocolo e de um lápis. Todavia, numa primeira fase os alunos começaram por efetuar uma leitura cuidadosa e, sobretudo, atenta do Protocolo da atividade experimental a fim de compreender o que iriam concretizar seguidamente, como é exposto na Figura 80.

Figura 80


Protocolo da Atividade Experimental

Atividade: Tabagismo

Questão-Problema: Como são os pulmões de um fumador?

Material:

- 1 Garrafa de Plástico transparente;
- 1 Elástico;
- Algodão;
- 1 Bacia;
- 10 cm de tubo de borracha;
- Plasticina;
- 1 Cigarro
- Lume.



Procedimento:

- 1- Faz um furo na garrafa, de lado a lado, junto à base, e tapa-o com plasticina.
- 2- Faz outro furo na tampa e faz passar por ele o tubo de borracha, vedando a zona com plasticina.
- 3- Na extremidade do tubo que ficará dentro da garrafa, faz uma carapuça com o algodão e prende-o com o elástico, tapando bem a abertura.
- 4- Coloca o cigarro na outra extremidade do tubo;
- 5- Enche a garrafa até cerca de metade. Introduz lá dentro a extremidade do tubo que tem o algodão.
- 6- Fecha a garrafa com a tampa e coloca-a dentro da bacia.
- 7- Pede ao teu Professor que acenda o cigarro.

Fonte: Adaptado de Pires et al., 2012 (p. 50).

Após o momento destinado à análise do Protocolo foi entregue a todos os alunos um Diagrama V de Gowin. A utilização deste recurso possibilita auxiliar e orientar os alunos, que se encontram em diferentes patamares de ensino, na compreensão dos elementos do conhecimento, assim como, no desenvolvimento do mesmo em contexto do trabalho em laboratório (Lambéria, 2015). Nesta perspetiva, é possível aferir que o V de Gowin está associado às aprendizagens significativas uma vez que possibilita aos alunos compreender que a construção do conhecimento está associada ao ato de pensar e de fazer, com o objetivo de responder a diversas questões de determinados conteúdos (Soares et al., 2017).

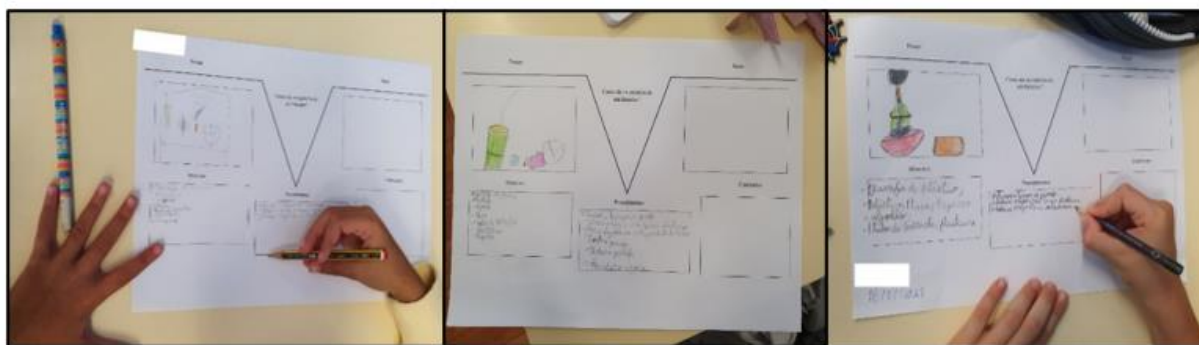
Neste contexto, verifica-se que tipo de Diagrama “V”, nas atividades experimentais, é utilizado como uma ferramenta de registo que possibilita aos alunos e

aos professores simplificar os relatórios descritivos e as respostas pré e pós-laboratoriais (Lambéria, 2015).

Foi, então, a partir deste recurso que os alunos começaram por registar as suas ideias na componente do “pensar” através de pequenas ilustrações (Figura 81).

Figura 81

Construção do Diagrama V de Gowin a ser realizada pelos alunos



Seguidamente, disponibilizou-se os materiais em cima de uma mesa, isto é, o recipiente, a garrafa de plástico, o isqueiro, a plasticina e o cigarro.

Devido à exigência da experiência e como já foi referido anteriormente, devido à situação epidemiológica (Covid-19), os alunos apenas colaboraram na leitura do protocolo e também na execução dos primeiros procedimentos. Deste modo, evitou-se a aglomeração dos alunos ou de possíveis queimaduras através das cinzas do cigarro. Ainda assim, os alunos da turma do 3.º C assumiram um papel ativo, referindo as suas previsões, hipóteses ou conjeturas sob o resultado.

No decurso da experiência fluuava uma grande curiosidade para se analisar o resultado, dado que as expectativas eram muito altas. Quando se presenciou a entrada do fumo do tabaco na garrafa, os alunos asseguraram que estava um cheiro desagradável no interior da sala de aula e que as pessoas que fumam não o deveriam de fazer, pois os seus pulmões corriam o risco de permanecerem escuros (Figura 82, na página 162).

Figura 82

Atividade Experimental: “Como são os Pulmões de um Fumador?”



No fim, quando se abriu a garrafa e se observou o algodão os alunos tiveram oportunidade de comparar as suas deduções e inferências com o resultado, dado que o algodão mudou de cor e ficou com uma grande mancha amarela. Este último registo deveu-se à utilização de vários cigarros, visto que quando maior fosse a quantidade maior seria o resultado, isto é, a mancha amarela (Figura 83).

Figura 83

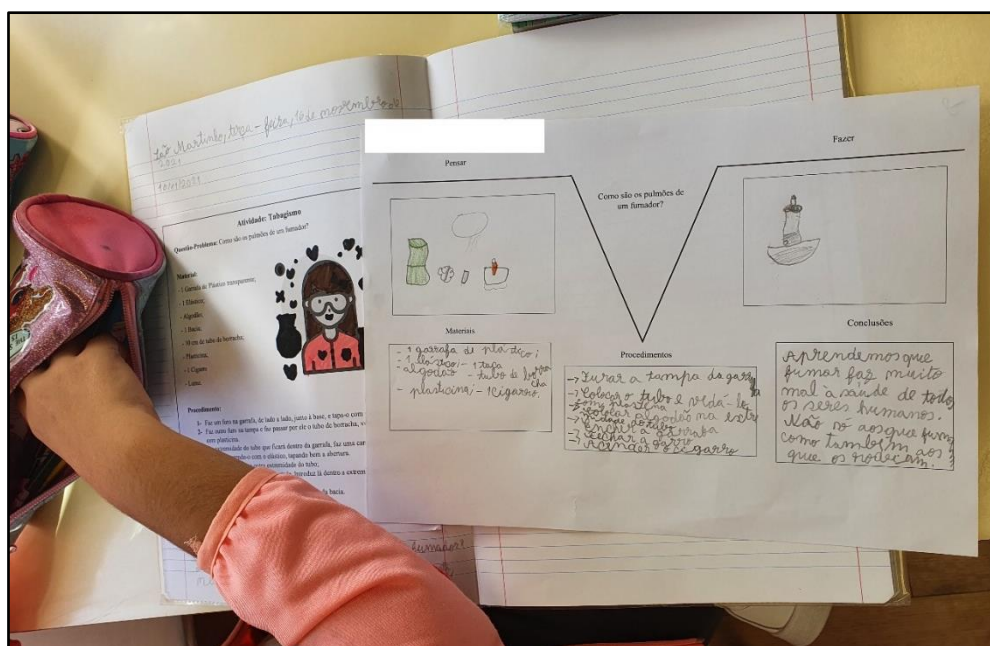
Observação da cor do algodão



Após este momento dedicado à componente prática, foi o momento de registar as conclusões obtidas através de um Diagrama de V de Gowin (Figura 84). Neste Diagrama os alunos já tinham preenchido a componente do “pensar” e apenas faltava registar os resultados ou conclusões retiradas.

Figura 84

Registo dos resultados obtidos através de um Diagrama V de Gowin



Em seguida e em grupo, discutimos as conclusões obtidas na nossa Atividade Experimental e efetuamos o seguinte registo:

Conclusões: Aprendemos que fumar faz muito mal à saúde de todos os Seres Humanos. Não só aos que fumam, mas também aos que os rodeiam.

De facto, a aprendizagem significativa no ensino das ciências possibilita aos professores e alunos contextualizar os conhecimentos científicos, transformando o indivíduo e proporcionando a construção dos seus próprios conhecimentos e da sua formação (Gomes et al., 2009).

Através do seguinte excerto é possível compreender, um pouco, do que foi corporizado. Ora vejamos:

O balanço do dia é muito satisfatório, visto que o feedback que os alunos transmitiam ao longo de toda a Atividade Experimental foi positivo e, sobretudo, recompensador, visto que participaram ativamente. Claro que a presença destas atividades no contexto de sala de aula é fundamental. A utilização do Diagrama V de Gowin está associada às aprendizagens significativas, visto que permite aos alunos compreender que a construção do conhecimento está associada ao ato de pensar, de fazer com o intuito de responder a diversificadas questões de um dado conteúdo (Soares et al., 2017). E é neste sentido que Soares et al. (2017) fortificam que **para acontecer aprendizagem significativa, a informação a ser investigada tem de fazer algum sentido para os alunos.**

Diário Reflexivo da PP III, 16 de novembro de 2021

Através desta atividade experimental os alunos tiveram a oportunidade de partilhar e confrontar ideias, comparar os resultados: “o que pensavam” com o que “foi concretizado”, assim como desempenhar um papel ativo na concretização desta atividade.

Jonas Paulo – “Professora, vai ficar preto como a minha chaminé! A Professora sabia que eu tenho asma porque a minha mãe fuma?”

Diário Reflexivo da PP III, 16 de novembro de 2021

No dia seguinte e com o objetivo de dar continuidade à temática do Tabagismo foi possível desenvolver um trabalho colaborativo visando a criação de um cartaz sobre esta temática. Nesta conceção, verifica-se que o trabalho de grupo/pares concretizado na sala de aula propiciou a partilha de ideias, de modo a enriquecer o trabalho dos alunos, estimulou-se a entreatajuda e o desenvolvimento de algumas competências essenciais: a capacidade de comunicar, dialogar ou expressar as suas opiniões, a resolução de conflitos, a facilidade em se relacionar com os colegas, assertividade e atribuição de tarefas. Todos estas competências alicerçam-se à aprendizagem cooperativa.

Face à explicação de Silva et al. (2018) torna-se mais claro entender que a aprendizagem cooperativa vem aferir que o Educador/Professor não é o único que pode ensinar, mas que as crianças e os alunos em pequenos grupos são capazes de “ensinar” reciprocamente, ou seja, promovem o sucesso uns dos outros. Juntos debatem, discutem e conversam sobre os diferentes conteúdos curriculares, explicando como devem realizar as atividades, ouvem as explicações dos colegas, estimulam-se e esforçam-se, proporcionando, assim, a entreaajuda. Constata-se, assim, que esta interação acontece não apenas entre os elementos do mesmo grupo, mas também com os restantes grupos presentes na sala de aula.

Em concordância, Fontes e Freixo (2004) defendem que a aprendizagem cooperativa proporciona que todos os elementos do grupo admitam que têm um objetivo comum a atingir, onde todos se empenham e trabalham para o sucesso, admitam que o desempenho de cada um depende do de todos.

Nesta perspetiva, formaram-se grupos de dois e três elementos de forma a ficarem equilibrados.

Figura 85

Construção de Cartazes em grupo



Através da Figura 86 é possível visualizar não só o contributo efetuado pelos alunos desta turma, como também o seu esforço, dedicação e, sobretudo, empenho.

Figura 86

Cartazes construídos pelos alunos da turma do 3.º C



Importa, agora, reconhecer que a ciência pode ser considerada como um conjunto de “metodologias e processos de trabalho envolvendo procedimentos e competências diversas como a observação, a formulação de problemas e hipóteses, a experimentação, a manipulação e interpretação de dados instrumentais, e a teorização do Mundo natural” (Afonso, 2008, p. 31).

Assim sendo, podemos concluir que um ensino das Ciências de qualidade, deve considerar os interesses e as motivações dos alunos e garantir as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autónomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (Martins, 2011).

9.3.3.2. Mobilização da Educação Artística no Desenvolvimento da Aprendizagem

As Expressões (Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica) desempenham um papel imprescindível na educação das crianças e dos jovens, visto que são nestas áreas que a Escola irá conferir excelência ao desenvolvimento dos alunos.

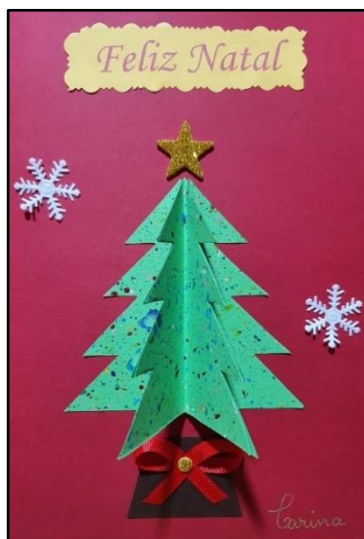
Sem dúvida, compreendemos que o ser humano através da Expressão Musical, das Artes Visuais, da atividade Físico-Motora e da Dramatização é capaz de manifestar a sua alegria, a brincadeira/diversão, o prazer, as ideias, as expressões ou os seus sentimentos na realização das atividades. Todos estes fatores são decisivos na criação de laços afetivos com os exercícios e, naturalmente, é um dos fatores mais determinantes no sucesso da Educação Artística.

Nesta perspetiva, desenvolveram-se diferentes atividades em torno desta linha estratégica através da realização de diversificadas ilustrações, da elaboração de um postal de Natal, a confeção de broas de manteiga, entre outros.

Veja-se, por exemplo, a elaboração do postal de Natal concretizada pelos alunos da turma do 3.º C (Figura 87).

Figura 87

Postal de Natal



Ainda assim, recorreu-se, também, à Expressão Musical através da exploração de uma canção de Maria de Vasconcelos, intitulada por “7 dias, 7 notas, 7 cores” (<https://www.youtube.com/watch?v=JSHAILXQgZ4>).

Podemos assumir outro exemplo, sendo ele a confeção de broas de manteiga (Figura 88). Esta atividade ocorreu na última semana de estágio, em particular no dia 15 de dezembro de 2021. Nesta atividade, a massa foi, primeiramente, amassada durante alguns minutos, sendo que foi distribuído por cada aluno uma pequena porção de massa para que tivessem oportunidade de concretizar inúmeras “bolinhas”.

Esta proposta de trabalho tinha como propósito enfatizar as características de um texto instrucional e abordar os procedimentos de preparação, assim como as porções a utilizar, caso seja uma receita “normal” ou a dobrar.

Figura 88

Confeção de Broas de Manteiga



9.3.3.3. Estimulação da Aprendizagem através de Recursos Manipuláveis

Acreditando que a manipulação de diferenciados materiais proporciona uma aprendizagem ativa, optou-se, também, por disponibilizar um conjunto de materiais didáticos que fossem manipuláveis para que os alunos tivessem oportunidade de utilizá-los no decurso de algumas atividades.

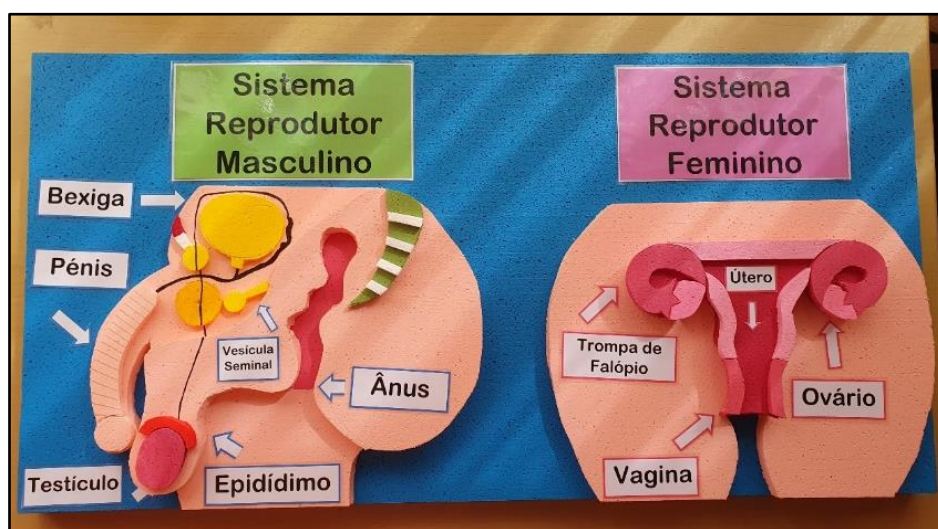
Assim, recorreu-se à utilização de materiais diversificados como cartolinas, esferovite, tintas acrílicas, bostik, tubos de borracha, velcro e recorreu-se, igualmente, ao material em suporte digital. Nesta perspetiva descrever-se-á a utilização da Maquete do Sistema Reprodutor Masculino e Feminino. Apesar disso, foram implementadas outras atividades que favorecessem a manipulação de recursos – a caixa dos primeiros socorros, a exploração e narração de histórias ou a utilização dos mais variados cartões/cartazes sobre as temáticas em estudo.

Nesta conceção, é fundamental que os Professores preparem ou construam, antecipadamente os materiais ou recursos que pretendem utilizar.

No que concerne à utilização da Maquete do Sistema Reprodutor, enfatiza-se que foi implementada na quarta semana de intervenção, dado que tinha sido proposto trabalhar o Sistema Reprodutor Feminino e Masculino (Figura 89). Através da Maquete, os alunos tiveram oportunidade de colocar os nomes dos diferentes órgãos de ambos os sistemas, através de velcro. Este instrumento surge, também, para explicar a constituição dos diferentes órgãos e aprofundar um pouco mais o tema, visto que a turma do 3.º C apresentava grande curiosidade sobre esta temática.

Figura 89

Maquete do Sistema Reprodutor Masculino e Feminino



Sublinha-se, portanto, que esta foi uma estratégia que me trouxe o verdadeiro encanto da felicidade e da descoberta. Na verdade, mostrou-me o quão desafiante a profissão de docente pode vir a ser. Ainda assim, a turma do 3.º C facilitou todo o processo, desde o início receberam-me muito bem, o que orientou uma forte relação e de grande proximidade e afetividade para com todos os alunos. Por sua vez, este conjunto de fatores estimularam uma multiplicidade de aprendizagens muito profícuas.

9.3.2. Cronograma

No sentido de permitir uma melhor compreensão acerca das atividades concretizadas, em torno da questão de IA, importa, agora, reconhecer que a intervenção pedagógica ocorreu entre o dia 11 de outubro de 2021 a 15 de dezembro de 2021. Assim sendo, explana-se as diferentes fases implementadas neste contexto através do Quadro 12, na página 171).

Quadro 12

Cronograma das Fases do Projeto

Cronograma														
Fases	Procedimentos	Duração - Meses												
		outubro				novembro			dezembro			janeiro		
		1. ^a S	2. ^a S	3. ^a S	4. ^a S	5. ^a S	6. ^a S	7. ^a S	8. ^a S	9. ^a S	10. ^a S	11. ^a S	12. ^a S	13. ^a S
Planear	- Observação													
	- Identificação da Problemática													
	- Formulação da Questão													
	- Revisão da Literatura													
	- Delineação das Estratégias de Intervenção													
Agir	- Planificação e Implementação de Estratégias e Atividades													
	- Recolha de Dados													
Refletir	- Análise dos Dados Recolhidos													
	- Reflexão da Intervenção Pedagógica													
Avaliar	- Revisão final do Projeto													
Dialogar	- Apresentação do Projeto													

Na criação do cronograma foi fundamental realizar cinco fases, sendo elas: planejar, agir, refletir, avaliar e dialogar. Neste cronograma, podemos verificar que no primeiro mês de intervenção pedagógica, isto é, outubro, a preocupação centralizou-se na observação, recolha de dados, bem como na formulação de possíveis questões a trabalhar com a turma do 3.º C. Ainda neste mês, foi possível iniciar uma outra fase, ou seja, a delimitação das estratégias de intervenção, bem como a revisão da literatura.

Após o momento destinado à definição de estratégias, foi possível dar início à planificação e implementação de estratégias e atividades, sendo que esta etapa se concretizou durante o mês de novembro e dezembro.

A revisão final e a apresentação do Projeto ocorreram no mês de janeiro, sendo que a sua apresentação ocorreu no dia 17 de janeiro de 2022 (13.ª semana).

9.4. Momentos de Aprendizagem

Ao longo da PP III foram desenvolvidos diferenciados momentos de aprendizagem com os alunos da turma do 3.º C. Deste modo, todas as atividades implementadas foram idealizadas tendo em consideração os interesses, as necessidades, os conteúdos programáticos e os objetivos a atingir das AE.

Nesta perspetiva e consciente que foram múltiplos os momentos de aprendizagem coletiva, serão, apenas, apresentados três que elucidam o trabalho desenvolvido e implementado com o 3.º ano de escolaridade (3.º C).

Elucidemos, então, a exploração das atividades selecionadas: “O Sistema Excretor”, “A Erupção Explosiva” e “A Dramatização de uma pequena peça de teatro” (Figura 90).

Figura 90

Momentos de Aprendizagem selecionados



9.4.1. “O Sistema Excretor”

Objetivando-se atingir novas aprendizagens sobre um conteúdo programático, indicado pelo professor cooperante, procurou-se efetuar atividades que promovessem a vertente lúdica e influenciassem a participação dos alunos, fazendo com que fossem agentes ativos na procura do conhecimento.

Assim, a atividade experimental “O Sistema Excretor” surge no decurso da análise do conteúdo programático “O Meu Corpo” que abrange a constituição do corpo humano com ênfase na composição dos vários sistemas que formam o nosso organismo. Destaca-se, igualmente, que este conteúdo fez parte de algumas semanas de intervenção, sendo que o sistema excretor foi apresentado aos alunos a 25 de outubro de 2021.

Com base nestes pressupostos, iniciou-se a atividade através da construção de um puzzle em grande dimensão no quadro. Esta fase inicial foi efetuada coletivamente, sendo que os alunos se deslocavam ao quadro para montar as peças do puzzle (Figura 91, na página 174). É importante patentear que o número de peças do puzzle foi consensual tendo por base o número de alunos da turma.

Figura 91

Peças do puzzle: Sistema Excretor



A construção/montagem do puzzle fez com que os alunos fossem ao quadro, pensassem e colocassem uma peça. Destaco que os puzzles têm um papel fundamental no seu desenvolvimento, visto que de peça a peça os alunos vão construindo imagens, sendo que desenvolvem competências essenciais. Através de um puzzle os alunos conseguem ativar a curiosidade, a coordenação, a concentração visual e o foco ou a capacidade de resolver problemas.

Quando todo o puzzle foi montado era visível o Sistema Excretor/Sistema Urinário. Neste sentido, foi crucial elucidar os alunos para o processo ou função do Sistema Excretor, sendo que redigiram nos seus cadernos diários as definições/conceitos relacionadas com este sistema – função excretora e da pele e o funcionamento do Sistema Urinário (Figura 92, na página 175).

Figura 92

Trabalho desenvolvido nos cadernos diários dos alunos

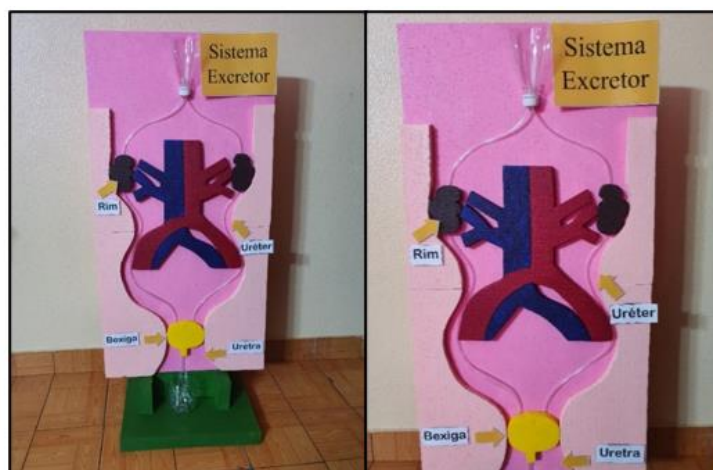


Posto isto, foi o momento da tão esperada atividade experimental. Nesta circunstância a alegria desmedida era visível, dado que os alunos estavam alegres, riam e queriam partilhar a sua alegria com todas as pessoas.

Assim, numa primeira fase foi apresentado a Maquete do Sistema Urinário, de modo que fossem os alunos a explicar o funcionamento do Sistema Excretor e a colocarem as palavras com velcro na Maquete (Figura 93). Nesta atividade foi possível observar o quão envolvidos, empenhados e motivados estavam os alunos, visto que tinham oportunidade de participar ativamente ao longo da proposta de trabalho.

Figura 93

Maquete do Sistema Excretor



Nesta conceção, destaca-se que os alunos ao longo da atividade tiveram oportunidade de colocar um líquido, em particular a água com corante alimentar amarelo numa garrafa de plástico que seria distribuído por ambas as mangueiras (Figura 94). O líquido seria conduzido de forma a passar pelos rins, ureteres, bexiga e terminando na uretra.

Figura 94

Atividade Experimental concretizada na Sala de aula



Adensa-se que a utilização deste recurso didático tinha como objetivo principal amplificar os conhecimentos dos alunos, contemplando diferentes habilidades cognitivas, e permitir a realização de conexões entre os conteúdos e o seu corpo.

É perante um cenário desta natureza que se constata que a maquete do sistema excretor é apresentada como um meio educacional importante, visto que é uma ferramenta para tornar o ensino mais satisfatório e atrair a atenção dos alunos. É, também, através das maquetes que os alunos conseguem criar um momento de diversão e de aprendizagem. A utilização da maquete foi um processo amplo, visto que conseguimos acompanhar o processo ou função do sistema excretor. A implementação desta maquete tinha como objetivo introduzir o sistema excretor criando uma aproximação com os alunos e, sobretudo, tornar as aulas menos monótonas. Adensa-se, assim, a ideia de que a maquete serve como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem.

Efetivamente, comprovou-se que os alunos se sentiram mais motivados, envolvidos e, sobretudo, predispostos a aprender e a fazer de uma forma mais lúdica e, sobretudo, enriquecedora.

À luz de tudo o que fica dito, compreende-se que as atividades científicas contribuem de modo significativo para o desenvolvimento de todos os alunos, sendo que o Professor deve partir do que o aluno já conhece e ir ao encontro dos seus interesses, gostos e curiosidades para que a aprendizagem ocorra e seja, sobretudo, significativa (Horta, 2019).

9.4.2. “A Erupção Explosiva”

Com a ambição de alargar os horizontes dos alunos optou-se por concretizar uma atividade experimental alusiva a uma temática que fosse do interesse dos alunos. Assim, é possível aferir que esta atividade é considerada como semi-espontânea, dado que surgiu da opinião, curiosidade e motivação dos alunos, aferidas através da aplicação de uma TAF numa semana anterior.

Ao realizar esta atividade de índole experimental, é exequível verificar, observar e constatar que a atividade foi significativa para estes alunos, visto que desenvolveram um papel ativo e não um papel passivo ou de mero ouvinte.

Assim, no dia 22 de novembro de 2021, procedeu-se à entrega de um Protocolo da Atividade Experimental intitulada por “Erupção Explosiva” (Figura 95, na página 178). Esta atividade requeria regras devido à utilização de alguns materiais específicos, sendo que os alunos participaram na leitura do protocolo e na colocação de alguns materiais.

Figura 95


Protocolo da Atividade Experimental

Atividade: Erupção Explosiva

Questão-Problema: Como ocorre uma Erupção Vulcânica?

Material:

- Maquete de um Vulcão (previamente construída);
- Fósforos;
- Dicromato de Potássio;
- Fitas de Magnésio;
- Sal grosso;
- Álcool;
- 1 Colher;
- Tiras de Papel.



Procedimento:

- 1- Coloca a areia no interior do Vulcão;
- 2- Com a ajuda de uma colher coloca duas porções de dicromato de potássio;
- 3- Coloca o Sal grosso;
- 4- Coloca as fitas de Magnésio e as fitas de papel, previamente cortadas;
- 5- Parte os palitos dos fósforos ao meio e coloca no interior do vulcão;
- 6- Deita, com cuidado, algumas gotas de álcool no interior do vulcão;
- 7- Pede ao teu Professor que acenda os fósforos.

Para concretização desta atividade, foi imprescindível construir um vulcão numa superfície dura, isto é, em cimento que foi devidamente pintada o mais próximo da realidade (Figura 96). Neste contexto, adensa-se que não é a forma mais usual de se concretizar uma erupção vulcânica, dado que na sua generalidade as pessoas optam por experiências mais simples com bens de primeira necessidade.

Figura 96

Vulcão em Cimento



O seguimento desta atividade tinha dois objetivos distintos: verificar a relevância da qualidade do ar, a importância do ar puro e do sol e dar resposta às curiosidades dos alunos sobre esta grande temática da Vulcanologia. Por certo, o interesse dos alunos tinha vindo a ser gradual e, sobretudo, insistente sobre esta temática o que incitou a elaboração desta atividade.

Assim, nesta atividade experimental, os alunos conseguiram observar o sal grosso a saltar como se fossem piroclastos, o fumo a sair do vulcão, assim como as faixas laranjas de lume a serem erguidas. Por momentos tivemos um vulcão personalizado em pura erupção (Figura 97).

Figura 97

Atividade Experimental concretizada com a turma do 3.º C



Após a concretização da atividade, enfatiza-se a importância de concretizar registos escritos das atividades experimentais através de um Mapa de Conceitos, por exemplo. É essencial referir que a elaboração deste Mapa foi da exclusiva responsabilidade dos alunos, sendo que só foram registadas no quadro as suas ideias e orientações que eram transmitidas. Assim, o resultado é denotado como muito positivo, dado que foram os alunos a concretizar este registo, onde mais tarde efetuaram uma ilustração.

O registo desta atividade experimental foi concretizado através de um Mapa de Conceitos, sendo que os Mapas Conceituais podem ser caracterizados como diagramas hierárquicos que evidenciam diversificados conceitos e estabelecem relações entre os

mesmos (Figura 98). Estes mapas têm como objetivo principal, refletir e facilitar a organização de diferentes conteúdos relativamente a uma dada temática (Bargas, 2014).

Figura 98

Registo da Atividade Experimental – Mapa de Conceitos



Compreende-se, assim, que os Mapas Conceituais promovem uma aprendizagem significativa nas ciências, visto que são organizadores do conhecimento e dos conceitos favorecendo, assim, o aluno e o professor. Os Mapas Conceituais colaboram na orientação da estrutura cognitiva, uma vez que estas alteram-se quando os alunos os utilizam. Os conteúdos podem ser mais aprofundados através da amplificação da complexidade do mapa, isto é, o mapa poderá possuir um número maior de ligações. A utilização destes mapas torna-se vantajosa, dado que possibilita ao professor centralizar a aprendizagem dos alunos nos conteúdos mais relevantes (Gomes et al., 2009).

Observando a riqueza destes trabalhos é notório o empenho, envolvimento e motivação dos alunos nesta atividade. De facto, é perceptível quando as atividades são significativas para os alunos, visto que muitos foram os pormenores desenhados por estes alunos ao longo do seu mapa de conceitos. Verdadeiramente, acredito que devemos reconhecer, valorizar e, sobretudo, expor os trabalhos dos alunos nos placares da sala,

visto que estamos a criar estímulos para que os alunos se empenhem e produzam o seu melhor, todos os dias.

Acima de tudo, e não escondendo a felicidade em que os comentários dos alunos se reproduziam, foi claramente notório a vontade e interesse dos alunos em observar, analisar e registar o que tinham presenciado (Figura 99). Igualmente, foi encantador quando os alunos começaram a patentear, espontaneamente, a sua opinião referindo que tinham gostado ou adorado esta atividade.

Figura 99

Alunos da turma do 3.º C em redor do vulcão



9.4.3. “Dramatização: Peça de Teatro”

Objetivando-se enfatizar a Educação Artística, em particular a Expressão Dramática, na turma do 3.º C procurou-se criar uma atividade que destacasse esta componente curricular no desenvolvimento de novas aprendizagens.

Então, partindo de um conjunto de atividades que foram desencadeadas através da visita de um elemento mediador da aprendizagem: “O Dragão das Fábulas” (Figura 100), foi-nos exequível trabalhar uma pequena dramatização partindo da seguinte ideia:

“Imagina que és um Dragão e que vivias num Castelo, junto a uma floresta. Num dia chuvoso, o vento e o barulho das árvores era tão intenso que o Dragão se sentiu sozinho e ficou triste. Procurou ajuda e encontrou um Mágico que lhe lançou um feitiço.”

Figura 100

Colocação do Dragão das Fábulas na sala do 3.º C

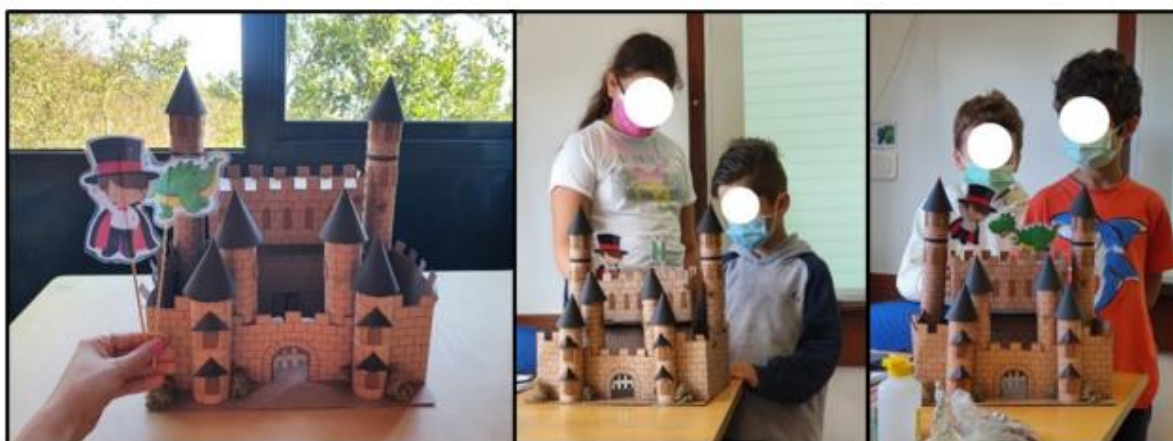


Esta atividade surge com o propósito de trabalhar, com os alunos, um texto narrativo, sendo que esta dramatização seria, então, uma planificação oral do que os alunos poderiam descrever ao longo do seu texto (Figura 101). Na verdade, esta estratégia justifica-se através da facilidade que alguns alunos desta turma tinham em conceber histórias e de modo a dar resposta às suas curiosidades. Nesta circunstância foi, também, pretendido que os alunos compreendessem a facilidade com que é possível criar um enredo, ou seja, uma história. Esta estratégia de ceder um castelo como recurso didático tinha como intuito colocar dois alunos, à escolha, para concretizarem uma pequena demonstração de uma história inventada no momento ou para que os alunos, que quisessem, tivessem a oportunidade de dramatizar uma pequena história à volta deste castelo utilizando as duas personagens.

Por certo, culminou-se num conjunto de histórias fantásticas e constatou-se que, de facto, foi possível dar azo à imaginação dos alunos potencializando um momento que ganhou vida através deste elemento fantasioso e, sobretudo, mágico.

Figura 101

Dramatização efetuada pelos alunos

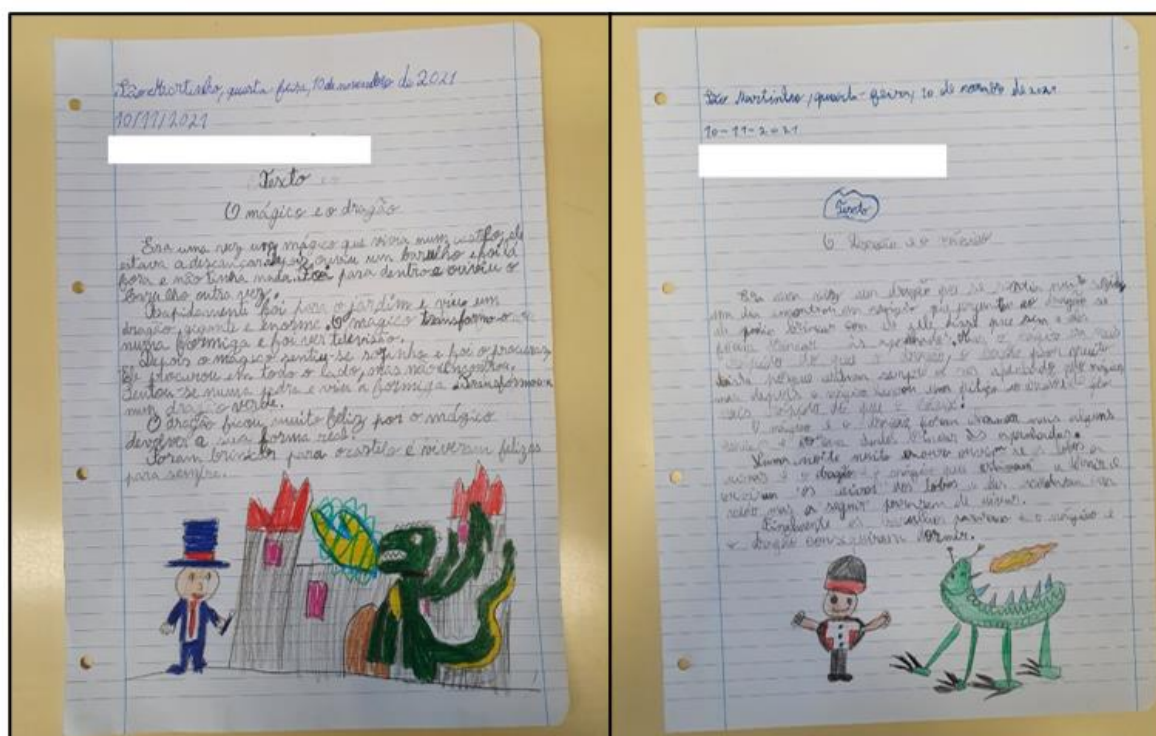


Na verdade, contar histórias é uma arte, visto que devemos proporcionar momentos de prazer a quem a conta e a quem a ouve. Por certo, as histórias transportam-nos para um domínio repleto de vida, de emoções, de sentimentos e de finalidades. Verdadeiramente acredito que o contacto com as histórias conduz os alunos às descobertas, aos vocábulos, aos conhecimentos, bem como à revelação das suas emoções.

Posto isto, procedeu-se à elaboração de um texto narrativo (Figura 102). A redação do texto obedeceu a uma planificação, ou seja, os alunos dispunham de algumas questões escritas no quadro de modo a esquematizarem o seu pensamento de uma forma mais fácil, dado que as questões colocadas foram com o intuito de orientá-los na construção textual. A ideia para a construção do texto narrativo foi comum para todos os alunos, sendo que tinham de ter em consideração a ideia anteriormente exposta.

Figura 102

Texto Narrativo concretizado pelos alunos



Efetivamente, ao ouvir uma história interessante, o aluno começa, realmente, quase que instantaneamente, a imaginá-la e a fantasiá-la. Assim, conclui-se que por meio das histórias contadas ou fantasiadas, é possível estimular a imaginação e a criatividade dos alunos.

9.5. Reflexão Crítica: Um Tesouro que Enriquece a Alma

Findo mais uma viagem em torno de novas aprendizagens, conhecimentos e, sobretudo, desafios. Concluída a minha PP III no 1.º CEB posso aferir que foi nesta valência que fui desafiada ao máximo e aprendi a conhecer e a descobrir um novo “eu”. A EB1/PE do Areeiro e Lombada abriu-me, novamente, as suas portas e expandiu os meus horizontes quando conheci a turma do 3.º C, aquela que viria a ser a “minha turma” durante dez semanas.

A minha intervenção pedagógica foi realizada no Edifício da Lombada, na turma do 3.º C sob a supervisão do professor cooperante Carlos Reis. Através da PP, das entrevistas etnográficas efetuadas ao professor cooperante e da observação concretizada, é possível aferir que a turma do 3.º C, no seu todo, constitui uma turma heterogénea, sobretudo, no que diz respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Através da ação pedagógica concretizada, tive a oportunidade de observar, registar, analisar e refletir sobre as evoluções e dificuldades dos alunos através das TAF. Assim, durante a minha ação pedagógica privilegiei os momentos de diálogo e partilha de ideias, opiniões ou questões, dado que é nestas circunstâncias que os alunos alimentam a sua criatividade, interesse e motivação. Considerando, de acordo com Freitas (2021), que o professor deve propiciar ambientes de aprendizagem abertos ao pensamento, em que os alunos tenham a oportunidade de formular questões, fazer conjecturas, tomar decisões ou argumentar o seu raciocínio, por que não os fazer ampliar o seu conhecimento e expandir as suas conceções através de conteúdos que ultrapassam os Manuais Escolares?

Mediante os diálogos concretizados com o professor cooperante verifiquei que os alunos apresentavam um maior interesse pelos conteúdos quando utilizavam materiais didáticos, visto que participavam ativamente nas atividades propostas e transmitiam satisfação e prazer em aprender. A partir deste momento comecei a centralizar-me um pouco mais na vertente dos materiais didáticos numa tentativa de desenvolver aprendizagens significativas, para os alunos, recorrendo a estes instrumentos. Neste sentido, achei pertinente direcionar a minha questão de IA para esta temática, sendo ela: **“Como é Que os Materiais Didáticos Potencializam Aprendizagens Significativas na Turma do 3.º C?”**.

Segundo Fiscarelli (2007), os materiais didáticos são considerados pelos professores instrumentos importantes à prática docente, sendo que são observados como materiais auxiliares desta prática. Compreende-se, assim, que é através do trabalho com recursos didáticos que podemos construir um espaço de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao próprio processo de construção do conhecimento e de reconhecimento de partilha de vivências ou saberes (Cosme et al., 2021).

A aprendizagem pressupõe, assim, diversificadas competências, que por vezes se tornam invariáveis ou sem qualquer significado ou sentido desafiador para os alunos. A aprendizagem significativa é, então, uma aprendizagem com significado, ou seja, é quando os novos conhecimentos passam a adquirir um sentido e valor para o aluno, para que seja capaz de explicar por suas palavras diferentes situações ou de resolver novos problemas (Moreira, 2003).

Ao longo do meu percurso, verifico que os docentes, por vezes, desvalorizam a utilização de materiais e recursos lúdico-didáticos, no entanto, os materiais didáticos constituem um alicerce indispensável à construção do conhecimento nas diferentes áreas curriculares. No fundo, é cada vez mais importante que os alunos sintam, toquem, manipulem, movimentem e experienciem os diferentes materiais para que estes se tornem no impulsionador das suas aprendizagens (Mamede, 2008).

Para além das estratégias utilizadas em contexto presencial, torna-se importante abordar o E@D. Durante o período de confinamento, vivemos uma nova experiência que nos fez refletir e perspetivar um futuro que temos, agora, oportunidade de construir, todos juntos. Neste período, a vulnerabilidade a que ficámos sujeitos mostrou que somos, efetivamente, seres frágeis. Vivemos um momento que nos retirou a estrutura-base a que estávamos diariamente habituados: a rotina e o ensino presencial.

A situação epidemiológica situou-nos numa fronteira limite e procurou testar as nossas capacidades de resistência e, sobretudo, de resiliência. A verdade é que a inovação tecnológica veio para ficar e inclinar-se-á num desenvolvimento exponencial. No fundo, a recente experiência de confinamento a que fomos expostos, em virtude da pandemia da Covid-19, mostrou-nos que a escola pode assumir outras formas físicas e que, mais do que um contacto físico ou tecnológico, é fundamentalmente um processo humano (Tavares, 2021).

Foram vários os conteúdos que introduzi, trabalhei ou consolidei com esta turma no E@D, sendo eles: flexão em número (singular e plural, feminino e masculino), classificação de palavras quanto ao número de sílabas, figuras e sólidos geométricos, multiplicar números inteiros, tabuadas e as características do texto instrucional. Todavia, ambicionei em todos os momentos criar atividades dinâmicas que proporcionassem a partilha de recursos/materiais apelativos, para que os alunos desempenhassem um papel ativo e não passivo.

Apesar de estarmos imbuídos num cenário parcialmente digital, a vontade de fazer algo significativo, ajustável, inovador e, sobretudo, diferente era o que impulsionava a minha criatividade, a minha capacidade de adaptação e a minha própria resistência ou flexibilidade em ponderar as necessidades e especificidades desta turma. De facto, quando acreditamos que somos capazes, somos realmente capazes de fazer mais e melhor.

Esta experiência fez-me perceber que a Educação, ainda, apresenta algumas lacunas, visto que se concentra, essencialmente, naquilo que os alunos devem aprender e não na forma como o devem concretizar (Tavares, 2021). Concluo, assim, que a utilização de materiais didáticos ao longo da minha PP interferiu fortemente nas aprendizagens destes alunos. Neste sentido, é fundamental que o Professor reflita, diariamente, sobre quais os materiais que disponibiliza aos seus alunos para que se retire o maior aproveitamento deles. Acima de tudo, não nos esqueçamos que é com estas pessoas que construímos o “mapa” que os levará ao tão desejado sucesso (o seu tesouro).

Considerações Finais

Findar esta caminhada traduz o vislumbrar de alcançar um sonho que parecia, totalmente, inalcançável ou de difícil realização. Tornar este percurso realidade é dar sentido e valor às palavras que afirmava com tanta firmeza, no 1.º Ciclo: “Quero ser professora...Como a minha professora Gilda!”. Olhar em redor e perceber que aqui se manifestam grandes aprendizagens é, também, dar voz ao coração e transbordar amor e, sobretudo, orgulho. Creio, portanto, que “são os sonhos que nos distinguem uns dos outros. Não são as vitórias nem as derrotas” (Carvalho & Coelho, 2012, p. 34).

Por certo, a verdadeira viagem principiou há cinco anos, quando mergulhei no mundo da docência através de uma Licenciatura em Educação Básica. Este percurso é, efetivamente, assinalado pela aquisição de competências, aprendizagens aprofundadas e conhecimentos integrados no âmbito da educação. Porém, sublinhemos, por agora, que uma das grandes aprendizagens é compreender que a educação, de facto, coloca aos docentes inúmeros desafios e questões, por vezes complexas, perante os quais é fundamental possuir uma atitude reflexiva.

Assim, considere-se que as experiências vividas ao longo das PP, quer na EPE, quer no 1.º CEB, foram, indubitavelmente, o reflexo de uma borboleta a ganhar asas e a manifestar-se de forma persistente. As circunstâncias assinaladas pelos desafios realçaram a necessidade de refletir, ajustar, progredir e de tornar a educação enriquecedora. A partir de uma postura reflexiva e, essencialmente, humana procurou-se encarar os obstáculos como momentos propícios para aprender a melhorar, a enfrentar as adversidades com motivação, com um pensamento positivo com o intuito de aumentar os níveis de persistência e, sobretudo, de superação. Por sua vez, a metodologia de IA fomentou uma postura determinante alicerçada no diálogo, na ação, na avaliação e, sobretudo, na ponderação. Através desta metodologia foi exequível desenvolver alguns aspetos, situações ou problemáticas que careciam de uma maior atenção ou foco, dado que se aliou os pressupostos teóricos à componente prática. Com isto, ambicionou-se estabelecer estratégias pedagógicas, que se consideravam adequadas, com o propósito de resolver/melhorar algumas problemáticas, enfatizando-as nas atividades planeadas e no reajustar da ação pedagógica.

Com a particularidade de ter vivenciado um momento excepcional na educação, em particular o E@D, considera-se imprescindível enfatizar todo o trabalho desenvolvido pelos docentes nesta situação pandémica. A verdade é que se procurou dar resposta aos desafios emergentes e a esta nova circunstância através da utilização das tecnologias, através dos quais a escola se transportou para um meio digital mediada por um ecrã. Esta nova realidade sublinhou que o fundamental residia na capacidade que a educação tinha de facilitar e conduzir o acesso ao conhecimento, neste contexto tão inesperado.

Tendo a consciência de que fica muito por aprender e conhecer, sejamos capazes de admitir que o caminho docente ainda agora desabrochou. A caminhada é incerta e deve ser contínua e, constantemente, atualizada. Assim, ambiciono percorrer esta jornada tendo a esperança de contribuir para uma educação de qualidade que privilegie a ludicidade, o sentimento, a emoção e o inesperado, corroborando, sempre, com o rigor científico e pedagógico.

Com isto, verifica-se que o sol que sustenta os nossos sonhos é, também, o sol que alimenta as nossas grandes flores. Detenhamos, assim, a capacidade de criar jardins onde os alunos se sintam felizes, preenchidos e, sobretudo, envolvidos. Mais importante do que isso, é saber criar um jardim dentro de nós próprios, onde florescer é, também, crescer. Os alunos serão, sempre, as flores do meu jardim.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico. Das teorias às práticas*. Porto Editora.
- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Alves, R. (1994). *A Alegria de Ensinar*. Ars Poetica Editora Ltda.
- Alves, R. (2001). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse criar*. ASA Editores.
- Alves, R. (2004). *GAIOLAS OU ASAS, A Arte do Voo ou a busca da Alegria de Aprender*. Edições ASA.
- Alves, R. (2004). *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal.
- Amante, L. (2011). Tecnologias Digitais, Escola E Aprendizagem Digital Technologies, School And Learning. In Ensino Em Re-Vista, v. 18, n. 2, p. 235-245. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2997/1/TecnologiasDigitaisEscolaAprendizagem.pdf>
- Azevedo, J. (2020). COVID e educação: da emergência às oportunidades. Em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento*. (pp. 83-86). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://www.spzn.pt/uploads/documentos/documento_1591625628_6074.pdf
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha*. Pactor.
- Baptista, J. A. (2020). A pandemia como motor improvável para a melhoria da escola. Em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *COVID 19 - Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020?* (pp. 64-68). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/36941/1/9789895436477.pdf>

- Bargas, C. (2014) *O uso de esquemas como sistematização das aprendizagens* (Relatório do Projeto de Investigação). Instituto Politécnico de Setúbal- Escola Superior de Educação.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6929/1/Projeto%20Final_Carlota_Atualizado.pdf
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título Às Referências Bibliográficas*. Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (E Dicas) Sobre Investigação*. Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. & Mendes, G. (2016). *Como Fazer Um Projeto de Dissertação. Manual Para Investigadores Principiantes – Passo A Passo, Com Sucesso*. Universidade da Madeira.
- Bento, A. V. & Ribeiro, M. I. (2013). *A Liderança Escolar a três dimensões: Diretores, Professores e Alunos*. Ideias em Prática.
- Bento, G., Portugal, G., Dias, G. & Oliveira, P. (2019). *Serei(a) no jardim*. UA Editora.
- Bezerra, M. J. (1962). *O Material Didático no Ensino da Matemática*. MEC/CADES.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, C. (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino* (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores Departamento de Ciências da Educação.
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3151/1/DissertMestradoCarolinaFatimaBotelhoBorges2014.pdf>
- Botas, D. & Moreira, D. (2012). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1o Ciclo*. Revista Portuguesa de Educação, 26 (1), 253-286. ISSN: 0871-9187.
https://www.researchgate.net/publication/262439039_A_utilizacao_dos_materiais_didaticos_nas_aulas_de_Matematica_Um_estudo_no_1_Ciclo
- Brazão, P. (2007). O Diário de um Diário Etnográfico Electrónico. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A Escola Sob Suspeita*. (pp. 289-307). Asa Editores.

- Brazão, P. (2013). Pedagogia, tecnologia e cultura democrática: que sentidos fazem na escola pública atual? In A. Mendonça. (Org.). *O Futuro da escola pública* (pp. 274-279). Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/858>
- Caetano, D. L. M. (2015). *Tecnologia e Educação: quais os desafios?* Educação. Revista do Centro de Educação. V. 40(2),295-309. ISSN: 0101-9031. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117138253003>
- Caires, P. & Mendonça, A. (2013). Liderança docente e indisciplina na escola pública. Estudo de caso numa sala de ensino pré-escolar da RAM (pp. 264-275). In *O Futuro da Escola Pública*. Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2734>
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do Futuro*. Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Carreira, S. M. (2021). *Ensino das ciências: da didática à literacia*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa). <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3236>
- Carvalho, R. & Coelho, P. M. (2012). *Os Anjos não Têm Asas*. Matéria-Prima Edições.
- Conceição, R. (2015). *A Arte Na Educação Infantil: A Importância Para O Desenvolvimento Infantil*. Instituto Superior De Educação E Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21565/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf>
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens, Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, J. (2020). Prefácio. Em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção* (pp. 4-6). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/30705/1/COVID%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Diário da Escola (2019). *Aprender fazendo*. Diário da Escola. Consultado a 20 de abril de 2022. <https://diarioescola.com.br/aprender-fazendo/>
- Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem – Paradigmas, Motivação e Dificuldades*. Edições Sílabo, Lda.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto Editora.
- Diniz, A. B. F. (2018). Relatório de estágio da intervenção pedagógica no infantário "O Golfinho" e na EB1/PE da Lombada, São Martinho. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2112>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística (Artes Visuais)*.
- Domingos, A. M. D. & Costa, M. C. O. (2018). Qual o conhecimento para implementar o ensino experimental das ciências? Revista de Educação, Ciências e Matemática – RECM. <https://run.unl.pt/handle/10362/66147>
- EB1/PE do Areeiro e Lombada. (2014 – 2018). Projeto Educativo de Escola: Educar para uma Escola Feliz – Educar com Amor.
- EB1/PE do Areeiro e Lombada. (2018 – 2022). Projeto Educativo de Escola: Uma Nova Identidade Para Uma Escola Feliz.
- EB1/PE do Areeiro e Lombada. (2020). Projeto Curricular de Grupo – Sala Laranja.
- Eça, T. (2010). *A Educação Artística e as Prioridades Educativas do Início do Século XXI*. (pp. 127-146). In Revista Iberoamericana de Educación 52. https://www.researchgate.net/publication/41923970_A_educacao_artistica_e_as_prioridades_educativas_do_inicio_do_seculo_XXI
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Editorial Presença.

- FAO - Food and Agriculture Organizations of the United Nations (2020). *Plantas Saudáveis, Planeta Saudável* (Livro de Atividades). International Plant Protection Convention.
https://www.drapc.gov.pt/base/documentos/activity_book_plant_health_pt.pdf
- Fernandes, A. (2015). *A integração das TIC nas atividades curriculares sob o olhar da inovação pedagógica*. Universidade da Madeira.
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1028>
- Fernandes, A. & Pereira, B. (2021). *Construindo a literacia científica: articulação entre a prática pedagógica e o ensino experimental das ciências*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3245>
- Fernandes, L. (2020). Não há transição digital. Em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *COVID 19 - Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020?* (pp. 81-84). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/36941/1/9789895436477.pdf>
- Figueiroa, A. (2013). *A Emergência de uma Educação Científica*. Porto Editora.
- Fino, C. N. (2019). A revolução digital e a sua "pedagogia" hegemónica F. In: *O professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis: Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada* / org. Nuno Fraga. - Funchal: CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2850>
- Fiscarelli, O. (2007). Material didático e prática docente. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 2 (1), 31–39. <https://doi.org/10.21723/riaee.v2i1.454>
- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, F. & Gouveia, A. I. (2020). *Educação em tempos de COVID-19: O acesso condicionado à Aprendizagem. Um estudo exploratório numa escola em Portugal*. *Sensos-E*, 8 (1), 77–87. Centro de Investigação e Inovação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3477>
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.

- Freitas, S. (2021). *Relatório de Estágio de Mestrado*. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3865>
- Gomes, A., Rôças, G., Coelho, U., Cavalheiro, P., Gonçalves, C. & Batista, R. (2009). *Ensino de Ciências: Dialogando com David Ausubel*. Revista – Ciência & Idéias.
- Gouveia, M. F. (2019). Criar Uma “Ponte” Entre A Avaliação E A Aprendizagem. O Que Diferencia A Escola Da Ponte De Muitas Outras Escolas? (pp. 269-279). In: *O professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis: atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada/ Org. Nuno Fraga*. Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2855>
- Gouveia, M. F. (2015). (Re)inventar a escola e a avaliação num cenário de rutura paradigmática: o imperativo de mudança (pp. 181-188). In: *A escola restante/ org. Nuno Silva Fraga, Ana França Kot-Kotecki*. CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1833>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, R. (2019). Atividades Experimentais em Contextos Educativos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5314>
- José, M. & Janeiro, F. (2020). *COVID 19 a guerra invisível*. Edições Vieira da Silva.
- Junta de Freguesia de São Martinho. (2022). *Freguesia De São Martinho – Funchal*. Junta de Freguesia de São Martinho. Consultado de 21 de março de 2022 a 23 de março de 2022. <https://jf-saomartinho.pt/junta-de-freguesia/historia-e-curiosidades/>
- Lambéria, M. (2015) *Utilização de sistemas de aquisição e tratamento de dados (SATD) nas aulas experimentais de física e química: Um estudo com professores do ensino secundário*. Universidade de Lisboa- Instituto de Educação. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18407/1/ulsd070950_td_tese.pdf
- Leitão, M., Pires, I. V., Palhais, F. & Gallino, M. J. (2000). *Da criança ao Aluno. Um itinerário pedagógico: ensinar é investigar* (vol. 1). Instituto de Inovação Educacional.

- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Asa Editores, S.A.
- Letria, J. (2014). *O que é o Amor?*. Clube do Autor.
- Llenas, A. (2012). *O Monstro das Cores*. Nuvem de Letras.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, P. & Fernandes, E. (2012). *Uma corrida de robots na aula de matemática*. Revista Tecnologias na Educação, 4 (7), 1-13. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3745>
- Lorenzato, S. A. (2006). *Laboratório de Ensino de Matemática e Materiais Didáticos Manipuláveis*. Autores Associados.
- Mamede, E. (2008). *Matemática ao encontro das Práticas*. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Marques, A. S. (2012). *Educação artística: um cruzamento essencial e exequível*. Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1899>
- Martins, M. (2011). *Os manuais de estudo do meio e o ensino experimental das ciências no 1º ciclo do ensino básico*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6159/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20DEFINITIVA.pdf>
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação E Envolvimento Das Famílias – Construção De Parcerias Em Contextos De Educação De Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- McKee, D. (2017). *O Elmer*. Nuvem de Letras.

- Mendes, G. (2021). *"Quero fazer experiências e descobrir coisas sobre os tubarões, baleias e outros peixes." ... ou a abordagem experimental das ciências na educação de infância. Conhecer o mundo para o cuidar.* Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3250>
- Mendes, M. (2021). *Relatório de estágio de mestrado.* Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3863>
- Mendonça, R. (2017). *Atividades em Áreas Naturais* [livro eletrónico]. Ecofuturo. http://www.ecofuturo.org.br/wp-content/uploads/2015/11/2017_Atividades-em-%C3%81reas-Naturais.pdf
- Ministério da Educação (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais: Educação Artística* (pp. 147-187). Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. <https://alvarovelho.net/attachments/article/39/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
- Ministério da Educação (2001). *Gestão Flexível do Currículo: escolas partilham experiências.* Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico - 1.º ciclo* (4.ª ed.). Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P.A. & Parreira P.M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. ATAS – Investigação Qualitativa em Ciências, Volume* (3), 724-733. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Morais, P. (2017). *Voltemos à Escola. Como a Escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos.* Contraponto.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática.* Universidade Aberta.
- Moreira, M. (2003). *Linguagem e Aprendizagem Significativa.* Instituto de Física da UFRGS. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>

- Nóbrega, S. (2021). *Relatório de estágio para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/4020>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio. Em L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto Editora.
- Oliveira, M. (2021). *O papel da rotina na organização do cotidiano da educação infantil*. Universidade Federal de Goiás. <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19903>
- Orientar Centro Educacional (2017). “Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver.” – Bertold Brecht. Orientar: Centro Educacional – O caminho para educar. Consultado a 02 de abril de 2022. <https://www.orientarcentroeducacional.com.br/noticias/todas-as-artes-contribuem-para-a-maior-de-todas-as-artes-a-arte-de-viver-bertold-brecht.html>
- Pacheco, J.A. & Morgado, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola*. Porto Editora.
- Paiva, J. (2007). *O Fascínio de Ser Professor*. Texto Editores, Lda.
- Pereira, G. (2018). As TIC e a aprendizagem numa proposta de Percorso Curricular Alternativo (PCA). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3887>
- Pereira, G., Kot-Kotecki França, A., Brazão, P., & Fraga, N. (2017). *A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores da Universidade da Madeira: A Construção Contextualizada do Currículo*. In Conference proceedings do III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Universidade da Cabo Verde, 6 e 7 de julho. ISSN 2527-0702. <https://cutt.ly/NjcoPPS>
- Pinheiro, J., Ramos, L. (2000). *Métodos Pedagógicos*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Pires, P., Gonçalves, H. & Landeiro, A. (2012). *A Grande Aventura Estudo do Meio – 3.º ano*. Texto Editores.

- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da matemática no 1º ciclo*. Universidade Aberta.
- Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2015). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral da Educação (DGE)/ Ministério da Solidariedade e Segurança Social/ Instituto da Solidariedade e da Segurança Social (ISSS).
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramalho, M. J. & Fernandes, M. C. G. M. (2012). *Ensino das Ciências Experimentais no 1.º Ciclo: Experimento... logo aprendo!* Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo.
<https://acepavagos.files.wordpress.com/2016/03/cinciasexperimentaisno1ciclo20122013-121028114507-phpapp01.pdf>
- Recenseamento Geral da População e Habitação (2021). *Censos 2021*. Instituto Nacional de Estatística. Consultado a 23 de março de 2022.
https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt
- Rocha, A. M. S. (2018). *Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2251>
- Ribeiro, A. (2020). *Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade da Madeira.
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3291>
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Calouste Gulbenkian.

- Silva, M. (2019). *O programa Paulo Freire: entre o escrito, o dito e o feito em busca de uma aprendizagem significativa construtora da inovação pedagógica*. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2672>
- Sousa, J. M. (2020). Artes no currículo: expressão ou educação? (pp. 83-92). In: *Educação, artes, cultura: discursos e práticas* / org. Ana Cristina Duarte, Natalina Cristóvão. Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2805>
- Serrazina, L. (1990). *Os materiais e o ensino da Matemática*. Em Educação e Matemática. N.º 13. APM. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/192/867>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, L. (2020). Da dificuldade à mudança... In J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *COVID 19 - Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020?* (pp. 73-76). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/36941/1/9789895436477.pdf>
- Soares, D., Borges, F., Abrantes, I., Magalhães, P., Lopes, B. & Baptista, A. (2017). A ‘Questão-Problema’ nos relatórios do tipo ‘V de Gowin’: um estudo exploratório no 11.º ano de Biologia do ensino secundário português. *Indagatio Didactica*, vol. 9 (4), 385-406. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/1009/820>
- Soares, L. P. M. (s.d.). Aprenda Sobre Estimulação Sensorial e Psicomotricidade em Sala de Aula. RHEMA Educação. <https://blog.rhemaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/11/PALESTRA-3-PROF.-LUIZ-PAULO.pdf>
- Sousa, J. & Fino, C.N. (2008). *As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional*. in Revista Educação & Cultura Contemporânea, 5 (10), 11-26. Universidade Estácio de Sá. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/789>
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Tavares, S. (2021). *Educar em tempos de crise*. Idioteque.

- Teixeira, H. & Volpini, M. (2014). *A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola*. Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro SP. <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Universidade de Aveiro, pp. 162-187. https://www.researchgate.net/publication/348658613_A_Organizacao_do_Espaco_em_Sala_de_Aula_e_as_Suas_Implicacoes_na_Aprendizagem_Cooperativa
- Tiriba, L. (2010). *Crianças da Natureza*. Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. https://www3.unicentro.br/brinquedoteca/wp-content/uploads/sites/117/2021/05/2.9_artigo_mec_crianças_natureza_lea_tiriba.pdf
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão, V.N. Gaia.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Edições Almedina, SA.
- Vale, I. (1999). *Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz*. In APM (Edits.), Actas do ProfMat 99, (pp. 111-120). APM.
- Ventura, C. & Simões, A. (2015). *Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica*. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa. Como ensinar*. Artmed Editora.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zanon, S. (2018). *Educando na Natureza* [livro eletrônico]. Organização Instituto Ecofuturo. <http://www.ecofuturo.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Educando-na-Natureza.pdf>

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, 13 de março de 2020. Diário da República, N.º 52/2020 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, N.º 128 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República N.º 201 – I Série – A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República N.º 201 – I Série – A. Ministério da Educação.