

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Clara Nunes Ribeiro
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

janeiro | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Clara Nunes Ribeiro

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

ORIENTAÇÃO

Arnaldo José Dinis Fonseca



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo: 2023/2024

Ana Clara Nunes Ribeiro

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

Orientação: Professor Doutor Arnaldo José Dinis Fonseca

Funchal e UMa, janeiro de 2025

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Ao finalizar esta etapa, sinto orgulho por tudo o que consegui alcançar, com empenho e dedicação, ao longo destes cinco anos de formação académica. Este percurso não foi realizado sozinho, mas sim com o apoio de pessoas que são muito importantes na minha vida e fazem parte de mim.

Agradeço, aos meus pais, os meus grandes pilares, que sempre apoiaram as minhas escolhas e transmitiram palavras de conforto nos momentos mais difíceis, onde o cansaço e o desânimo prevaleciam. Obrigada por disponibilizarem o vosso tempo para me ajudar, em prol do meu sucesso. Sem vocês, esta conquista não seria possível. À minha irmã, minha melhor amiga, por todos os desabafos e conselhos que me transmitiu. Obrigada por toda a ajuda disponibilizada. Ao meu namorado, meu porto seguro, pelo apoio incondicional. Obrigada por estares sempre presente, por nunca teres deixado desistir do meu sonho, pelas palavras reconfortantes e calorosas e por teres acreditado nas minhas capacidades, quando eu não as conseguia ver. Obrigada por tudo o que fizeste e ainda continuas a fazer por mim.

Às minhas colegas de curso, pelas aprendizagens partilhadas. À Soraia e à Tânia, amigas que a universidade me deu. Obrigada por todas as conversas e desabafos. Espero que a nossa amizade prevaleça por muito tempo e que o futuro profissional seja sorridente.

À educadora cooperante, que me recebeu de braços abertos e disponibilizou-se sempre a ajudar. Às professoras cooperantes do 1.º Ciclo, por me terem acolhido bem e por todos os ensinamentos. Agradeço a estas profissionais pela confiança que depositaram em mim e no meu trabalho. A todas as crianças e alunos que fizeram parte deste percurso. Receberam-me tão bem e demonstraram sempre respeito e carinho por mim e pelo meu trabalho. Partilhamos momentos inesquecíveis que vou guardar no meu coração.

Por último, mas não menos importante, expresso a minha gratidão aos meus orientadores científicos das práticas pedagógicas: Professora Doutora Guida Mendes e Professor Doutor Arnaldo Fonseca. Saliento o meu agradecimento ao Professor Doutor Arnaldo Fonseca, orientador científico deste relatório, por todo o apoio, ajuda, disponibilidade e profissionalismo.

A todos aqueles que não mencionei, anteriormente, mas, de certa forma estiveram envolvidos nesta caminhada, o meu obrigada.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de obter o grau de mestre. Neste sentido, pretende-se descrever e refletir acerca das três práticas pedagógicas.

Quanto à sua estrutura, este relatório está dividido em três grandes partes, sendo elas, o Enquadramento Teórico, onde são abordadas algumas temáticas acerca da prática docente, o Enquadramento Metodológico, que apresenta a metodologia de Investigação-Ação e as Intervenções Pedagógicas, onde são explicitadas as experiências de aprendizagem, de cada prática pedagógica.

Relativamente às práticas pedagógicas, a primeira foi realizada na vertente da Educação Pré-Escolar, com crianças entre os 3 e os 4 anos, na qual foi desenvolvido um projeto de Investigação-Ação, que abordava a temática da motivação e do lúdico. A segunda e terceira prática pedagógica foram realizadas na vertente do 1.º CEB, com turmas do 1.º e 4.º ano de escolaridade. Todas as práticas foram realizadas em diferentes contextos, o que possibilitou uma perceção mais ampla das diversas formas de trabalho. Um dos aspetos que as três práticas pedagógicas têm em comum é a implementação de atividades lúdicas para a abordagem dos temas e conteúdos, fornecidos pelas docentes cooperantes. Além disso, as estratégias utilizadas sempre tiveram em conta as características, os interesses e as necessidades das crianças, promovendo um ambiente educativo envolvente e eficaz. Desta forma, este relatório compõe um conjunto de experiências, conhecimentos e aprendizagens adquiridas, ao longo destes cinco anos de formação académica, que serão fundamentais para o meu futuro profissional, enquanto docente.

Palavras-Chave: Práticas Pedagógicas; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem; Conhecimento; Reflexão.

Abstract

This report is part of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, with the aim of obtaining a master's degree. The aim is to describe and reflect on the three teaching practices.

As for its structure, this report is divided into three main parts: the Theoretical Framework, which discusses some of the issues surrounding teaching practice; the Methodological Framework, which presents the Action Research methodology; and the Pedagogical Interventions, which explain the learning experiences of each pedagogical practice.

With regard to the teaching practices, the first was carried out in Pre-School Education, with children aged between 3 and 4, in which an Action-Research project was developed, dealing with the theme of motivation and play. The second and third pedagogical practices were carried out in the 1st Cycle, with classes in the 1st and 4th grades. All the practices were carried out in different contexts, which allowed for a broader perception of the different ways of working. One of the aspects that the three pedagogical practices have in common is the implementation of playful activities to approach the themes and contents, provided by the cooperating teachers. In addition, the strategies used always took into account the children's characteristics, interests and needs, promoting an engaging and effective educational environment.

In this way, this report is a collection of experiences, knowledge and learning acquired over these five years of academic training, which will be fundamental to my professional future as a teacher. w

Keywords: Pedagogical Practices; Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Learning; Knowledge; Reflection.

Sumário

Agradecimentos	VIII
Resumo	X
Abstract	XII
Sumário.....	XIV
Índice de Figuras	XIV
Índice de Tabelas	XVI
Lista de Apêndices no DVD-ROM.....	XVII
Índice de Siglas.....	XVIII
Introdução	1
Parte I. Enquadramento teórico.....	3
Capítulo I – Desenvolvimento Curricular.....	3
1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	3
1.2. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2.1. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	5
1.2.2. Aprendizagens Essenciais.....	8
Capítulo II – Profissionalidade Docente no Processo de Ensino-Aprendizagem	10
2.1. A Planificação como Instrumento Orientador do Docente	10
2.2. O Papel e o Perfil do Educador e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
2.3. A Importância do Docente Reflexivo e Investigador.....	14
Capítulo III – Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica	16
3.1. O Construtivismo	16
3.2. A Aprendizagem Cooperativa.....	19

3.3.	O Jogo e o Brincar como Facilitadores da Aprendizagem.....	23
3.4.	O Papel das Expressões Artísticas no Processo Ensino-Aprendizagem 25	
3.5.	A Interdisciplinaridade.....	27
3.6.	A Interação com a Comunidade.....	29
3.7.	A Avaliação Formativa	31
Parte II. Enquadramento metodológico		34
Capítulo IV – A Metodologia de Investigação		34
4.1.	A Investigação-Ação.....	34
4.1.1.	Caraterísticas da Investigação-Ação.....	35
4.1.2.	Fases da Investigação-Ação.....	37
4.2.	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	38
4.2.1.	Registos Fotográficos	39
4.2.2.	Observação Participante	40
4.2.3.	Notas de Campo/ Diário de Bordo	41
4.2.4.	Análise Documental	42
4.3.	Métodos de Análise e Tratamento de Dados.....	44
Parte III – Intervenção Pedagógica		46
Capítulo V – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar		46
5.1.	Caraterização da Instituição de Ensino	46
5.2.	Projeto Educativo	47
5.3.	Caraterização do Grupo.....	48
5.4.	Organização do Ambiente Educativo.....	49
5.4.1	Organização do Espaço Pedagógico.....	50
5.4.2	Organização do Tempo Pedagógico	53
5.5.	Projeto de Investigação-Ação.....	55
5.5.1	Enquadramento do Problema.....	55

5.5.2	A Questão de Investigação-Ação	56
5.5.3	Etapas de Concretização do Projeto de Investigação-Ação.....	58
5.5.4	Estratégias de Intervenção	59
5.5.5	Avaliação do Projeto	65
5.6	Momentos de Aprendizagem	65
5.6.1	Caça ao Monstro	66
5.6.2	A Árvore dos Desejos.....	70
5.6.3	Tradições de Natal	74
5.7	Projeto com a Comunidade Educativa	79
5.8	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica na Pré-Escolar	81
Capítulo VI – Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico		84
6.1.	Caraterização da Instituição de Ensino	84
6.2.	Caraterização da Turma do 1.º ano	85
6.3.	Caraterização da Sala	85
6.4.	Momentos de Aprendizagem	86
6.4.1.	Grafismo da Letra z	87
6.4.2.	Bingo dos Antónimos	92
6.4.3.	As Estações e os Meses do Ano	95
6.5.	Projeto com a Comunidade Educativa	99
6.6.	Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 1º Ano de Escolaridade	101
Capítulo VII – Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico		105
.....		105
7.1.	Caraterização da Instituição de Ensino	105
7.2.	Projeto Educativo	106
7.3.	Caraterização da turma do 4.º ano.....	107
7.4.	Caraterização da Sala	107
7.5.	Momentos de Aprendizagem	108

7.5.1	O Sistema Excretor.....	109
7.5.2	Os Sistemas do Corpo Humano.....	114
7.5.3	Círculo e Circunferência.....	119
7.6	Projeto com a Comunidade Educativa	124
7.7	Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 4.º ano de Escolaridade	126
Considerações Finais		128
Referências		131
Referências Normativas		140

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema conceitual do PASEO.....	6
Figura 2 - Esquema conceitual de Competências.....	7
Figura 3 - Características da Investigação-Ação.....	36
Figura 4 - Fases da Investigação-Ação.....	37
Figura 5 - Área do tapete.....	51
Figura 6 - Área da casinha.....	52
Figura 7 - Área da garagem.....	52
Figura 8 - Área dos jogos.....	53
Figura 9 - Criança a representar uma emoção.....	61
Figura 10 - Realização da atividade "Saltando com os monstros".....	62
Figura 11 - Realização da atividade "Pescaria dos números".....	64
Figura 12 - Crianças à procura das peças dos puzzles.....	67
Figura 13 - Montagem dos puzzles em pequenos grupos.....	68
Figura 14 - Pintura da árvore dos desejos.....	71
Figura 15 - Representação dos desejos das crianças.....	72
Figura 16 - Resultado da árvore dos desejos.....	73
Figura 17 - Realização do jogo "Loto do Natal".....	76
Figura 18 - Confeção das broas de manteiga.....	77
Figura 19 - Moldagem das broas de manteiga.....	77
Figura 20 - Ida das crianças à cozinha.....	78
Figura 21 - Colocação das broas no forno.....	78
Figura 22 - Convite para a atividade de pilates.....	80
Figura 23 - Disposição da sala do 1.º ano.....	86
Figura 24 - Grafismo da letra z com caixas de areias.....	89
Figura 25 - Grafismo da letra z com tintas.....	89
Figura 26 - Grafismo da letra z com plasticina.....	90
Figura 27 - Realização do jogo "Bingos dos antónimos" a pares.....	93
Figura 28 - Construção do cartaz em pequenos grupos.....	97
Figura 29 - Resultado do cartaz sobre os meses e as estações do ano.....	98
Figura 30 - Atividade "Operação STOP".....	100
Figura 31 - Entrega aos condutores das mensagens de prevenção.....	101
Figura 32 - Disposição da sala do 4.º ano.....	108

Figura 33 - Maquete sobre o sistema urinário	110
Figura 34 - Exemplo de um desenho sobre o sistema excretor	111
Figura 35 - Experiência sobre o sistema urinário	113
Figura 36 - Construção do cartaz em pequenos grupos.....	116
Figura 37 - Exemplo de um cartaz sobre o sistema respiratório	116
Figura 38 - Apresentação dos cartazes sobre os sistemas do corpo humano ..	117
Figura 39 - Jogo de tabuleiro.....	118
Figura 40 - Construção de circunferências	120
Figura 41 - Recorte dos círculos.....	121
Figura 42 - Construção do diâmetro no interior do círculo	122
Figura 43 - Exemplo de uma flor realizada com o compasso	123
Figura 44 - Apresentação sobre a União Europeia.....	125

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Rotina Diária	54
Tabela 2 - Atividades de Enriquecimento Curricular	54
Tabela 3 - Cronograma do Projeto de Investigação-Ação.....	59
Tabela 4 - Diário de Bordo, 14 de novembro de 2022	61
Tabela 5 - Diário de Bordo, 15 de novembro de 2022	63
Tabela 6 - Diário de Bordo, 22 de novembro de 2022	64
Tabela 7 - Diário de Bordo, 16 de novembro de 2022	68
Tabela 8 - Diário de Bordo, 28 de novembro de 2022	71
Tabela 9 - Diário de Bordo, 28 de novembro de 2022	72
Tabela 10 - Diário de Bordo, 9 de dezembro de 2022.....	75
Tabela 11 - Diário de Bordo, 9 de dezembro de 2022.....	75
Tabela 12 - Diário de Bordo, 13 de março de 2023.....	88
Tabela 13 - Diário de Bordo, 13 de março de 2023.....	90
Tabela 14 - Diário de Bordo, 22 de março de 2023	93
Tabela 15 - Diário de Bordo, 9 de maio de 2023.....	97
Tabela 16 - Diário de Bordo, 9 de outubro de 2023	110
Tabela 17 - Diário de Bordo, 9 de outubro de 2023	112
Tabela 18 - Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023	115
Tabela 19 - Diário de Bordo, 8 de novembro de 2023	122

Lista de Apêndices no DVD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio

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

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

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Planificações de 10 de outubro de 2022 a 7 de dezembro de 2022

Apêndice 2 – Diários de bordo de 10 de outubro de 2022 a 7 de dezembro de 2022

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

Apêndice 1 – Planificações de 6 de março de 2023 a 22 de maio de 2023

Apêndice 2 – Diários de bordo de 27 de fevereiro de 2023 a 22 de maio de 2023

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

Apêndice 1 – Planificações de 9 de outubro de 2023 a 4 de dezembro de 2023

Apêndice 2 – Diários de bordo de 2 de outubro de 2023 a 4 de dezembro de 2023

Índice de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

DL – Decreto-Lei

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério de Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira, com intuito de obter o grau de mestre. Assim sendo, neste relatório será realizada uma descrição, acompanhada de uma reflexão, acerca das práticas pedagógicas, interligando a teoria com a prática.

Em relação à sua organização, este está dividido em três grandes partes fundamentais, sendo elas, o Enquadramento Teórico, o Enquadramento Metodológico e as Intervenções Pedagógicas. Cada uma dessas partes é composta por vários capítulos, que serão, seguidamente, apresentados.

No que concerne ao Enquadramento Teórico, este é constituído por três capítulos. O primeiro capítulo está relacionado com o desenvolvimento curricular, no qual são abordados os documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

O segundo capítulo diz respeito ao profissionalismo do docente, no qual, aborda-se a importância da elaboração da planificação, o papel e o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB e a relevância do docente reflexivo e investigativo. Por último, o terceiro capítulo apresenta as estratégias de intervenção nas práticas pedagógicas, de uma forma teórica. Assim sendo, este capítulo inicia-se com uma exploração do construtivismo sendo, posteriormente, explicitadas as estratégias utilizadas nas práticas pedagógicas. Além disso, este capítulo menciona a importância da interação com a comunidade e da avaliação, mais precisamente, a avaliação formativa.

Relativamente ao Enquadramento Metodológico, este aborda a metodologia de Investigação-Ação. Desta forma, são apresentadas algumas definições desta metodologia, as suas características e fases. Além disso, são exploradas as técnicas e instrumentos que podem ser utilizadas para a recolha de dados. Por fim, são apresentados os métodos de análise e tratamentos de dados da metodologia de Investigação-Ação.

Em relação à parte das Intervenções Pedagógicas, esta está dividida em três capítulos, sendo que o primeiro corresponde à prática pedagógica realizada na vertente da Educação Pré-Escolar. Assim sendo, neste capítulo são apresentadas características acerca da instituição de ensino, do grupo de crianças e da sala. Ainda, é abordado o projeto de Investigação-Ação desenvolvido, três momentos de aprendizagem e a atividade

concebida com a comunidade educativa. O segundo capítulo corresponde à prática pedagógica realizada na vertente do 1.º CEB, mais concretamente, no 1.º ano de escolaridade. Por fim, terceiro capítulo diz respeito à prática pedagógica efetuada na vertente do 1.º CEB, mais precisamente, no 4.º ano de escolaridade. Nestes dois capítulos, são abordados alguns aspetos acerca da instituição de ensino, dos alunos e da sala. Além disso, são apresentados três momentos de aprendizagem e a atividade elaborada com a comunidade educativa. É de salientar que, no final, destes três capítulos encontra-se uma reflexão crítica acerca do desenvolvimento das práticas pedagógicas.

No final deste relatório, são apresentadas as considerações finais, nas quais aborda alguns aspetos do meu percurso académico, assim como, das intervenções pedagógicas. Seguidamente, são explanadas as referências e normativos utilizados para fundamentar este relatório. Por último, é de referir que este relatório contém apêndices acerca das planificações e dos diários de bordo das três práticas pedagógicas.

Parte I. Enquadramento teórico

Capítulo I – Desenvolvimento Curricular

Neste capítulo serão apresentados pressupostos curriculares que sustentaram e orientaram as Práticas Pedagógicas I, II e III. Neste sentido, será feita uma abordagem dos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

1.1.Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar destina-se às crianças entre os 3 anos e a idade de iniciação no ensino básico, sendo que esta é considerada a base da educação básica. A Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro, faz referência à educação pré-escolar, afirmando que:

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.670).

A construção e a gestão do currículo são baseadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As OCEPE referem-se a um documento, criado em 1997, no qual é composto por um conjunto de objetivos e princípios pedagógicos, estabelecidos na referida lei. Este documento tem como intuito prestar apoio aos educadores nas suas práticas, ou seja, no desenvolvimento do processo educativo das crianças (Silva et al., 2016). Posteriormente, em 2016, surgiu uma nova versão atualizada das OCEPE, através do Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, que se mantém atualmente. Neste seguimento, Silva et al. (2016), reforça que “as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo” (p.13).

No que diz respeito à organização das OCEPE, esta contempla três secções: **Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.**

A primeira secção do **Enquadramento Geral**, engloba três tópicos, sendo eles, Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e Organização do ambiente educativo. Primeiramente, os fundamentos e princípios correspondem a uma perspetiva do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Estes fundamentos e princípios constituem uma base para o desenvolvimento da ação pedagógica, em creche e em jardim de infância (Silva et al., 2016).

A intencionalidade educativa diz respeito à ação do educador, que, por sua vez implica uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, de modo a adequá-la às características e necessidades do grupo. Neste sentido, a “reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação” (Silva et al., 2016, p.5). Por último, a organização do ambiente educativo, é um facilitador no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das relações que estabelecem entre os diferentes intervenientes. Além disso, é visto como um suporte do trabalho do educador e da sua intencionalidade (Silva et al., 2016).

A segunda secção apresenta as **Áreas de Conteúdo**, consideradas “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p.31). Assim sendo, existem três áreas de conteúdo, sendo elas: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

A Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal que está presente no trabalho educativo. Esta área pretende o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e valores das crianças, para que se tornem, futuramente, cidadãos ativos, responsáveis, autónomos e solidários. A Área de Expressão e Comunicação contempla as diversas formas de linguagem para a criança interagir com os outros e compreender o mundo que a rodeia. Esta área engloba vários domínios, sendo eles: o Domínio da Educação Física, que corresponde ao desenvolvimento das capacidades motoras; o Domínio da Educação Artística, engloba as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança, que são manifestações artísticas que permite à criança exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, corresponde ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, que é fundamental para a criança comunicar e expressar; e o Domínio da Matemática, que tem um papel crucial na estruturação do pensamento da criança (Silva et al., 2016).

A Área do Conhecimento do Mundo, diz respeito à articulação das várias ciências, que permite à criança compreender melhor o mundo que a rodeia. Para isso, ela deve questionar e pesquisar o conhecimento, demonstrando curiosidade e interesse (Silva et al., 2016).

A última secção corresponde à **Continuidade Educativa e Transições** que incide no desenvolvimento das aprendizagens, que iniciou no contexto familiar ou institucional de cada criança. Desta forma, as escolas devem promover condições de qualidade para o desenvolvimento das potencialidades de cada criança, para que a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico seja de sucesso (Silva et al., 2016).

Em suma, as OCEPE contribuem positivamente nas práticas pedagógicas, pois permitem auxiliar os educadores na planificação das atividades pedagógicas. Isto porque este documento apresenta um conjunto de objetivos e princípios pedagógicos, que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desta forma, os educadores devem ter em conta este documento, para que as suas ações pedagógicas sejam eficazes.

Por fim, saliento a importância deste documento na minha prática pedagógica, realizada na vertente da Educação Pré-Escolar, pois as atividades foram planificadas tendo em conta as áreas de conteúdo, contidas nas OCEPE e os interesses e necessidades das crianças. Este documento foi crucial na definição das estratégias pedagógicas, pois cada área de conteúdo contém objetivos e competências a serem desenvolvidas pelas crianças, garantindo o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas.

1.2. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A organização curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico é estruturada de forma a garantir uma formação completa e integral aos alunos. Esta é composta por dois documentos orientadores, sendo eles o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. Neste sentido, a organização curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico visa garantir a aquisição de aprendizagens essenciais, valorizando os conhecimentos, competências e atitudes.

1.2.1. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

A educação para todos é um dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Assim sendo, desde a aprovação da LBSE, as medidas de política educativa foram tomadas tendo um duplo intuito, sendo eles, “alargar o número de anos

da escolaridade obrigatória, assegurando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola” e “garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos” (Martins et al., 2017, p.7)

Em 2009, houve o alargamento da escolaridade obrigatória, até aos dezoito anos de idade, de modo a garantir às crianças e jovens, melhores oportunidades educativas. Desta forma, tornou-se necessário o estabelecimento de um referencial educativo único para assegurar a coerência do sistema educativo e dar sentido à escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

Assim sendo, mais tarde, em 2017 foi estabelecido pelo Ministério da Educação (ME), pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, o referencial educativo intitulado Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este documento, segundo o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, tem como objetivo:

garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual (p.15484).

Desta forma, o PASEO é um documento de referência para a organização do sistema educativo, constituído por Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências (Martins et al., 2017), como podemos visualizar na figura 1.



Figura 1- Esquema concetual do PASEO

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

No que diz respeito aos **princípios**, estes orientam e justificam as ações relativas à gestão do currículo desenvolvidas na escola, de todas as áreas disciplinares. Assim sendo, os princípios enunciados no PASEO são: Base humanista; Saber; Aprendizagem; Inclusão; Coerência e flexibilidade; Adaptabilidade e ousadia; Sustentabilidade e Estabilidade (Martins et al., 2017).

Relativamente à **visão**, decorrente dos princípios anunciados, refere o que é pretendido dos alunos, enquanto cidadãos, à saída da escolaridade obrigatória. Quanto aos **valores** são “orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (Martins et al., 2017, p.9). Por outras palavras, são características e elementos que caracterizam como os cidadãos agem. Assim sendo, os valores esperados pela sociedade são: Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação e Liberdade.

Em relação às **áreas de competências**, estas “são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p.19), tal como podemos observar na figura 2.



Figura 2 - Esquema concetual de Competências

Fonte: Martins et al. (2017, p.19).

O PASEO evidencia dez áreas de competências, sendo elas: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-estar, Saúde e Ambiente; Sensibilidade Estética e Artística; Saber Científico, Técnico e Tecnológico e Consciência e Domínio do Corpo. É de salientar, que as áreas de competência não correspondem a uma determinada área curricular. Assim sendo, elas estão envolvidas em todas as áreas curriculares (Martins et al., 2017).

Em modo de conclusão, o PASEO “constitui a orientação curricular de referência para a construção de todos os outros passos e componentes do currículo” (Roldão et al., 2017, p.5). Neste sentido, este documento auxilia os docentes nas suas práticas

pedagógicas, mais precisamente na construção das planificações, de modo a atingir os objetivos pretendidos.

Realço que ao longo das minhas práticas pedagógicas, o PASEO em articulação com outros documentos orientadores, esteve presente na elaboração da planificação e na definição de estratégias pedagógicas. Através deste documento foi possível realizar atividades inclusivas e estimuladoras, promovendo o desenvolvimento de várias competências, como o pensamento crítico e criativo, a resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, entre outras, que são essenciais para o processo de aprendizagem dos alunos, além da compressão de conteúdos.

1.2.2. Aprendizagens Essenciais

Durante muito tempo, os documentos curriculares permaneceram muito extensos. Essa extensão impossibilitava a consolidação de aprendizagens e o desenvolvimento de competências mais elevadas, assim como, a inclusão de alunos com necessidades específicas, dificultando as práticas pedagógicas (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Desta forma, tornou-se necessário a reorganização curricular, em concordância com PASEO, com intuito de identificar aprendizagens essenciais, que possibilitassem uma maior flexibilidade e gestão curricular, por parte da escola e dos docentes. (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

Assim sendo, surgiu o documento designado Aprendizagens Essenciais (AE), que segundo a Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, corresponde a um:

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

Neste sentido, este documento pretende “garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2929).

As AE, segundo Cohen e Fradique (2018), constituem uma “orientação curricular de base para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem”

(p.28). No que se refere à avaliação, as AE articulam-se com a avaliação das aprendizagens, pois a aprovação do aluno depende das aprendizagens realizadas com êxito, tendo em conta este documento de referência e o PASEO. Além disso, existe também uma articulação com a avaliação externa das aprendizagens, uma vez que esta tem como referencial-base as AE, em articulação com o PASEO (Cohen & Fradique, 2018).

Em modo de conclusão, as AE possuem um papel crucial na prática pedagógica do docente, pois permite uma orientação na construção e gestão do currículo e das planificações e, conseqüentemente, na realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Este documento de referência proporciona uma maior flexibilidade e autonomia no processo de ensino-aprendizagem, consoante os interesses dos alunos e os objetivos pretendidos, pois o docente tem a liberdade de articular outras aprendizagens, que estão previstas em outros documentos curriculares, com as AE. Por último, evidencio a importância que este documento teve ao longo das minhas práticas pedagógicas, pois as planificações dos momentos de aprendizagem eram realizadas, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos e os conteúdos estabelecidos nas AE, em concordância com outros documentos de referência.

Capítulo II – Profissionalidade Docente no Processo de Ensino-Aprendizagem

Neste capítulo pretende-se refletir acerca dos pressupostos teóricos que sustentaram as Práticas Pedagógicas I, II e III. Assim sendo este capítulo é composto por três subtópicos, sendo eles: A Planificação como Instrumento Orientador do Docente, O Papel e o Perfil do Educador e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e A Importância do Docente Reflexivo e Investigador.

2.1.A Planificação como Instrumento Orientador do Docente

A planificação é um instrumento fundamental, na prática docente, pois estabelece uma relação entre o que o mesmo deve ensinar e a aprendizagem no contexto da sua sala de aula (Silva & Lopes, 2015). Desta forma, importa referir o conceito de planificar, que segundo Silva et al. (2016), “implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p.15). Numa outra perspectiva, Ribeiro e Ribeiro (1990), referem que planificar consiste em “seleccionar estratégias de ensino que envolvem os alunos em actividades de aprendizagem apropriadas à consecução dos objectivos e dos conteúdos definidos” (p.433). Já para Zabalza (1994), planificar “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p.47).

É de referir que o docente tem uma grande influência no processo de planificação, pois através das suas decisões este irá determinar o clima da sala de aula, a organização dos trabalhos dos alunos e as estratégias ou actividades de aprendizagem, para atingir objetivos específicos. Desta forma, é essencial que o professor elabore a planificação com antecedência (Silva & Lopes, 2015).

A planificação pode ser classificada em diferentes tipos, sendo eles, planificação a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo. Na planificação a longo prazo, o docente distribui os conteúdos pelos três períodos letivos, tendo em conta os tempos destinados para avaliação e outras actividades, com intuito de garantir o cumprimento do programa. No que diz respeito à avaliação a médio prazo, esta consiste numa planificação mais precisa e detalhada. Esta planificação é elaborada para as diferentes disciplinas,

estabelecendo um determinado tempo para a lecionação dos diversos conteúdos. Por fim, a planificação a curto prazo, corresponde a um plano de aula, no qual estabelece os objetivos, as atividades e avaliação, de cada conteúdo a ser lecionado, de forma pormenorizada (Silva & Lopes, 2015).

Ao longo das minhas práticas pedagógicas recorri à planificação de curto prazo, ou seja, a um plano de aula, no qual descrevia os objetivos das componentes do currículo, estabelecidos nas AE, as estratégias ou atividades, os recursos necessários para cada uma delas e a sua respetiva avaliação. É de salientar que também especificava o tempo para cada atividade, com intuito de gerir o tempo. Porém, esta gestão foi uma das dificuldades na elaboração das planificações, pois, algumas vezes, as atividades prologavam-se mais que o tempo previsto, devido aos diferentes ritmos de trabalho dos alunos, à necessidade de dedicar mais tempo num determinado tema e às situações imprevistas. Desta forma, defende-se que a planificação deve ter um caráter flexível.

Para a elaboração das planificações, o docente deve ter em conta algumas orientações. Assim sendo, primeiramente, este deve selecionar os objetivos de aprendizagem, ou seja, definir o que se pretende que os alunos aprendam. Em seguida, deve escolher as atividades de aprendizagem ou as estratégias de intervenção, para atingir os objetivos pretendidos. Além disso, deve definir os métodos e as estratégias de avaliação para verificar se os objetivos foram alcançados pelos alunos. E, por último, o docente deve prever atividades suplementares, considerando os diferentes ritmos de trabalho dos alunos (Silva & Lopes, 2015).

Outros aspetos que o docente deve ter em consideração na realização das planificações são os interesses e as características de cada grupo e de cada criança, para se sentirem envolvidas e motivadas no processo de aprendizagem (Cardona et al., 2021). Neste seguimento, Silva et al. (2016), refere que as planificações devem ter um caráter flexível, pois o docente deve “estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p.15).

Em suma, a planificação possui um papel fundamental, na prática docente, uma vez que, é através desta que o mesmo estabelece os objetivos que os alunos devem atingir, as atividades ou estratégias de intervenção e os métodos de avaliação, para verificar se os objetivos foram alcançados pelos alunos, com sucesso. Nas minhas práticas pedagógicas, a planificação permitiu estruturar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, adequando as estratégias às necessidades dos alunos e garantindo que os objetivos fossem atingidos, de forma eficaz. Além disso, através da planificação verificava quais os

recursos necessários para cada estratégia, de forma a garantir que todas as atividades fossem realizadas com a qualidade esperada. Em contexto de sala de aula, a planificação permanecia em cima da mesa, de modo a controlar e a certificar o seguimento de cada atividade, assegurando, assim, o cumprimento do plano.

2.2. O Papel e o Perfil do Educador e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A função dos docentes é definida “pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta” (Sacristán, 1995, p.67). Desta forma, com a evolução da sociedade, a escola e os elementos que a constitui devem acompanhar este progresso, alargando as suas funções. Nesta linha de pensamento, Esteve (1995), refere que o docente “que pretenda manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha. O professor deve reconverter a sua acção de modo a facilitar a aprendizagem e a orientação do trabalho do aluno” (p.101). Inerente ainda à evolução das funções dos docentes, Cardona (2006), afirma que “um bom educador é o que sabe adaptar-se à evolução social” (p.266).

Relativamente à Educação Pré-Escolar é esperado que o educador promova um ambiente educativo estimulante, tendo em conta os interesses e as curiosidades das crianças, contribuindo, positivamente, para a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas (Silva et al., 2016). Para isso, o educador deve apoiar cada criança individualmente, garantindo o sucesso da mesma, planear momentos de aprendizagem, considerando as características, os interesses e as necessidades do grupo e articular a abordagem das diversas áreas de conteúdo, contidas nas OCEPE (Silva et al., 2016). No decorrer da Prática Pedagógica I, uma das minhas preocupações foi promover um ambiente educativo acolhedor e estimulante, tendo em conta as características, as necessidades e os interesses das crianças. Desta forma, implementei diversas atividades lúdicas, atividades relacionadas com as artes visuais e com o teatro e promovi a aprendizagem cooperativa, que, na minha perspetiva, são estratégias que contribuem para uma aprendizagem de qualidade.

Tal como os educadores de infância, os professores do 1.º CEB também possuem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, estes têm o papel de criar condições que permitam o desenvolvimento da motivação e do empenho e

o crescimento da autoestima, os quais são essenciais no processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, os professores devem desenvolver estratégias pedagógicas, consoante os interesses e as necessidades dos alunos, proporcionando uma aprendizagem eficaz e de qualidade (Day, 2001). É de salientar que, os professores no desenvolvimento das estratégias devem promover uma base de conhecimentos, atitudes e valores, atingindo os objetivos pretendidos nas AE e no PASEO.

O papel do professor não consiste na transmissão de conhecimentos, mas sim de proporcionar estratégias para que os alunos sejam ativos na construção das suas próprias aprendizagens. Com isto, é possível afirmar que o “papel do professor será, portanto, o de facilitador do processo de aprendizagem e de interveniente em vez de ser um especialista de conteúdos” (Day, 2001, p.317). Considero que nas Práticas Pedagógicas II e III, implementei atividades pedagógicas, nas quais os alunos tinham um papel ativo na construção dos seus próprios conhecimentos, sendo que auxiliava essas aprendizagens. Além disso, também proporcionei o desenvolvimento da motivação, do empenho e da curiosidade, através das atividades lúdicas, da aprendizagem cooperativa e da interdisciplinaridade, tornando a aprendizagem significativa e dinâmica.

Dado que os docentes têm um papel essencial no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, estes devem investir no seu desenvolvimento profissional, de forma a aperfeiçoar a sua prática e a proporcionar melhores oportunidades de aprendizagens aos alunos (Day, 2001). Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2009), refere que o desenvolvimento profissional consiste num “processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção” (p.226).

Em modo de conclusão, os docentes têm o papel de proporcionar ambientes estimulantes, para que as aprendizagens dos alunos sejam eficazes e de qualidades, atingido os objetivos específicos. Além disso, é da responsabilidade do docente promover uma base de conhecimentos, atitudes e valores, preparando os alunos para agir em sociedade.

2.3.A Importância do Docente Reflexivo e Investigador

A reflexão é uma etapa essencial na prática docente, pois permite ao mesmo analisar os aspectos positivos e as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, surge a noção de professor reflexivo que “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2010, p.44).

Contudo, o professor não deve ser reflexivo de forma isolada. A escola, também deve estar organizada, de modo a criar condições que possibilitem a reflexão, seja ela individual ou coletiva. Além disso, a escola deve pensar nos seus objetivos e na sua organização para os cumprir, ou seja, deve ser reflexiva (Alarcão, 2010). Desta forma, Alarcão (2010), afirma que a “ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transportável para a comunidade educativa que é a escola” (pp.47 e 48).

O pensamento reflexivo é uma capacidade que permite ser desenvolvida. Assim sendo, para o professor ser reflexivo necessita de saber analisar, realizar uma retrospeção das suas ações, integrar a teoria na prática, debater opiniões e questionar outros atores educativos (Alarcão, 2010). Neste seguimento, Perrenoud (2002), refere que o professor reflexivo tem de ter a capacidade de evoluir, de aprender com a experiência e de pensar sobre os seus objetivos e as suas ações para atingi-los. Assim sendo, é fundamental que a capacidade reflexiva esteja presente na prática do docente, pois permite encontrar soluções para um determinado problema no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação (Alarcão, 2010).

Na prática docente existem duas formas de reflexão, sendo elas, a reflexão na ação e sobre a ação. No primeiro caso, os profissionais refletem no decorrer da própria ação, sem a interromper, ou seja, pode haver uma reformulação enquanto está a realizar a sua prática. No segundo caso, há um distanciamento da ação, isto é, os profissionais reconstróem mentalmente a sua prática para tentar analisá-la retrospectivamente (Alarcão, 1996). É de salientar que em “ambas as situações, a reflexão cede normalmente lugar à reestruturação da acção” (Alarcão, 1996, p.176).

Além do professor ser reflexivo, também deve ser investigador, pois através da investigação há uma melhor compreensão e, conseqüentemente, uma transformação da educação (Vieira, 2014). Em conformidade com Alarcão (2001), ser professor-

investigador “é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p.6). Neste seguimento, Alarcão (1996), refere que o espírito de investigação e o sentido de descoberta e o envolvimento pessoal são a base do conceito de professor-investigador. Na Prática Pedagógica I, adquiri uma postura investigativa, uma vez que implementei o Projeto de Investigação-Ação. Assim sendo, primeiramente, identifiquei uma problemática no grupo de crianças, sendo que a partir daí formulei uma questão e implementei estratégias de intervenção para solucionar o problema, contribuindo para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O professor-investigador deve assumir um posicionamento crítico relativamente à educação, sendo que pode implicar mudanças nas suas práticas. Esta mudança contribui para uma melhor qualidade de educação e para o desenvolvimento profissional do próprio professor, ou seja, beneficia tanto os alunos como os professores (Vieira, 2014).

Em modo de conclusão, o docente deve adotar uma postura reflexiva e investigativa, de forma a compreender e a modificar a educação. Assim sendo, o mesmo estará disposto à implementação de novas estratégias e métodos nas suas práticas pedagógicas, contribuindo positivamente para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, esta inovação permite um crescimento profissional do docente.

Por fim, realço a importância da postura reflexiva e investigativa durante as minhas práticas pedagógicas, pois permitiu analisar acerca do desenvolvimento das mesmas, mais precisamente as dificuldades e os aspetos positivos e compreender as necessidades dos alunos, de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, posso afirmar que a capacidade reflexiva e investigativa contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, enquanto futura docente.

Capítulo III – Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica

Neste capítulo apresentam-se as estratégias utilizadas ao longo das Práticas Pedagógicas I, II e III. As diferentes estratégias pedagógicas foram utilizadas em cada prática pedagógica dependendo dos objetivos pretendidos, sendo que permitiram promover diversificados momentos de aprendizagem. Assim sendo, este capítulo inicia-se com uma alusão ao construtivismo e, posteriormente, são explicitadas as estratégias utilizadas nas práticas pedagógicas. Além disso, este capítulo menciona a importância da interação com a comunidade e da avaliação, mais precisamente, a avaliação formativa.

3.1. O Construtivismo

A teoria construtivista foi desenvolvida por Jean Piaget, que realizou várias pesquisas sobre a construção e o desenvolvimento do conhecimento humano. O construtivismo é uma teoria que pressupõe que o conhecimento é construído pelo próprio aluno através da interação com o meio que o rodeia, sendo o professor um mediador dessa construção (Jófil, 2002).

Piaget defende que durante o desenvolvimento da criança ocorrem dois processos fundamentais, sendo eles, a assimilação e a acomodação. A assimilação consiste na introdução de conhecimentos nas estruturas cognitivas das crianças, sendo que os mesmos não são modificados. Já a acomodação diz respeito à reorganização das estruturas cognitivas, de modo aos conhecimentos modificarem-se, adaptando-os ao meio. Neste acontecimento, “a criança retorna a um novo e mais desenvolvido estado de equilíbrio” (Fossile, 2009, p. 107).

Além disso, Piaget defende que todos os indivíduos desenvolvem estruturas cognitivas, de acordo com uma sequência invariável de estádios, sendo eles: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (Barguil, 2006). O estágio sensório-motor, ocorre desde o nascimento até aos dois anos, sendo que é marcado pelas ações sensoriais e motoras. No princípio, os bebês têm alguns reflexos automáticos que lhes permitem desenvolver os primeiros esquemas sensório-motores, sem o envolvimento de representações mentais ou pensamentos.

O estágio pré-operatório, acontece entre os dois e os sete anos. Nesta fase, a criança desenvolve a capacidade de simbolizar e interpretar, sendo que esta surge por

meio da brincadeira faz de conta, no qual a criança torna-se capaz de manipular símbolos. O estágio operatório concreto, ocorre dos sete aos catorze anos, sendo que a criança começa a pensar de forma mais lógica, porém o pensamento continua ligado à realidade concreta. Isto acontece, porque a criança tem a capacidade de atenção mais desenvolvida. Por último, o estágio operatório formal, decorre entre os catorze anos em diante. Nesta fase, o indivíduo torna-se capaz de pensar de forma mais flexível, comparativamente ao estágio anterior, ou seja, possui um raciocínio hipotético, ampliando o pensamento para além da realidade concreta (Barguil, 2006).

Um dos aspetos que Piaget defende no construtivismo é o papel do erro, que deve ser visto como construtivo, ou seja, é através do erro que o indivíduo tem a oportunidade de reconstruir o seu conhecimento. Assim sendo, o erro é considerado uma etapa natural na construção do conhecimento, pois tal como refere Guimarães (2010), esta construção é caracterizada “pela possibilidade de formular perguntas, explorar e poder errar” (p.42).

Tal como foi referido anteriormente, Piaget defende que a aprendizagem deve ser construída ativamente pelos alunos, principalmente por meio de sua interação com o meio, incluindo objetos e pessoas. Nesse sentido, a forma como a criança constrói a compreensão de um determinado conceito ocorre através da assimilação e acomodação de informações, muitas vezes mediadas pelos dados resultantes de experiência. Neste seguimento, John Dewey, “salientava a importância dos conhecimentos de um estudante se desenvolverem a partir da experiência” (Julyan & Duckworth, 1998, pp.87 e 88). Neste sentido, a construção de conhecimentos, exige que os alunos tenham a capacidade de articular as suas ideias e testá-las através da experimentação (Julyan & Duckworth, 1998). Desta forma, podemos afirmar que a experimentação tem um papel crucial na construção da aprendizagem, pois permite que os alunos testem e visualizem as hipóteses.

Além de Piaget, Lev Vygotsky também partilha a perspectiva construtivista, na qual defende que o aluno tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, através das interações sociais e do meio social onde se inserem. Neste sentido, Vygotsky “a interação do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta é que conduz ao desenvolvimento” (Fontes & Freixo, 2004). Neste seguimento, surge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre o conhecimento que a criança já possui e o que ela adquirirá com a colaboração de um par mais capaz, reforçando, assim, a importância das interações sociais no processo de construção do conhecimento.

É de referir que a ZDP “varia de criança para criança e reflecte a capacidade do aluno para compreender a lógica do conceito científico” (Fosnot, 1998, p.38). Por este motivo, Vygotsky não considerava que as tarefas que, envolviam a capacidade de resolução de problemas, eram adequadas para perceber as aptidões das crianças, mas sim, a formação de conceitos, alcançado pelas crianças com a colaboração de um par mais capaz (Fosnot, 1998). Desta forma é possível afirmar que a aprendizagem, segundo esta perspectiva, “é resultado de interações sociais, em que o potencial de apropriação cognitiva do aluno dependerá, sim, do que ele já sabe, mas essencialmente da provocação do outro” (Guimarães, 2010, p.46).

Para que as interações sociais ocorram é necessário a utilização da linguagem, que para Vygotsky é uma das ferramentas mais importantes. A linguagem funciona como um mediador, que surge como forma de comunicação entre as crianças e os outros. Nesse sentido, esta permite organizar o pensamento das crianças, para que possam construir as suas próprias aprendizagens. Desta forma, é possível afirmar que a linguagem possui um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (Fonte & Freixo, 2004).

Assim sendo, Piaget e Vygotsky, através dos seus estudos, pesquisas e investigações tiveram um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem das crianças. Contudo, Piaget focou-se nos estudos acerca do papel da equilibração na aprendizagem, ou seja, num construtivismo cognitivo. Por outro lado, Vygotsky procurou estudar acerca do diálogo mais concretamente o papel do discurso na aprendizagem de conceitos, assim como, o papel dos alunos e dos seus pares mais capazes quando conversam, explicam e questionam o significado de um determinado conceito. Isto é, defende um construtivismo social (Fosnot, 1998).

Em suma, Piaget e Vygotsky contribuíram para a compreensão da construção do conhecimento. Apesar destes autores terem duas perspectivas diferentes, pois Piaget defende que as crianças elaboram a sua aprendizagem por meio de um objeto e Vygotsky sustenta a perspectiva de que as crianças constroem o seu conhecimento através das interações sociais, ambos partilham a mesma visão de que as crianças constroem o seu próprio conhecimento. Assim sendo, as crianças passam a ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, sendo que o docente desempenha apenas um papel de mediador, de forma a ajudar e a estimular os alunos a atingirem as suas aprendizagens.

Por fim, saliento que no decorrer das minhas práticas pedagógicas, tanto na EPE como no 1.º CEB, implementei atividades pedagógicas, nas quais os alunos tinham um

papel ativo na construção dos seus próprios conhecimentos, sendo que auxiliava essas aprendizagens. Neste sentido, proporcionava situações que estimulassem o questionamento, o diálogo e a exploração de um determinado conceito, promovendo uma aprendizagem significativa, na qual os alunos através dos seus conhecimentos prévios constroem novos conhecimentos.

3.2.A Aprendizagem Cooperativa

É recorrente, nas práticas pedagógicas, que o docente tenha um papel central na transmissão de conhecimentos. Porém, este ensino tradicional, orienta os alunos para o trabalho individualista, no qual não existe a partilha de conhecimentos, o desenvolvimento das competências sociais como, por exemplo, a socialização, a cooperação e a ajuda mútua (Cunha & Uva, 2016).

Desta forma, a introdução da aprendizagem cooperativa, nas práticas pedagógicas, permite modificar o papel do aluno, no sentido em que este tenha um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, enquanto o docente será um mediador dessa mesma aprendizagem. As primeiras investigações sobre os efeitos da utilização de métodos cooperativos, competitivos e individualistas iniciaram-se no século XX, no entanto, a partir de 1970 iniciou-se a investigação acerca da aplicação desses métodos na sala de aula. Assim sendo, através dos resultados obtidos, verificou-se que a aprendizagem cooperativa tem uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem, comparativamente ao método competitivo e individualista (Bessa & Fontaine, 2002).

Neste sentido, importa referir o conceito de aprendizagem cooperativa, que para Johnson, Johnson e Holubec (1993, citados por Lopes e Silva 2010), é “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas” (p.142). Na mesma linha de pensamento, Silva et al. (2018), afirmam que a aprendizagem cooperativa:

envolve a utilização de grupos pequenos heterogéneos, onde os alunos trabalham juntos com dois objetivos fundamentais: cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários (p.15).

Outros autores como Bessa e Fontaine (2002), salientam que os grupos formados devem ser heterogêneos, consoante a idade, o sexo e as competências, de modo a facilitar o desenvolvimento das atividades.

Em conformidade com Johnson e Johnson (1989; Johnson et al. 1993 citados por Lopes e Silva 2010), para que a aprendizagem seja cooperativa é necessário a existência de cinco elementos fundamentais, tais como, a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora face a face; as competências sociais e o processo de grupo ou a avaliação do grupo. A interdependência positiva é o núcleo central na aprendizagem cooperativa. Esta permite dinamizar trabalhos em pequenos grupos, com vista a maximizar as aprendizagens de todos os elementos do grupo, partilhando os recursos, apoiando-se mutuamente e celebrando os sucessos.

A responsabilidade individual e de grupo corresponde à responsabilidade de cada elemento do grupo, para alcançar os seus objetivos. Neste sentido, cada membro será responsável por cumprir a sua parte da atividade, para o sucesso do grupo. Assim sendo, Slavin (1996) citado por Rocha e Fraga (2017), “refere que é necessário definir objetivos do grupo importantes para os alunos e que estes sejam responsabilizados individualmente pelo contributo que deram ao grupo” (p.160).

A interação estimuladora face a face permite que os alunos ajudem, apoiem, encorajem e elogiem os elementos do grupo, promovendo, assim, interações sociais. Porém, para que a interação face a face seja eficaz, o grupo deve ser composto por poucos elementos. Neste seguimento, o desenvolvimento das competências sociais torna-se essencial na aprendizagem cooperativa. Para haver cooperação é fundamental que os elementos do grupo tenham a capacidade de liderar o grupo, tomar decisões, comunicar, criar um clima positivo e resolver conflitos. Por outro lado, se não haver competências sociais, não haverá sucesso no desempenho do grupo, prejudicando as aprendizagens dos alunos. Desta forma, o docente deve assegurar que os alunos possuem competências sociais para trabalhar em grupo, ou seja, deve ensinar algumas competências, como, por exemplo, esperar pela sua vez, partilhar os recursos, pedir ajuda, comunicar de forma clara, aceitar as diferenças, resolver conflitos, entre outras (Lopes & Silva, 2010).

Por último, o processo do grupo ou avaliação do grupo ocorre quando os alunos analisam a forma de trabalhar do grupo, de modo a melhorar a eficácia do mesmo. Assim sendo, os membros do grupo devem ser capazes de identificar as ações positivas e negativas e decidir quais as condutas a manter ou a modificar. Posto isto, os cinco

elementos são essenciais para a aprendizagem cooperativa e, conseqüentemente, para o sucesso dos alunos.

A implementação da aprendizagem cooperativa, segundo Johnson, Johnson e Smith (2000), possui três fases: pré-implementação, implementação e pós-implementação. Na pré-implementação, o docente explica o objetivo e os benefícios da aprendizagem cooperativa. Desta forma, primeiramente, o docente determina o número de elementos de cada grupo e distribui os cargos de cada elemento do grupo. De seguida, organiza a disposição da sala, de modo aos grupos movimentarem e interagirem. Além disso, também distribui os materiais necessários para a realização da atividade. Posteriormente, explica os procedimentos e o tempo para a realização da atividade e apresenta os critérios de avaliação.

O docente também expõe os benefícios da aprendizagem cooperativa. Neste sentido, promove a interdependência positiva e a responsabilidade. Além disso, fomenta comportamentos desejados e cruciais para o sucesso e eficácia da aprendizagem cooperativa, como, por exemplo, trabalhar em grupo e resolver conflitos.

Na fase da implementação, os alunos assumem um papel ativo, no sentido em que desenvolvem várias tarefas, tais como, trabalhar juntos, fazer perguntas, realizar registos do seu trabalho, assumir responsabilidade individual. No que diz respeito às responsabilidades do docente, nesta fase, são observar o comportamento dos alunos e intervir e ajudar, sempre que necessário. O docente irá assumir um papel de mediador durante todo o processo da aprendizagem cooperativa, ou seja, irá apenas orientar os alunos (Pereira, 2022).

Na última fase, da pós-implementação, o docente solicita a cada grupo para sintetizar o trabalho e apresentá-lo à turma. Além disso, também avalia as aprendizagens, mais concretamente, a qualidade do trabalho e o desempenho do grupo e reflete acerca dos trabalhos desenvolvidos (Pereira, 2022).

A aprendizagem cooperativa promove vários benefícios para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Nesta perspetiva, Piaget e Vygotsky defendem que o trabalho cooperativo permite o desenvolvimento cognitivo e crescimento intelectual (Johnson, Johnson & Smith, 2000). Na mesma linha de pensamento, Fontes e Freixo (2004), afirmam que a aprendizagem cooperativa permite que os alunos adquiram valores, atitudes e competências, relacionadas com a cooperação.

Assim sendo, através da aprendizagem cooperativa, os alunos desenvolvem o pensamento crítico e criativo, a resolução de problema, a comunicação oral, aumentam a

motivação e o interesse no processo de aprendizagem e melhoram as relações sociais (Fontes & Freixo, 2004). Além disso, a aprendizagem cooperativa promove a persistência na tarefa de todos os elementos do grupo e o compromisso com a aprendizagem, para o sucesso de todos (Lopes & Silva, 2022).

Porém, a aprendizagem cooperativa proporciona alguns riscos, que devem ser evitados, como, por exemplo, a menor participação dos alunos menos capazes, a socialização e as relações interpessoais podem sobrepor a aprendizagem conceitual e a dependência do docente, enquanto par mais capaz (Pereira, 2022). Além disso, também podem surgir problemas relacionais e dificuldades de coordenação por parte do docente, impedindo o funcionamento do grupo. Assim sendo, é necessário que os alunos dominem um conjunto de atitudes e valores, para que o processo cooperativo seja eficaz (Fontes & Freixo, 2004).

Em jeito de conclusão, a aprendizagem cooperativa é essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois permite modificar os papéis definidos no ensino tradicional, isto é, o aluno passa a ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, enquanto o docente assume o papel de mediador, orientando os alunos nas suas aprendizagens. Através desta metodologia os alunos aprendem a partilhar os seus conhecimentos uns com os outros, estimulando o sucesso de todos, pois tal como refere Silva et al. (2018), “os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de “ensinar-se” mutuamente e, desta forma, potenciar os benefícios que são atribuídos à interação entre pares na aprendizagem” (p.16).

No decorrer das minhas práticas pedagógicas, a aprendizagem cooperativa foi uma das estratégias de ensino que esteve sempre presente. Assim sendo, considero que promovi, frequentemente, a aprendizagem cooperativa na Prática Pedagógica I, uma vez que a maioria das atividades eram de caráter lúdico e incentivava as crianças a cooperar e na Prática Pedagógica III, pois a organização da sala e as próprias atividades impulsionava o trabalho em pequenos grupos. Por outro lado, a aprendizagem cooperativa não foi muito desenvolvida na Prática Pedagógica II, comparativamente às outras práticas, devido às limitações que a professora cooperante estabelecia. No entanto, sempre que possível, promovia a aprendizagem cooperativa pois através da mesma os alunos são capazes de construir os seus conhecimentos, de uma forma ativa e significativa. Além disso, os alunos desenvolvem competências, como a interajuda, espírito de equipa, pensamento crítico, entre outras, que são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

3.3. O Jogo e o Brincar como Facilitadores da Aprendizagem

O jogo e o brincar são vistos como facilitadores da aprendizagem ou estratégias de ensino, mas também como atividades que permitem o desenvolvimento pessoal (Silva & Sarmiento, 2018). No entanto, é necessário perceber os conceitos de brincar e de jogo, estudados por diversos autores. De acordo com Silva et al. (2016), o brincar é visto como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p.105).

Outros autores como Piaget e Vygotsky também partilham as suas teorias em relação ao brincar. Assim sendo, Piaget defende que as crianças constroem os seus próprios conhecimentos e aprendizagens, ou seja, aprendem fazendo. Neste sentido, para Piaget a forma mais natural de aprender é através da atividade lúdica ou brincadeira, uma vez que é do interesse intrínseco da criança (Cardoso, 2012).

Já Vygotsky defende o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre o conhecimento que a criança já possui e o que ela virá a adquirir com a colaboração de um par mais capaz, reforçando, assim, a importância das interações no processo de aprendizagem. Desta forma, Vygotsky (1988 citado por Kishimoto 1994), afirma que o brincar e o jogar desenvolve essa Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que, as brincadeiras são aprendidas pelas crianças no contexto social.

A criança ao brincar não pretende aprender, mas sim brincar. Porém, esta, inconscientemente, está a adquirir conhecimentos, isso é, “está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida” (Silva & Sarmiento, 2018, p.42). Desta forma, o brincar não pode ser apenas considerado um passatempo ou uma diversão, mas sim uma aprendizagem. Isto porque, através da brincadeira, as crianças desenvolvem a inteligência, a imaginação, a criatividade, a concentração e atenção, entre outras competências, que, por sua vez, serão fundamentais para toda a vida. Nesta linha de pensamento, Marques (2019), refere que o brincar “é, por excelência, a melhor maneira de ensinar novas competências aos mais pequenos” (p.29).

O conceito de jogo é mais complexo comparativamente à definição de brincar. Neste sentido, para compreender o seu significado é necessário identificar as características comuns entre os vários jogos existentes (Kishimoto, 1994). Assim sendo, o jogo apresenta várias características, tais como o prazer demonstrado pelo jogador, o caráter não sério, pois quando a criança está envolvida no jogo, demonstra alegria e

prazer. Outra característica é a liberdade do jogador, pois o jogo é uma atividade voluntária do ser humano, sendo que quando é realizado de forma obrigada, deixa de ser considerado um jogo. No jogo também há existência de regras, que é uma das características mais marcantes. Por último, o jogo é limitado num tempo e espaço, ou seja, este possui um passado histórico e geográfico (Kishimoto, 1994).

Acrescida a estas características, Kishimoto (1994) refere que o jogo é de natureza improdutivo, isto é, como o jogo é uma atividade voluntária da criança, não permite criar nada, nem visa a um determinado resultado. O mais relevante é o processo em si, de brincar, pois quando a criança brinca não pretende adquirir conhecimentos. Posto isto, segundo Huizinga (2003 citado por Rocha 2018), é possível afirmar que:

o jogo é uma atividade voluntária, ou uma ocupação, que tem lugar dentro de certos limites de tempo e lugar, de acordo com regras livremente aceites mas estritamente vinculativas, e que se institui como um fim em si mesmo, sendo acompanhado por um estado de espírito de tensão e de alegria, bem como pela consciência de ser diferente da vida normal (p.63).

Os jogos eram interpretados pela escola e pela família como uma atividade realizada em dias comemorativos, ou seja, não eram valorizados nas práticas pedagógicas. Porém, estes estão, gradualmente, assumindo um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem (Gioca, 2001). Desta forma, “surge o jogo educativo, um meio de instrução, um recurso de ensino para o professor e, ao mesmo tempo, um fim em si mesmo para a criança que só quer brincar” (Kishimoto, 1994, p.18).

O jogo educativo possui duas funções, sendo elas, a lúdica, no sentido em que proporciona prazer e diversão, e educativa, pois, permite complementar saberes, conhecimentos e aprendizagens. Assim sendo, segundo Alain (1957 citado por Kishimoto, 1994), os jogos permitem que as crianças aprendam a lidar com os erros e estimulam a exploração em busca de soluções ou respostas para os problemas. Além disso, Chateau (1987 citado por Kishimoto, 1994), afirma que os jogos promovem interações sociais e são um meio para adquirir regras.

É de salientar que o jogo educativo pode surgir em dois sentidos, amplo e restrito. Como sentido amplo, no sentido em que o objeto ou a situação é explorada de forma livre, visando o desenvolvimento geral e, como sentido restrito, na medida em que o material ou a situação, possui ações orientadas, com intuito de treinar ou adquirir um determinado conteúdo, sendo que neste caso é denominado como jogo didático. Embora haja estas

duas distinções, na prática, pode-se afirmar que todo o jogo é educativo, pois possuem finalidades educativas (Kishimoto, 1994).

Em suma, o jogo e o brincar contribuem para o processo de aprendizagem, assim como, para o desenvolvimento holístico das crianças. No caso da Educação de Infância o brincar é concebido como o centro do currículo. Neste sentido, os educadores devem valorizar, nas suas práticas pedagógicas, esta atividade natural das crianças, pois promove vários benefícios, que serão essenciais para toda a vida (Rocha, 2018). Saliento que ao longo das minhas práticas pedagógicas, tanto na EPE como no 1.º CEB, implementei atividades lúdicas, mais precisamente jogos, de modo a promover a motivação e o interesse dos alunos. Os jogos que implementei nas práticas pedagógicas foram jogos tradicionais, como *puzzles*, o jogo do bingo, do dominó, de percursos, entre outros, sendo que os adaptava aos conteúdos que eram abordados. Desta forma, através dos jogos, foi possível proporcionar um ambiente estimulante, no qual os alunos construíam as suas aprendizagens, de forma significativa. Além disso, os alunos tiveram oportunidade de manipular diversos recursos didáticos, construídos por mim, que permitiu que alcançar os objetivos pretendidos.

3.4. O Papel das Expressões Artísticas no Processo Ensino-Aprendizagem

Durante muito tempo as artes ficaram esquecidas na organização do currículo de qualquer nível escolar (Sousa, 2003). Porém, com o estabelecimento da LBSE e o DL N.º 344/90, de 2 de novembro, acerca da Educação Artística, houve uma abertura para a integração das artes nos currículos escolares. De acordo com a LBSE e o DL N.º 344/90, de 2 de novembro, as artes devem estar presentes em todos os níveis de escolaridade, mas especialmente, no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico (Sousa, 2003).

Neste sentido, um dos objetivos que está contido no artigo 5.º da Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, da Educação Pré-Escolar, consiste em “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica (p.6). Já no ensino básico, o artigo 7.º da Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, apresenta como um dos objetivos “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a

sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios (p.7).

Relativamente à Educação Pré-Escolar, as expressões estão contempladas no currículo, mais precisamente, nas OCEPE como “Área da Expressão e Comunicação”, que faz parte do domínio da Educação Artística. Este domínio possui vários subdomínios, tais como, as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança, que por sua vez, são linguagens artísticas que enriquecem as capacidades de expressão e comunicação das crianças, tal como referem Silva et al. (2016). Para o desenvolvimento destas linguagens artísticas, é necessário integrá-las nos processos educativos, sendo que essa integração é da responsabilidade do educador.

No que diz respeito ao 1.º CEB, a componente das expressões está incorporada nas AE, como “Educação Artística”. Assim sendo, a Educação Artística integra as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Dança e a Música. Estas componentes são abordadas no 1.º CEB à exceção da Dança, que é trabalhada também no 2.º CEB. Assim sendo, Santos (2007) refere que a Educação Artística no 1.º CEB, envolve várias formas de expressão, comunicação e representação, sejam elas musical, dramática ou plástica, que permite às crianças aprenderem a expressar e a comunicar “um conjunto de aspectos da sua realidade exterior e do seu mundo interior” (p.20).

As artes promovem a criatividade, que por sua vez, é um facilitador de aprendizagem, que permite à criança descobrir soluções para um determinado problema ou conflito, adaptar em novos contextos e aceitar novos papéis (Bahia, 2020). Neste seguimento, Sousa (2003), afirma que a criatividade permite à criança “a capacidade de se ultrapassar a si mesma e de ir além do conhecido, a capacidade de fazer descobertas e criar coisas novas” (p.196). Por outras palavras, a criatividade possibilita o desenvolvimento da capacidade de imaginar, inventar e criar soluções. No entanto, não é só na escola que as crianças devem desenvolver a criatividade, mas sim durante toda a vida, pois tal como refere Vygotsky (2004, citado por Jorge-Ferreira 2020), “todo o futuro da humanidade depende da imaginação criativa.” (p.94).

Além disso, as artes permitem desenvolver as emoções, a expressão de ideias, a socialização, a autonomia, entre outras competências, que são essenciais para o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, esta estará “mais aberta a novas experiências, aprendizagens e à aquisição de novos saberes.” (Jorge-Ferreira, 2020, p.99). Neste seguimento, Sousa (2003), refere que as artes promovem o aumento da autoestima,

da autopercepção e da autorrealização, que, conseqüentemente, contribuem para o sucesso escolar das crianças.

Outra competência que as artes estimulam é o pensamento crítico, que permite avaliar fontes de informação, compreender um determinado contexto, analisar argumentos e facilitar a tomada de decisões (Bahia, 2020). Além do mais, o pensamento crítico está interligado com a reflexão, que é essencial durante o processo de aprendizagem. Isto porque a reflexão permite à criança identificar as suas capacidades, assim como, as suas dificuldades, de forma ultrapassá-las com o apoio do docente.

Em suma, as expressões artísticas devem estar integradas no currículo, de forma equilibrada, consoante as restantes áreas, com intuito de proporcionar às crianças uma aprendizagem rica e de qualidade. Nesta perspetiva, Bahia (2002), refere que ao “educarmos para a arte estamos a possibilitar novos horizontes mais criativos e artísticos.” (p.112). No decorrer das minhas práticas pedagógicas, implementei atividades pedagógicas relacionadas com as expressões artísticas, mais precisamente, com as artes visuais, com intuito de promover a motivação e o interesse dos alunos. Normalmente a área das expressões era abordada juntamente com outras áreas de conteúdos, proporcionando interdisciplinaridade e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa e eficaz. Na Prática Pedagógica I, implementei, com mais frequências atividades relacionadas com as artes visuais, uma vez que estimulam a criatividade, a expressão emocional e a motricidade fina, que são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, as próprias temáticas fornecidas pela educadora cooperante proporcionavam este tipo de atividade. Por outro lado, nas Práticas Pedagógicas II e III, também foram desenvolvidas atividades relacionadas com as Artes Visuais, mais concretamente na construção de cartazes, para complementar um determinado conteúdo.

3.5. A Interdisciplinaridade

O conceito de interdisciplinaridade é complexo e de difícil definição, tal como afirma Pombo (2004), “nem as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir, sabem o que ela é” (p.13). No entanto, este conceito está sujeito a diversas interpretações. Assim sendo, segundo Pombo (2004), a interdisciplinaridade é a “combinação entre duas e mais disciplinas com vista à

compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum” (p.38). Na mesma perspetiva, Fazenda (2008), refere que a interdisciplinaridade é a “interação existente entre duas ou mais disciplinas” (p.18). Porém, Fazenda (2008), afirma que a interdisciplinaridade, apenas, é possível quando as várias disciplinas se reúnem a partir de um objeto em comum.

Para compreender melhor o seu conceito, podemos interpretar a palavra em partes, ou seja, a palavra “interdisciplinaridade” tem como radical “disciplina”, que significa área de estudo, ciência particular ou ramo do saber. Além disso, esta palavra é composta por um prefixo “inter” que indica pluralidade ou um espaço em comum (Pombo, 2004). Desta forma, é possível afirmar que a interdisciplinaridade é a relação entre vários saberes que, por sua vez, têm em vista o estudo de um objeto em comum.

A interdisciplinaridade surgiu nas escolas de forma espontânea, ou seja, como uma aspiração para os docentes. Isto porque, ela só surge, nas práticas pedagógicas, pela iniciativa do docente, de modo a promover aos alunos novas experiências de ensino, na qual existe uma integração de dois ou mais saberes disciplinares (Pombo, 2004).

Assim sendo, os docentes ao integrarem a interdisciplinaridade nas suas práticas, possibilitam uma melhor qualidade do ensino, novas experiências, rentabilizam o tempo e melhoram a gestão dos recursos, pois os alunos conseguem trabalhar várias disciplinas, em simultâneo, para o estudo de um objeto em comum. (Pombo, 2004). Contudo, existem alguns obstáculos, no que “diz respeito à natureza disciplinar dos conhecimentos que a escola veicula, isto é, ao rebatimento sobre a escola das delimitações disciplinares que atravessam o tecido científico” (Pombo, 2004, p.107). Por outras palavras, a escola está organizada de uma forma restrita e tradicional, no que concerne à segmentação temporal, espacial e curricular, ou seja, os horários escolares estão divididos em tempos, as salas são separadas, consoante cada ramo do saber e a organização curricular é dividida em várias disciplinas. Devido a estes obstáculos, torna-se difícil inserir a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o docente deve ter a iniciativa de integrá-la, regularmente, nas suas práticas, pois contribui positivamente para as aprendizagens dos alunos.

Em jeito de conclusão, a interdisciplinaridade é um conceito complexo. Porém, podemos afirmar que é a reunião de duas ou mais disciplinas a partir de um objeto em comum. Assim sendo, cabe ao docente integrá-la, nas suas práticas pedagógicas, de modo

a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, independentemente dos obstáculos existentes nas escolas.

Por fim, realço que durante as minhas práticas pedagógicas, sempre que possível, promovi a interdisciplinaridade, de forma a proporcionar uma melhor eficácia e qualidade no processo de aprendizagem. Na minha perspetiva, o docente não deve abordar as disciplinas isoladamente, mas sim criar relações entre os conteúdos das diferentes áreas curriculares, de forma a melhorar a compreensão dos conteúdos, ultrapassando possíveis dificuldades dos alunos. Considero que na Prática Pedagógica I, realizei, frequentemente, interdisciplinaridade, pois as temáticas estavam interligadas com as diversas áreas de conteúdo. No que diz respeito à Prática Pedagógica II e III, também foi possível realizar interdisciplinaridade entre as diversas componentes. É de salientar que na Prática Pedagógica III, orientava as aulas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sendo que foi possível abordar conteúdos de diferentes componentes, fazendo interdisciplinaridade.

3.6. A Interação com a Comunidade

A relação entre a escola e a comunidade educativa tem sido, nestas últimas décadas, uma temática de destaque para as investigações educativas. (Alves & Varela, 2012). Diante vários estudos sobre as comunidades na escola, os autores Bryk e Driscoll (1988 citado por Batista 2012) definem o conceito de comunidade como “um *ethos* que caracteriza as escolas cujos intervenientes partilham um propósito comum e um conjunto de valores partilhados, fazendo com que todos se comprometam com a organização e desfrutem de recompensas intrínsecas por nela participar” (p.43). Desta forma, segundo Batista (2012), a escola organizada enquanto uma comunidade, refere-se a um conjunto de relações entre vários atores sociais que possuem um objetivo em comum e apoiam-se mutuamente. De acordo com a mesma autora, este tipo de escolas possuem um sistema de valores partilhados, como, por exemplo, a missão da instituição e as metas a atingir pelos alunos e docentes. Além disso, existe um calendário de atividades comum, como atividades pedagógicas, eventos ou cerimónias e, por fim, possuem relações sociais de suporte e apoio entre alunos e professores.

A organização da escola enquanto uma comunidade apresenta vários benefícios no aproveitamento, assim como, nas oportunidades escolares dos alunos. Neste sentido,

é fundamental que as escolas desenvolvam relações com os membros de outras instituições da comunidade envolvente, uma vez que, segundo Sorensen e Morgan (1999 citado por Batista 2012), “conduz a um melhor aproveitamento, seja porque ao estabelecer contactos com o exterior os alunos podem ser orientados para um nível maior de realização escolar, modelos exemplares e posições desejáveis na sociedade” (p.45).

Tendo em conta a relação entre a escola e a comunidade, segundo Batista (2012), existem três esferas, sendo elas, a escola, a família e a comunidade que afetam a aprendizagem, assim como, o desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, para atingir, de forma eficaz, os objetivos comuns das três esferas é necessário haver uma colaboração entre as mesmas, fortalecendo os programas escolares, as práticas familiares, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

É de salientar também que a relação entre a escola e a comunidade é um aspeto que está presente nos documentos curriculares do Ensino Básico, sendo que os mesmos destacam a importância da participação e da colaboração das comunidades nos processos educativos, tal como referem Gouveia e Pereira (2023). Neste sentido, a Lei N.º 55/2018, de 6 de julho refere a importância de as escolas estabelecerem uma relação com as famílias e as comunidades, tal como indica “É neste enquadramento que no presente decreto-lei se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade” (p.2929). Na mesma perspetiva, a Lei N.º 54/2018, de 6 de julho também faz referência à participação dos pais ou encarregados de educação na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, tal como refere:

Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando (p.2920).

Posto isto, a relação entre a escola e a comunidade educativa tem se tornado cada vez mais reconhecida e valorizada nos vários domínios, sendo eles legislativo, científico e escolar. Desta forma, é essencial promover a participação das famílias e da comunidade nos processos educativos, de modo que as crianças tenham oportunidade de vivenciar diferentes experiências, enriquecendo as suas aprendizagens.

Ao longo das minhas práticas pedagógicas promovi atividades que envolvesse a comunidade educativa, de modo a proporcionar novas experiências de aprendizagem aos alunos. Assim sendo, a interação com a comunidade permitiu aos alunos ampliar os seus

conhecimentos em relação a um determinado conteúdo e ter um contacto com diferentes contextos, contribuindo para uma melhor qualidade do ensino.

3.7. A Avaliação Formativa

A avaliação é um elemento fundamental na prática pedagógica, sendo que a sua função é regular o processo de ensino-aprendizagem. O termo avaliação possui vários significados, dependendo das perspectivas. Assim sendo, Ribeiro e Ribeiro (1990), afirmam que avaliar “corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (p.337).

Os três tipos fundamentais de avaliação que o docente recorre na sua prática são: diagnóstica, sumativa e formativa. A avaliação diagnóstica é utilizada, frequentemente, no início de uma unidade de ensino, sendo que tem como intuito verificar os conhecimentos e aptidões dos alunos, para que o docente inicie novas aprendizagens (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

A avaliação sumativa “procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.359). Este tipo de avaliação, é um processo quantitativo, que se foca nos resultados obtidos pelos alunos, sendo que tem como intuito classificar. Além disso, a avaliação sumativa pretende uma visão geral das aprendizagens dos alunos e não uma análise em profundidade, ao contrário da avaliação formativa (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Por último, a avaliação formativa é utilizada no decorrer das unidades de ensino, sendo que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando os sucessos e as dificuldades dos alunos, para que o docente possa encontrar soluções para ultrapassá-las (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Esta avaliação é qualitativa, ou seja, não existe nenhuma nota ou resultado correspondente às aprendizagens dos alunos, sendo que se destina a criar condições para o sucesso dos mesmos. (Pacheco, 1998).

Desta forma, os docentes devem dar ênfase à avaliação formativa, enquanto avaliação para as aprendizagens, nas suas práticas pedagógicas. Assim sendo, importa referir o conceito de avaliação formativa, que segundo Lopes e Silva (2012) definem como:

um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Fornece dados que possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é objetivo da avaliação de tipo sumativo (p.13).

A Lei N.º 55/2018, de 6 de julho, também faz referência à avaliação formativa, referindo que “é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares” (p.2937)

Por outras palavras, a avaliação formativa é um processo avaliativo qualitativo, que permite melhorar o processo de ensino-aprendizagem, dando uma maior relevância às aprendizagens dos alunos. Desta forma, para uma melhor eficácia do processo de ensino-aprendizagem é necessário utilizar este tipo de avaliação diariamente e de forma contínua, tal como refere Pereira (2022). Neste sentido, o docente irá recolher mais informações acerca do que os alunos estão a aprender, de modo a apoiar e a melhorar as suas aprendizagens. De acordo com Pereira (2022), a avaliação formativa e o *feedback* estão fortemente interligadas, sendo que este vai ter duas funções na regulação do processo de aprendizagem, ou seja, vai permitir aos alunos que enunciem as dificuldades sentidas e ao docente, vai possibilitar identificar essas mesmas dificuldades, assim como, estratégias para ultrapassá-las. Desta forma, é possível afirmar que “as informações recolhidas através da avaliação formativa não são utilizadas para classificar os alunos. Elas são utilizadas para proporcionar a distribuição de *feedback* que ajude os alunos a aprender” (Fernandes, 2021 , p. 5).

Posto isto, a avaliação formativa tem um papel crucial no processo ensino-aprendizagem, pois permite melhorar, principalmente, as aprendizagens dos alunos. Além disso, este tipo de avaliação proporciona o envolvimento do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, promovendo assim a autoavaliação. Por sua vez, esta integração do aluno no processo avaliativo irá contribuir para que o docente apoie e encontre estratégias, contribuindo, assim, para as aprendizagens dos alunos. Desta forma, os professores devem adotar mais vezes este tipo de avaliação nas suas práticas pedagógicas, pois cada vez mais o aluno está no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Durante as minhas práticas pedagógicas recorri à avaliação formativa, de forma a acompanhar os conhecimentos e as competências dos alunos. Para este tipo de avaliação utilizei diversos instrumentos para perceber os conhecimentos prévios dos alunos relativamente a um determinado conteúdo ou os seus sucessos e dificuldades numa

determinada tarefa. Além disso, recorri às fichas de autoavaliação, com objetivo de os alunos refletirem acerca do seu desempenho e das suas aprendizagens. Por último, utilizei grelhas de observação, com o propósito de verificar uma determinada competência nos alunos. Deste modo, posso afirmar que estes instrumentos foram úteis para identificar as qualidades e dificuldades dos alunos e melhorar as estratégias utilizadas nas minhas práticas, promovendo assim uma aprendizagem de qualidade aos alunos.

Parte II. Enquadramento metodológico

Capítulo IV – A Metodologia de Investigação

4.1.A Investigação-Ação

A origem da Investigação-Ação (IA) é um processo em que não há uma explicação concreta e é pouco “provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem este método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (p.17), tal como refere Tripp (2005 citado por Fonseca 2012). Desta forma, será apresentada a génese da Investigação-Ação, consoante os estudos dos diversos autores em relação a esta temática.

Assim sendo, a IA, segundo Máximo-Esteves (2008), teve origem nos Estados Unidos, na década de 40, com o contributo de vários pensadores da área da educação, assim como, das ciências sociais. Porém, esta sofreu um declínio devido a vários fatores sociais, políticos e académicos. Mais tarde, o estudo acerca da IA foi retomado por vários pensadores, não só no local de origem, como em vários pontos do mundo. Muitos autores acreditam que a origem da Investigação-Ação teve influência no pensamento e ações de Kurt Lewin, porém existem outras figuras que contribuíram no surgimento e no desenvolvimento desta metodologia, tal como afirma Máximo-Esteves (2008), “apesar de reconhecerem a proeminência da sua figura, preferem recuar no tempo e ressaltam o contributo de outras personalidades cujo pensamento precursor lhes merece destaque” (p.23).

Existem diferentes formas de designar “Investigação-Ação”, sendo que esta palavra pode ser denominada, por “Ação-Investigação”, “Investigação na e/ou para a Ação”, “Pesquisa-Ação”, entre outros. Contudo, “o fundo e o estímulo são idênticos, pode ser entendida como uma forma de pesquisa social com base empírica que tem como associação a teoria (pesquisa) e prática (ação)” (Fonseca, 2012, p.17).

Neste seguimento, a definição de “Investigação-Ação” é complexa, pois existem várias perspetivas, de diferentes autores, que sustentam este conceito. Para Bogdan e Biklen (1994), “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p.292).

Outros autores como MacKernan (1998 citado por Máximo-Esteves 2008) refere-se à IA como um processo de compreensão e conhecimento de uma situação, tal como indica “é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p.20). Com o mesmo ponto de vista, Kemmis e McTaggart (1988 citados por Máximo-Esteves 2008) defendem que:

A investigação-acção é uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar (pp.19 e 20).

Desta forma, a IA pode ser entendida como uma metodologia que inclui mudança, compreensão e, sobretudo, reflexão de uma determinada prática. Dado que na educação, a prática e a reflexão estão inteiramente relacionadas, é essencial que neste tipo de metodologia, o docente tenha capacidade de refletir acerca das suas práticas, de modo a contribuir para o reconhecimento e a resolução dos problemas. Neste seguimento, emerge a importância do pensamento reflexivo que John Dewey defende no processo de investigação, para a resolução dos problemas, e consequentemente, para a melhoria das práticas educativas (Coutinho et.al, 2009).

4.1.1. Características da Investigação-Ação

A Investigação-Ação é frequentemente considerada uma abordagem qualitativa, pois utiliza métodos que permitem uma compreensão detalhada e complexa, de uma determinada situação. Diferente da investigação quantitativa, que se foca em dados numéricos e estatísticos, a Investigação-Ação prioriza a análise contextual e a interpretação dos fenômenos em seu ambiente natural (Coutinho et al. 2009). No entanto, o que caracteriza melhor a Investigação-Ação “é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho et al., 2009, p.362).

Neste sentido, segundo Coutinho et al. (2009), é possível destacar várias características da Investigação-Ação, tais como: participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica e autoavaliativa. Esta metodologia é participativa e colaborativa, pois todos os intervenientes têm um papel ativo no processo, incluindo o

próprio investigador. Além disso, é prática e interventiva, no sentido em que o investigador não se limita a descrever a realidade, mas sim a intervir nessa mesma realidade. Outra característica é o facto desta metodologia ser cíclica, pois a teoria e a prática estão inteiramente relacionadas, formando um ciclo, que começa com a problemática da investigação, assim como, na planificação das estratégias. Posteriormente, essas estratégias serão avaliadas pelo investigador, de modo a refletir se as mesmas contribuíram para a resolução do problema. É crítica, pois os participantes do processo são críticos e reflexivos, com o objetivo de promover uma mudança social. Por último, esta metodologia é caracterizada por ser autoavaliativa, uma vez que as modificações são avaliadas, de forma contínua, de modo a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática.

Posto isto, a partir destas características podemos considerar que a Investigação-Ação é uma metodologia que pretende questionar as práticas, de modo a melhorá-las e a gerar novos conhecimentos acerca das mesmas. Neste sentido, segundo Simões (1990 citados por Coutinho et al. 2009), é possível afirmar que “o resultado da investigação terá sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (p.363).

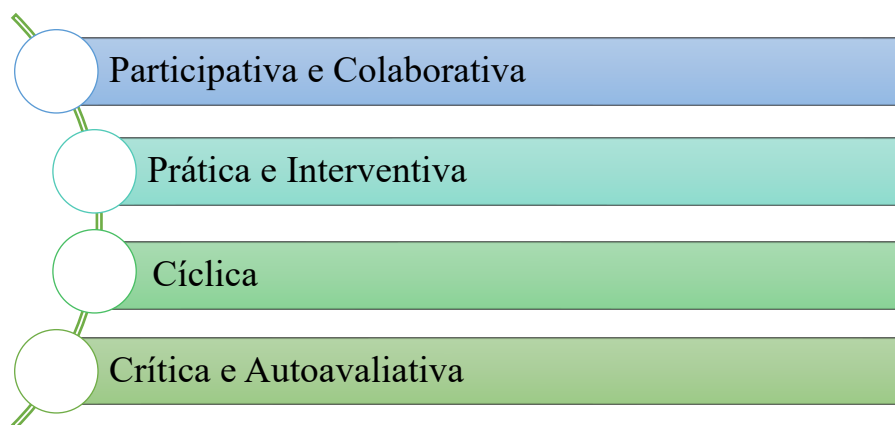


Figura 3 - Características da Investigação-Ação

4.1.2. Fases da Investigação-Ação

Tal como outras metodologias, a Investigação-Ação possui várias fases. Como já foi referido anteriormente, uma das características desta metodologia é o facto de ser cíclica, uma vez que as fases estão interligadas, formando um ciclo. Desta forma, segundo Máximo-Esteves (2008), a Investigação-Ação possui um conjunto de fases, sendo essas: planear; agir; refletir; avaliar/validar e dialogar. É de salientar que estas fases, que se desenvolvem em movimento circular, podem originar novos ciclos, consoante a ação reflexiva, tal como referem Coutinho et al. (2009).

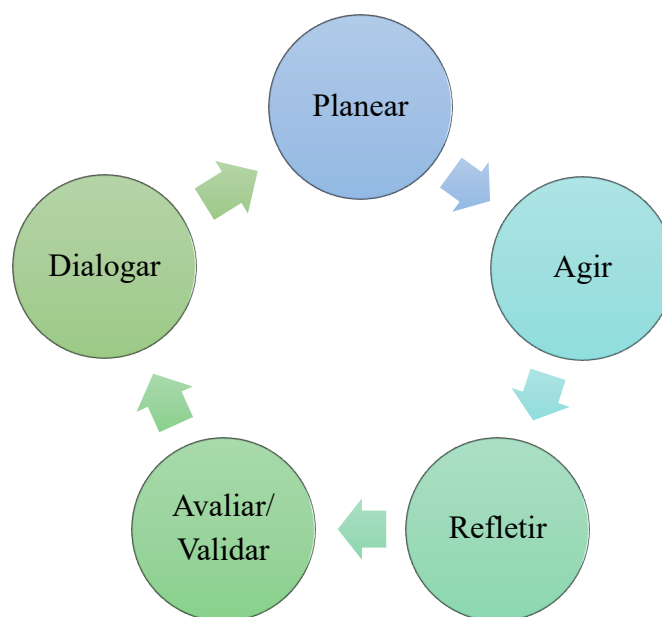


Figura 4 - Fases da Investigação-Ação

A fase de planear com flexibilidade inicia-se com a formulação das primeiras questões. Nesta etapa o professor-investigador deve refletir “sobre a sua experiência e a experiência de outros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve conservar ou mudar” (Máximo-Esteves, 2008, p.82). A fase de agir, engloba todas as ações realizadas no terreno, sendo que o professor-investigador deve implementar as estratégias que considera adequadas para colmatar a problemática encontrada. Na fase de refletir, é efetuada uma análise crítica das observações feitas pelo investigador. Assim sendo, é utilizado “vários instrumentos para registar e analisar os dados em observação” (Máximo-Esteves, 2008, p.82). Já na seguinte fase, de avaliar/validar, é realizada uma descrição e análise dos dados, de forma detalhada, de modo a verificar se estratégias implementadas foram ou não eficazes para resolver o problema identificado. Na última fase, a fase de dialogar, é feita uma partilha sobre todo

o processo realizado na investigação, de forma a perceber se existe algum aspeto para melhorar na prática. Desta forma, através do diálogo entre os colegas, o projeto de Investigação-Ação terá mais qualidade, pois será bem-sucedido.

Posto isto, o processo de Investigação-Ação deve ser flexível, ou seja, não deve estabelecer regras definitivas, pois as etapas devem ser reajustadas, sempre que houver essa necessidade. Muitas vezes, as estratégias implementadas podem não colmatar a problemática, sendo necessário reajustá-las. Isto, poderá ser útil para a reflexão, assim como, para a produção de novos conhecimentos, contribuindo para o dinamismo do processo (Máximo-Esteves, 2008).

4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para qualquer investigação realizada, é necessário recolher informação que a própria investigação fornece, através de técnicas e instrumentos de recolha de dados (Coutinho et al., 2009). Nesta metodologia, o objetivo do investigador é verificar o impacto de um fenómeno num determinado contexto. Neste sentido, é necessário adequar as técnicas e os instrumentos consoante esse mesmo fenómeno, contribuindo assim para a qualidade informativa dos dados recolhidos na investigação (Coutinho, 2011).

No caso do professor-investigador, este deve recolher todas as informações da sua própria intervenção, de forma a identificar as problemáticas e, posteriormente, verificar se as estratégias utilizadas foram ou não eficazes para colmatar a problemática encontrada, facilitando a fase da reflexão, tal como referem Coutinho et al. (2009). É de salientar que existem várias técnicas e instrumentos para recolher dados, porém, tal como afirmam Spradley (1980), Hammersley e Atkinson (1994) e Rodríguez Gómez et al. (1998 citados por Máximo-Esteves 2008):

Há métodos que se adequam mais do que outros à condição de um professor-investigador, uma vez que este desempenha o papel de participante completo, isto é, de investigador que estuda um contexto no qual participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho e não apenas para efectuar uma investigação (pp.86 e 87).

Neste sentido, as técnicas de recolha de dados podem ser divididas em três categorias: técnicas baseadas na observação, técnicas baseadas na conversação e a análise de documentos (Latorre, 2003). As técnicas baseadas na observação, centram-se na

perspetiva do investigador, no qual observa os comportamentos dos participantes em estudo. Já as técnicas baseadas na conversação, enquadram-se nos momentos de diálogo e de interação com os participantes. E, por fim, a análise de documentos, corresponde à pesquisa e leitura de documentos fidedignos (Latorre, 2003). No que diz respeito ao meu projeto de IA, as técnicas que recorri foram a observação participante, a recolha documental e as conversas informais com a educadora cooperante.

Dentro das três categorias mencionadas, existem vários instrumentos, sendo que os mais utilizados pelo professor-investigador, são: notas de campos, diários de bordo e registos fotográficos ou audiovisuais. Durante as minhas práticas pedagógicas, recorri a esses instrumentos, de modo a recolher os dados acerca do processo de ensino-aprendizagem. Através destes instrumentos, foi possível refletir acerca das minhas estratégias de aprendizagem, de modo a melhorá-las. É de salientar que, no projeto de IA, não foi necessário recorrer à entrevista, uma vez que as conversas informais com a educadora cooperante foram suficientes para a recolha de dados. Assim sendo, as questões que foram colocadas eram baseadas na observação, não existindo um enunciado de questões.

4.2.1. Registos Fotográficos

Os investigadores durante a investigação recorrem à fotografia, que é um complemento no registo das observações ou entrevistas, tal como referem Bogdan e Biklen (1994). Neste sentido, segundo Bogdan e Biklen (1994), “o investigador deve apontar o que quer fotografar ou as categorias de detalhes que são demasiado numerosas ou ambíguas para registar verbalmente e que precisam, posteriormente, de estar visualmente disponíveis” (p.140). É de salientar que, segundo Máximo-Esteves (2008), o investigador deve ter em atenção aos planos e aos ângulos, para que os seus registos fotográficos sejam precisos para responder às questões da investigação.

Os registos fotográficos têm como finalidade proporcionar informações sobre os comportamentos dos participantes do estudo, as suas interações e as suas maneiras de agir perante uma determinada situação. Além disso, podem transmitir o que os sujeitos valorizam e que querem mostrar, tal como afirmam Bogdan e Bliken (1994). Já na visão de Máximo-Esteves (2008), as fotografias, têm como propósito demonstrar, ilustrar e exhibir algo, que será essencial para o desenvolvimento do estudo.

No decorrer das minhas práticas pedagógicas, recorri aos registos fotográficos. Estes foram fundamentais para complementar as observações e os registos nos diários de bordo. Saliento que foi necessária uma autorização dos encarregados de educação das crianças para poder fotografar.

4.2.2. Observação Participante

A observação permite ao investigador o conhecimento direto dos fenómenos, num determinado contexto. Desta forma, esta técnica possibilita uma melhor compreensão de um específico contexto. De acordo com Máximo-Esteves (2008), o contexto “é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem” (p.87).

O observador pode ser participante ou não participante/externo. Diz-se observador participante quando o investigador tem um papel ativo no estudo, isto é, quando interage com os elementos da investigação, porém não faz parte do grupo. Já quando o investigador não participa no estudo, apenas observa, designamos de observador não participante ou externo. Além disso, existe a possibilidade de o observador, numa fase inicial da investigação, ser não participante e, posteriormente, ser participante. Nesta situação o investigador é designado como observador “encoberto”, porém poderá surgir problemas éticos, durante a investigação (Coutinho, 2011).

A observação é uma técnica natural, no entanto, tem de ser praticada, pois poderá haver dispersões, dificultando a eficácia da mesma, durante a investigação. Neste sentido, para evitar a dispersão, o investigador tem de concentrar-se nas questões formuladas, de modo a colmatar a problemática identificada, no início da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Durante a minhas práticas pedagógicas, recorri à técnica da observação participante. Relativamente à Prática Pedagógica I, observei vários aspetos que foram essenciais para o desenvolver do projeto de Investigação-Ação, como, por exemplo, o espaço da sala, as características e os interesses das crianças, as rotinas diárias, o clima social, as fragilidades e problemáticas existentes, entre outros.

Desta forma, a partir desta observação, identifiquei uma problemática do grupo e estabeleci algumas estratégias para colmatá-la, consoante as características e os interesses das crianças. Numa fase seguinte, coloquei as estratégias definidas em prática, através da implementação de atividades pedagógicas, planificadas por mim, enquanto educadora

estagiária. Nesta fase, recolhi vários dados precisos, através da observação, para verificar se as estratégias foram ou não eficazes para colmatar a problemática encontrada. É de referir que, os dados recolhidos, através da observação, foram registados nas notas de campo e nos diários de bordo, que são instrumentos que os professores-investigadores utilizam com frequência, tal como refere Máximo-Esteves (2008).

4.2.3. Notas de Campo/ Diário de Bordo

Após o investigador realizar as suas observações ou entrevistas deve registar os dados recolhidos, como, por exemplo, a descrição das pessoas, dos espaços, acontecimentos, diálogos, ideias, estratégias, impressões, palpites, entre outros aspetos. A esses registos designamos de notas de campo. Em conformidade com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Desta forma, as notas de campo ajudam o investigador a acompanhar o desenvolvimento da investigação, a definir estratégias e a verificar se as mesmas serviram para colmatar a problemática.

Os dados recolhidos durante a investigação, podem ser registados como notas de campo, quando ocorrem no momento ou após a ocorrência. Quando são registados no momento, podem ser em formato escrito, através de anotações simples, como, por exemplo, palavras-chaves e frases curtas. Também podem ser em formato audiovisual, quando exige um maior rigor no registo dos acontecimentos, sendo que pode recorrer-se ao suporte áudio ou suporte de imagem. Já quando os dados são registados no momento após a ocorrência, as anotações são mais extensas, detalhadas e reflexivas, sendo que terá de ser registado o mais rapidamente possível, enquanto a memória retém as informações (Máximo-Esteves, 2008). Posto isto, através de uma observação participante bem-sucedida, é possível registar notas de campos detalhas, completas e claras, tal como referem Bogdan e Biklen (1994). Além das notas de campo, os investigadores recorrem aos diários de bordo, para o registo escrito, sendo que incluem os dados recolhidos na investigação, assim como, as notas de campos. De acordo com Máximo-Esteves (2008), os diários “são colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (as anotações extensas atrás referidas), de observações estruturadas e registos de incidentes críticos.” (p.89). Esses registos devem

ser descritivos e detalhados, ou seja, “devem procurar reproduzir, com a maior exactidão possível, o que acontece” (Máximo-Esteves, 2008, p.89).

O diário inclui sentimentos, emoções e reações do investigador, em relação ao processo da investigação. Assim sendo, este apresenta o lado mais pessoal do trabalho de campo. Uma vez que os registos são pessoais, o investigador poderá analisar, avaliar e construir estratégias para melhorar a prática, assim como, o seu profissionalismo. Nesta linha de pensamento, Zabalza (1994), refere que ao “narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do seu discurso prático e da actividade profissional” (p.95). Deste modo, o diário é um dos instrumentos mais recomendados e utilizados pelos professores-investigadores, pois são descritivos, interpretativos e reflexivos, contribuindo assim para a qualidade da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Ao longo das minhas práticas pedagógicas utilizei as notas de campos e os diários de bordo, como instrumentos para a recolha de dados, que foram essenciais para refletir acerca das minhas estratégias de aprendizagem. Primeiramente, registei os dados recolhidos durante a prática, em forma de notas de campo e, no momento posterior, escrevi os diários de bordo, de forma mais detalhada e reflexiva. Assim sendo, nos diários de bordo descrevia e refletia acerca das estratégias de aprendizagem desenvolvidas, dos materiais utilizados, do comportamento das crianças, do espaço pedagógico, das frases proferidas pelas crianças e das conversas informais que ocorreram entre a educadora/professora cooperante.

4.2.4. Análise Documental

Os documentos oficiais são essenciais para o desenvolvimento de uma investigação, pois constituem como boa fonte de informação, mediante o problema que o investigador pretende resolver (Fonseca, 2012). Desta forma, através da pesquisa e da leitura de documentos, os investigadores têm mais facilidade em perceber a problemática, assim como, as estratégias para colmatá-la.

Os documentos oficiais que os professores-investigadores analisam são, por exemplo, “arquivos e estatísticas, artigos de jornais e revistas, registos de organismos públicos, legislação, horários, atas de reuniões, planificações, registos de avaliação, ofícios, manuais, fichas de trabalho, enunciados de exames, etc” (Fonseca, 2012, p.26).

Assim sendo, estes documentos apresentam informações fidedignas que orientam o desenvolvimento da investigação.

No decorrer das minhas práticas pedagógicas, recorri à análise documental para e conhecer e compreender o grupo de crianças. Em relação à prática pedagógica na vertente da EPE, recorri à leitura e análise de alguns documentos, como, por exemplo, as OCEPE, o PEE e o Projeto Curricular de Grupo (PCG). Assim sendo, as OCEPE, foram essenciais para definir as estratégias a implementar na prática, tendo em conta as áreas de conteúdo e os objetivos contidas nesse mesmo documento. O PEE também foi fundamental para compreender melhor acerca dos objetivos da escola e no estabelecimento das estratégias, uma vez que, este é um documento orientador da instituição que contem o lema, a missão e os valores definidos pela mesma. Por último, o PCG, teve um papel fundamental, pois permitiu conhecer cada criança, de forma individualizada. Além disso, foi possível realizar uma análise detalhada das características das crianças, que foram cruciais na definição de estratégias de aprendizagem.

No que diz respeito à prática pedagógica na vertente do 1.º CEB, recorri à análise de alguns documentos, tais como, as AE, o PEE e o Projeto Curricular de Turma (PCT). As AE foram essenciais para definir as estratégias de aprendizagem, tendo em conta as competências a desenvolver. O PEE, permitiu compreender melhor o lema, a missão e os valores definidos pela mesma e auxiliou na definição das estratégias. Por fim, o PCT, permitiu conhecer as competências de cada criança e definir as estratégias de intervenção, adequadas às características do grupo.

4.3.Métodos de Análise e Tratamento de Dados

Após a recolha de dados é necessário analisá-los e interpretá-los. Assim sendo, segundo Bogdan e Biklen (1994):

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

As primeiras interpretações, permitem ao investigador verificar se os dados recolhidos estão adequados às questões estabelecidas no início, se os instrumentos ou as técnicas estão a ser bem utilizadas e se são apropriadas para recolher dados acerca de uma determinada situação. Além disso, permitem certificar se os dados recolhidos são suficientes para o desenvolvimento do estudo (Máximo-Esteves, 2008).

As interpretações iniciais também são apropriadas para realizar as primeiras triangulações de dados. Em conformidade com Máximo-Esteves (2008), a triangulação é um processo que garante a qualidade da investigação, sendo que permite “ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” e “formular as primeiras reflexões a serem eventualmente apresentadas em reunião de colegas” (p.103). Desta forma, a análise e interpretação de dados é considerada como um processo complexo.

Para a interpretação de dados, segundo Kvale (1996) citado por Máximo-Esteves (2008), são utilizados dispositivos analíticos como, a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e outros dispositivos *ad hoc*. A condensação é um processo que analisa as narrativas das notas de campos e dos diários de bordo, provenientes das observações e das entrevistas, com o intuito de sintetizar através de palavras ou frases simples, os significados essenciais escritos nos longos textos. A categorização, segundo Máximo-Esteves (2008), “baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros” (p.104). Por outras palavras, é um processo que reduz a narrativa e identifica fenómenos que acontecem frequentemente, atribuindo uma codificação dessas unidades de análise. A estrutura narrativa diz respeito a um processo que organiza os significados contidos ao longo dos

textos. Por último, a construção de significados *ad hoc*, que é o mais utilizado na análise de entrevistas, é caracterizada “pelo uso indiferenciado e livre de várias técnicas e abordagens” (Máximo-Esteves, 2008, p.105). Por outras palavras, é um processo que inclui alguns ou todos os dispositivos, explicitados anteriormente.

Em jeito de conclusão, a análise e interpretação dos dados é um processo complexo, que exige rigor. Assim sendo, a análise e interpretação dos dados, permite que os investigadores construam conhecimentos e reflitam acerca do contexto em estudo. É de salientar que os conhecimentos adquiridos não são conclusivos nem generalizáveis, ou seja, só “são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p.104). Ao longo das práticas pedagógicas recorri à análise e interpretação dos registos observados, em articulação com as planificações e a fundamentação teórica. Esta análise e interpretação permitiu facilitar a compreensão daquilo que era observado em contexto de estágio e verificar se as estratégias definidas melhoraram o processo de ensino-aprendizagem. Relativamente ao projeto de IA, a análise e interpretação dos registos, permitiu verificar se os dados recolhidos estavam adequados à questão estabelecida, se as técnicas e os instrumentos eram apropriados e se as estratégias desenvolvidas estavam a colmatar a problemática definida.

Parte III – Intervenção Pedagógica¹

Capítulo V – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Neste capítulo será apresentada uma descrição e reflexão da Prática Pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar. Esta foi realizada sob orientação da Professora Doutora Guida Mendes e da educadora cooperante. A Prática Pedagógica apresentou um total de 120 horas, distribuídas por três dias semanais (segunda, terça e quarta), com a duração de cinco horas diárias, sendo que decorreu entre 10 de outubro até 7 de dezembro de 2022.

No presente capítulo será explicitado a caracterização da instituição de ensino, do PEE e do grupo de crianças. Por conseguinte, será realizada uma descrição acerca da organização do ambiente educativo, mais concretamente, o espaço e o tempo pedagógico. Com base no Projeto Investigação-Ação, implementado durante a prática pedagógica, serão referidos os momentos de aprendizagem, que mais despertaram o interesse e a motivação das crianças. Tal descrição visa destacar os aspetos mais relevantes da experiência e demonstrar o impacto positivo do projeto no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, serão apresentados o Projeto com a Comunidade Educativa e a reflexão acerca da minha prática pedagógica.

5.1. Caraterização da Instituição de Ensino

A escola na qual decorreu a Prática Pedagógica na vertente da EPE, está situada no concelho de Machico. Esta instituição está inserida num meio movimentado da cidade, rodeada por vários serviços: comerciais, educativos, segurança pública, transportes, entre outros. Aqui se concentra a maior parte da população, uma vez que esta dispõe de uma variedade de organismos e instituições, que satisfazem as necessidades da população

¹ Neste relatório, e no cumprimento do parecer de 13/7/2023 do Encarregado de Proteção de Dados da UMA relativo aos princípios gerais da Proteção de Dados Pessoais no âmbito dos trabalhos académicos apresentados pelos alunos desta Universidade, e de forma a garantir o princípio de confidencialidade e anonimato dos participantes, são omitidos nomes e outros dados que permitam a identificação de pessoas, entidades ou instituições, no contexto específico da intervenção pedagógica da estagiária.

residente e que promovem várias atividades sociais, culturais, recreativas e desportivas. Assim sendo, a localização da escola, no centro desta cidade, também permite servir a população local.

Este estabelecimento é constituído pelo edifício principal, por o Anexo I, no qual decorreu a minha prática pedagógica, e por uma sala destinada ao Ensino Recorrente. Deste modo, o Anexo I possui 88 crianças, com idades compreendidas entre os seis meses e os 4 anos, sendo que são distribuídas por seis salas. Quanto aos espaços físicos, existem três salas de berçário, duas salas de transição, uma sala de pré-escolar, dois parques infantis exteriores, polivalente, áreas de higiene e refeitório. No que concerne à equipa educativa, esta é composta por Educadoras de Infância, que são responsáveis pelo grupo de crianças. Quanto ao pessoal não docente, este é constituído por Técnicas de Apoio à Infância, que ajudam as Educadoras de Infância nas rotinas do grupo, Técnicas Administrativas, que tratam da gestão dos recursos da instituição, Assistentes Operacionais, que são encarregues por a manutenção da limpeza das salas, assim como, da instituição e por Auxiliares de Refeitório, que são responsáveis por confeccionar as refeições das crianças e por a limpeza da cozinha.

5.2. Projeto Educativo

De acordo com a Lei N.º 137/2012, de 2 de julho o PEE consiste num:

documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (p. 3351)

Deste modo, o PEE desta instituição está em vigor entre os anos letivos 2021/2025. Este documento apresenta a sua identidade (lema, visão, missão e valores), sendo que tem como lema principal “Supera-te”, no qual aborda a promoção de hábitos saudáveis e bem-estar. Relativamente à *visão*, este tem como intuito ser uma escola inclusiva e promotora de conhecimento, hábitos e atitudes saudáveis. Quanto à *missão*, tem em vista a promoção de hábitos de saúde e bem-estar, que por sua vez são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e dos alunos, enquanto cidadãos ativos, responsáveis e autónomos. No que diz respeito aos *valores* que se evidenciam

neste PEE, estes são a responsabilidade, autonomia, empatia, respeito, cooperação, integridade, sustentabilidade, entre outros, que, por sua vez, são fundamentais para que as crianças e os alunos tenham uma educação de qualidade. Por fim, este PEE engloba uma caracterização do estabelecimento de ensino, incluindo o meio envolvente e a comunidade educativa.

5.3 Caracterização do Grupo

O grupo é composto por 20 crianças, sendo 11 do género masculino e nove do género feminino. Estas crianças inserem-se numa faixa etária compreendida entre os três e os quatro anos. É de salientar que existem três crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o que faz com que este grupo seja heterógeno. Em geral, são crianças participativas, ativas, autónomas e curiosas. No entanto, estas têm uma capacidade de concentração ainda muito reduzida, devido à tenra idade, o que dificulta, por vezes a realização das atividades. É de referir que este grupo possui uma boa relação com os adultos, neste caso a Educadora de Infância e a Técnica de Apoio à Infância, assim como, com os colegas, porém algumas crianças revelam dificuldade em interagir positivamente, em alguns momentos, tais como nas brincadeiras livres, que envolve a partilha de brinquedos.

No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social as crianças são comunicativas e sociáveis, pois quando chegam à escola cumprimentam os colegas e os adultos e nos momentos de brincadeiras livres brincam umas com as outras. Além disso, são participativas e interessadas na realização das atividades, sejam elas individuais, em pequenos grupos ou em grande grupo. Contudo, há momentos em que estão mais distraídas. Este grupo também é muito afetuoso, uma vez que mostram uma atitude de aceitação e respeito pelos outros. Quando são chamadas à atenção pelo adulto, apesar de não gostarem, aceitam o que lhes é dito. Em relação às rotinas, este grupo é autónomo, apesar de, por vezes, solicitarem a ajuda do adulto nos momentos de higiene e de alimentação.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Física, as crianças são ativas e com muita energia. Em relação aos movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, o grupo de crianças correm com confiança, evitam obstáculos e sobem e descem as escadas corretamente. Em situações de jogos lúdicos,

respeitam as regras estipuladas. Quanto ao desenvolvimento da motricidade fina, algumas crianças já demonstram facilidade em segurar no lápis ou pincel, porém outras possuem mais dificuldades.

No domínio da Educação Artística (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), as crianças mostram-se recetivas às atividades propostas na sala, realizando-as com prazer e demonstrando satisfação nas suas produções. Exploram, com entusiasmo e gosto, as várias técnicas de expressão plástica, tais como, a pintura com a mão, pincel, esponja e colagem. A maioria do grupo encontra-se na fase de garatuja, no entanto, alguns já atribuem significado ao que desenham. Quanto à dramatização, as crianças gostam de representar cenas do quotidiano, nos momentos de brincadeiras livres e demonstram muito interesse e atenção por representações teatrais. No que concerne à música e à dança, as crianças gostam de ouvir e cantar canções, sendo que as acompanham com gestos mímicos, quando lhes é sugerido. Além disso, movimentam-se ao som da canção e demonstram alegria em fazer pequenas rodas de dança.

Em relação à linguagem oral e a abordagem à escrita, as crianças têm diferentes níveis de desenvolvimento, algumas já conseguem articular bem as palavras e a sua linguagem é clara, já outras têm mais dificuldade, omitindo algumas sílabas. Quanto à escrita, as crianças ainda não sabem escrever o seu próprio nome. Na matemática, as crianças agrupam objetos, de modo a formar pequenos conjuntos e sempre que lhes é sugerido, realizam contagens de objetos, pelo menos até ao número 3, sem ajuda.

No que concerne à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças conseguem verbalizar o seu nome e a sua idade, assim como identificar os nomes dos adultos e dos colegas da sala. Em suma, este grupo revela curiosidade e interesse por novos conhecimentos.

5.4 Organização do Ambiente Educativo

A Educação Pré-Escolar é um processo educativo caracterizado pela socialização, aprendizagem, experiência e vivência, sendo que se realiza num determinado tempo, espaço e grupo, ou seja, num ambiente educativo. Desta forma, a “organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (Silva et al., 2016, p.24). Esta organização possui um papel essencial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois as interações no grupo, a

organização e disposição dos materiais e a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (Silva et al., 2016). Assim sendo, cabe ao educador refletir e organizar o ambiente educativo, consoante as necessidades e os interesses das crianças, contribuindo positivamente para o processo de ensino-aprendizagem das mesmas. Neste seguimento, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), afirma que a criação de ambientes tem como intuito “a inclusão de todas a vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (p.24).

5.4.1 Organização do Espaço Pedagógico

Os espaços pedagógicos podem ser diversos, porém o tipo de equipamentos e de materiais, assim como, a sua organização podem condicionar o modo como são utilizados para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças (Silva et al., 2016). Estes espaços devem ser modificados, de acordo com as necessidades e os interesses das crianças, ou seja, a sua organização não tem de ser permanente, tal como referem Silva et al. (2016).

A sala de atividades onde decorreu a minha prática pedagógica era espaçosa, o que permitia uma fácil movimentação das crianças e dos alunos e possuía uma boa iluminação, uma vez que as paredes eram compostas por várias janelas, sendo que permitia a visualização do espaço exterior. Esta sala possuía uma casa de banho, na qual as crianças realizavam a sua higiene. Além disso, existia um balcão, onde estavam organizados os materiais destinados à área de expressão plástica. Quanto aos materiais, estes eram variados e estavam organizados de forma a facilitar a acessibilidade das crianças aos mesmos. Porém alguns dos materiais não estavam acessíveis às crianças, pois poderiam ser prejudiciais à segurança das mesmas. Os cacifos era uma das áreas acessível às crianças, de forma a colocarem os seus pertences na chegada à escola. No que diz respeito às produções das crianças, estas estavam expostas no placard da sala, assim como, nas janelas, de forma aos encarregados de educação visualizarem os trabalhos realizados. Além disso, as rotinas diárias estavam afixadas na sala de atividades, de modo aos adultos consultarem sempre que necessário.

Esta sala estava organizada de modo a corresponder aos interesses e às necessidades das crianças. Neste sentido, existia diversas áreas, tais como: área do tapete, área da casinha, área da garagem e área dos jogos.

Na área do tapete havia um tapete, no qual as crianças sentavam-se para a apresentação e a realização das atividades, em grande grupo. Além disso, era nesta área que realizavam algumas das suas rotinas, como cantar canções, realizar diálogos e marcar as presenças.



Figura 5 - Área do tapete

A área da casinha dispunha de uma cozinha, com diversos objetos referentes à mesma. Era composta por uma mesa com cadeiras, um armário e uma cama com bonecas. Esta área era a preferida pela maioria das crianças, pois era onde passavam mais tempo e realizavam brincadeiras que representavam cenas do cotidiano.



Figura 6 - Área da casinha

A área da garagem era composta por um tapete autocolante que estava fixado no chão e possuía um circuito de uma estrada, de modo as crianças realizarem percursos com os carros, de tamanhos variados.



Figura 7 - Área da garagem

A área dos jogos, era constituída por um armário no qual estavam organizados jogos de construção, puzzles, histórias e brinquedos, sendo que as crianças poderiam optar por brincar no tapete ou na mesa. É de referir que nesta área estavam organizados os lápis de cores, caso as crianças quisessem realizar um desenho.

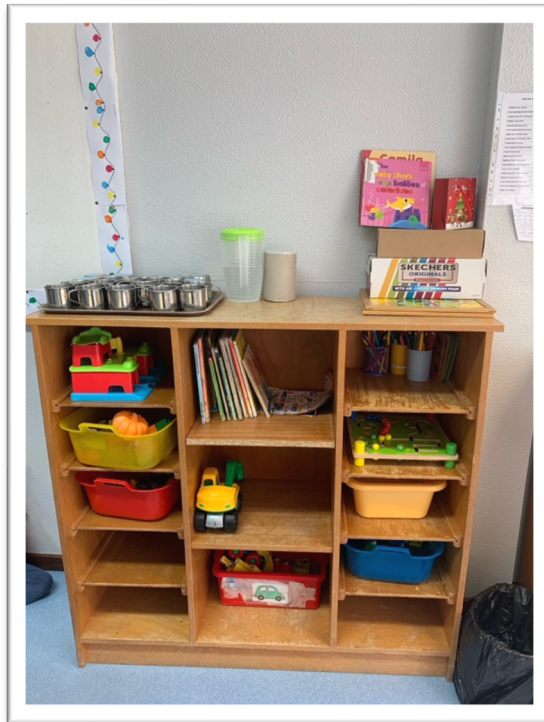


Figura 8 - Área dos jogos

5.4.2 Organização do Tempo Pedagógico

O tempo pedagógico é um dos aspetos que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) os “tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, numa rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p.27).

É de salientar que as rotinas diárias podem ser alteradas, de acordo com as propostas do/a educador/a ou das necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, sendo que este deve ser equilibrado, ou seja, deve contemplar momentos individuais, em pequenos grupos e com todo o grupo, de modo que as aprendizagens sejam diversificadas (Silva et al., 2016).

Como consta na tabela 1, a rotina diária do grupo de crianças, iniciava-se às 8h, com o acolhimento até às 9h30. Durante a manhã, realizava-se o lanche, as brincadeiras

livres, as atividades pedagógicas, o almoço e o descanso. Já durante a tarde, sucedia-se o lanche, as atividades pedagógicas e brincadeiras livres. Esta rotina finalizava às 18h30, hora de encerramento da escola.

Tabela 1 - Rotina Diária

Tempo Pedagógico	Atividades e Estratégias Pedagógicas
8h – 9h30	Acolhimento
9h30 – 10h	Lanche e higienização
10h – 10h30	Recreio
10h45 – 11h45	Atividades pedagógicas
11h45 – 12h30	Almoço e higienização
13h - 15h	Repouso
15h30 – 16h	Lanche e higienização
16h - 16h30	Atividades pedagógicas
16h30 – 18h30	Atividades livres

É de referir que durante a semana, ocorria atividades de enriquecimento curricular, como Educação Física, à terça-feira, das 9h às 10h e Expressão Musical e Dramática, à quarta-feira, das 9h às 10h, como podemos visualizar na tabela 2.

Tabela 2 - Atividades de Enriquecimento Curricular

Atividades de Enriquecimento Curricular				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	Educação Física 9h – 10h	Expressão Musical e Dramática 9h – 10h		

5.5 Projeto de Investigação-Ação

Durante a Prática Pedagógica I foi realizado o projeto de Investigação-Ação, que teve uma duração de nove semanas. Assim sendo, durante o projeto, a observação foi um aspeto fundamental para detetar situações problemáticas presentes no grupo de crianças, sendo que, posteriormente foi elaborada uma questão-problema.

A partir da questão decorreu o desenvolvimento do processo de investigação, no qual foram implementadas estratégias de intervenção para solucionar o problema. É de salientar que, durante este processo de investigação, a reflexão esteve sempre presente, de forma a perceber se as estratégias definidas eram adequadas para solucionar o problema, assim como para a aprendizagem das crianças.

5.5.1 Enquadramento do Problema

O estudo decorreu numa sala de pré-escolar, constituída por 20 crianças, com uma faixa etária compreendida entre os três e os quatro anos. Este projeto foi realizado durante nove semanas, sendo que na primeira semana de prática pedagógica, ou seja, na semana de observação participante, dei início ao meu projeto de Investigação-Ação. Desta forma comecei por observar vários aspetos como as características e os interesses das crianças, as rotinas e o clima social. Assim sendo, a partir destes aspetos encontrei um problema relacionado com a falta de motivação e atenção, na realização das atividades pedagógicas. Isto porque, apercebi-me que nos momentos em que eu ou a educadora cooperante iniciávamos uma atividade pedagógica, as crianças distraíam-se muito facilmente, conversando e brincando com os colegas. Além disso, constatei que algumas crianças, enquanto estava a implementar as atividades, saíam da área do tapete para brincar nas diversas áreas da sala, demonstrando assim falta de motivação e de concentração no que estava a ser realizado.

Este problema foi detetado na segunda semana de prática pedagógica, com a realização de uma atividade acerca da alimentação saudável. Para abordar este tema comecei por ler uma história e, posteriormente, realizamos uma pequena atividade relacionada com a mesma. Durante estas atividades a maioria das crianças estavam desconcentradas, saindo, algumas vezes, da área do tapete para as áreas de brincadeiras

livres, impedindo a realização dos momentos de atividades. É de referir também, que a identificação do problema foi feita através de diálogos com a educadora cooperante, onde a questioneei se realmente sentia a falta de motivação e concentração das crianças durante as atividades pedagógicas, sendo que a mesma confirmou que de facto, as crianças não conseguiam concentrar no que estava a ser realizado, saindo do local onde estava a ser realizado a atividade. Esta problemática era algo que distinguia dos outros grupos de crianças, pois o facto de saírem do local onde estava a ser realizado a atividade para as áreas de brincadeiras livres, perturbava e impedia a concretização dos momentos de aprendizagem.

5.5.2 A Questão de Investigação-Ação

Após detetar o problema do grupo, formulei uma questão:

“De que forma, o brincar, poderá contribuir para a aprendizagem, das crianças?”

Esta questão surgiu tendo em conta as características, os interesses e as necessidades das crianças, pois tal como referi anteriormente, nos momentos de realização das atividades pedagógicas, as crianças demonstravam falta de motivação e, conseqüentemente de concentração, pois saíam da área do tapete, onde estava a ser realizada a atividade, para brincar nas áreas da sala. É de salientar que a questão é fundamental neste Projeto de Investigação-Ação, pois é a partir desta que surgem as estratégias para resolver o problema em causa.

Uma vez que a problemática identificada está relacionada com a atenção e a motivação, importa explorar os seus conceitos. Neste sentido, Sprenger (2008 citado por Gomes 2016), refere que a “atenção é o processo cognitivo que nos permite controlar os estímulos irrelevantes, percebendo estímulos importantes e passar de um estímulo para outro” (p.15). Assim sendo, o problema da falta de atenção pode surgir nos indivíduos de várias idades. No entanto, esta problemática ocorre com mais frequência no início da escolaridade, ou seja, no pré-escolar, uma vez que as crianças não têm a capacidade de atenção suficientemente estimulada. Por essa razão, é da responsabilidade do educador ajudar as crianças a desenvolver a atenção, através de vários estímulos (Gomes, 2016).

A capacidade de atenção está relacionada com a motivação das crianças, pois quanto mais motivada uma criança está, mais tempo de atenção ela irá obter. (Gomes, 2016). Em conformidade com Balancho e Coelho (1994), a motivação “é aquilo que nos move, que nos leva a agir, a realizar qualquer coisa. Tudo o que fazemos, fazemo-lo por um motivo” (p.17).

A motivação pode ser classificada em duas classes, sendo elas, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. No que diz respeito à motivação extrínseca, esta é influenciada por elementos externos, tais como, elogios, notas, prêmios e recompensas. Já a motivação intrínseca está relacionada com a vontade de aprender, sendo que esta depende dos interesses e das curiosidades de cada criança (Balancho & Coelho, 1994).

As crianças motivadas têm a capacidade de utilizar estratégias mais eficazes para a resolução de problemas, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse e utilizam, com mais frequência, estratégias cognitivas e metacognitivas (Veríssimo, 2013). Desta forma, os educadores devem promover atividades, tendo em conta os interesses, as características e as necessidades das crianças, com intuito de motivá-las, contribuindo para uma qualidade de ensino e aprendizagem (Balancho & Coelho, 1994).

Como foi dito anteriormente, a motivação está relacionada com os interesses das crianças. Assim sendo, na sala onde ocorreu a minha Prática Pedagógica I, as crianças demonstravam interesse no brincar. Em conformidade com Silva et al. (2016), brincar é uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p.105).

A criança quando está a brincar não se apercebe que está a aprender, pois não é o seu objetivo. Porém, segundo Ferland (2006 citado por Silva & Sarmiento 2018), a criança quando está a brincar, inconscientemente, “está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida” (p.42). Assim sendo, o brincar não pode ser considerado apenas um passatempo ou uma diversão, mas sim uma aprendizagem para toda a vida, pois as crianças desenvolvem várias competências e capacidades como, por exemplo, a criatividade, a imaginação, a concentração e a atenção. Deste modo, é possível afirmar que o brincar está, totalmente, relacionado com a aprendizagem.

Na Educação de Infância, o brincar apresenta-se no centro do currículo. Desta forma, os educadores devem valorizar esta atividade natural das crianças, nos tempos livres, assim como, nas atividades pedagógicas (Rocha, 2018). Com a mesma perspetiva, Homem (2009, citado por Silva & Pinheiro 2021), refere que o educador deve “interagir

e transmitir conhecimentos através da brincadeira que ali se desenrola, uma vez que o lúdico possibilita uma das atividades mais significativas para a aprendizagem” (p.46). Posto isto, o brincar assume um papel fundamental no processo de aprendizagem, assim como, no desenvolvimento holístico das crianças. Após a formulação da questão e a revisão preliminar sobre este estudo, defini as estratégias para a resolução do problema. Assim sendo, coloquei as estratégias em prática, através da implementação das atividades pedagógicas, sendo que estas foram planeadas tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças.

5.5.3 Etapas de Concretização do Projeto de Investigação-Ação

O projeto de Investigação-Ação decorreu durante nove semanas de prática pedagógica. Desta forma, tive em conta um conjunto de etapas que a própria Investigação-Ação se estrutura como, o planeamento, a ação e a reflexão. Neste sentido, a primeira fase que diz respeito ao planeamento, foi onde ocorreu a observação do grupo de crianças, de modo a identificar uma situação problemática. Após a identificação do problema, formulei a questão, sendo que a partir daí foi realizada uma pesquisa acerca da mesma, de modo a definir estratégias para a resolução do problema.

A segunda fase corresponde à ação, na qual ocorreu a operacionalização das estratégias desde a quinta à última semana de prática pedagógica. Por último, na terceira e última fase, que se concerne à reflexão, sucedeu-se uma recolha e análise dos dados, sendo que esta foi feita desde o início até ao fim da investigação. Esta reflexão permitiu perceber se as estratégias aplicadas colmataram o problema em questão e proporcionaram um desenvolvimento na aprendizagem das crianças.

Tabela 3 - Cronograma do Projeto de Investigação-Ação

Cronograma										
Fases	Procedimentos	Duração								
		Outubro				Novembro				Dezembro
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a
Planeamento	Observação									
	Identificação do Problema									
	Formulação da Questão									
	Revisão Preliminar da Literatura									
	Definição de Estratégias									
Ação	Operacionalização das Estratégias									
Reflexão	Recolha e Análise de Dados									

5.5.4 Estratégias de Intervenção

Após a formulação da questão e a revisão preliminar sobre este estudo, defini a estratégia para a solucionar o problema. Assim sendo, a estratégia definida foi a implementação de atividades lúdicas. Estas atividades englobavam jogos e brincadeiras tradicionais, atividades motoras e de movimento, jogos simbólicos, jogos cognitivos, jogos de regras e jogos em grupo. Todas as atividades eram adaptadas às temáticas sugeridas pela educadora cooperante, de modo promover a motivação e a concentração das crianças nos momentos de aprendizagem. É de salientar ainda, que a escolha do tipo de atividade lúdica dependia dos objetivos pretendidos na abordagem de uma determinada temática, promovendo assim diversificados momentos de aprendizagem

Esta estratégia teve em conta as necessidades e os interesses do grupo, pois na realização das atividades pedagógicas, as crianças distraíam-se com os brinquedos da área da sala, demonstrando falta de motivação e de concentração. Desta forma, através desta estratégia, as crianças aprendem brincando, promovendo assim a motivação e a concentração, entre outras competências, tal como afirmam Silva et al. (2016, p.11), o brincar é “(...) atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento”. Na mesma perspetiva, Sarmiento e Silva (2018), referem que ao brincar, a criança liberta a sua

imaginação, desenvolve a sua criatividade, assim como, o exercício de concentração e atenção para as várias situações do quotidiano.

Durante a minha ação, desenvolvi várias atividades pedagógicas, tendo em conta as estratégias definidas, no entanto irei abordar apenas três, sendo elas “Adivinha qual é a minha emoção”, “Saltando com os monstros” e “Pescaria dos números”.

a) Adivinha qual é a minha emoção

A atividade lúdica “Adivinha qual é a minha emoção”, surgiu através da abordagem da temática sobre as emoções. Neste sentido, para abordar este tema comecei por ler a história *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas. No início o grupo, em geral, estava muito no ativo e distraído, mas assim que comecei a ler a história ficaram logo interessados e atentos.

Durante a leitura da história, interagia com as crianças, fazendo algumas questões acerca da mesma, de modo a estimular a concentração e a participação das crianças. No final da história, debatemos sobre a mesma, para perceber qual era a emoção que o grupo sentia, sendo que a maioria das crianças responderam “Alegria!”.

Seguidamente, as crianças realizaram uma atividade relacionada com a história lida anteriormente, designada “Adivinha qual é a minha emoção”. Nesta atividade cada criança, à sua vez, teria de retirar um cartão do saco, sendo que nos cartões estava representada uma determinada emoção. Consoante a emoção sorteada, a criança teria de representá-la através da expressão facial, sendo que as restantes teriam de adivinhar a respetiva emoção. É de referir, que primeiramente exploramos as emoções representadas nos cartões, antes de iniciar a atividade, de forma às crianças perceberem melhor o objetivo da mesma.

Nesta atividade as crianças estavam muito envolvidas e interessadas, pois queriam adivinhar qual a emoção que os colegas estavam a representar. Desta forma, posso afirmar que esta atividade promoveu a atenção e motivação, pois o desejo de descobrir predominava. Como as crianças estavam entusiasmadas, houve momentos em que tive dificuldade em prosseguir com a atividade, devido ao barulho à agitação das mesmas.



Figura 9 - Criança a representar uma emoção

Tabela 4 - *Diário de Bordo, 14 de novembro de 2022*

Apesar do grupo, em geral, estar agitado, foi um momento divertido e enriquecedor. Durante a atividade, percebi que algumas crianças estavam dificuldades e com vergonha em representar as emoções. No entanto, ajudei-as a representar e incentivava a participação do grupo para que as crianças, que estavam a representar, sentissem integradas.

Em suma, a atividade “Adivinha qual é a minha emoção” promoveu a concentração e a motivação das crianças, que por sua vez era um problema neste grupo. Além disso, através desta atividade as crianças conseguiram entender as diferentes emoções, de uma forma divertida e lúdica.

b) Saltando com os monstros

Em seguimento da temática das emoções e das cores recontei a história *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas, através da dramatização com fantoches dos diversos monstros, presentes na respetiva história. Durante o reconto da história, questionava

as crianças acerca das emoções de cada monstinho e da sua respetiva cor, de modo a abordar também a temática das cores. Após a dramatização, dei oportunidade de as crianças manipularem os fantoches, enquanto preparava a próxima atividade.

Assim que acabei de organizar a atividade orientei, as crianças até ao polivalente, onde se iria realizar a atividade. Chegando ao polivalente, expliquei às crianças o objetivo da atividade “Saltando com os monstinhos”, ou seja, cada criança, à sua vez, teria de lançar o dado. Nesse dado estava representado cada monstinho da história *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas, sendo que consoante a cor do monstinho que lhe for atribuída, a criança teria de indicar a cor, assim como, a respetiva emoção e saltar com os dois pés nos monstinhos, representados no chão.

As crianças demonstraram logo interesse e motivação pela atividade, sendo que todas queriam realizá-la, em simultâneo, pois era uma atividade diferente daquelas que já tinha implementado. No entanto, expliquei que iria ser cada criança, à sua vez, sendo que os colegas iriam ajudar a mencionar a cor e a emoção do monstinho atribuído, de modo a evitar a desconcentração das crianças enquanto esperavam pela sua vez.



Figura 10 - Realização da atividade "Saltando com os monstinhos"

Tabela 5 - *Diário de Bordo, 15 de novembro de 2022*

A atividade correu dentro das expectativas esperadas, sendo os objetivos estipulados, cumpridos. Em geral, as crianças souberam associar as cores, cumpriram as regras do jogo e já dominavam o movimento de saltar com os dois pés. No entanto, algumas crianças sentiram mais dificuldades em associar a cor do monstinho, já outras demonstraram mais dificuldades em saltar com os dois pés, precisando de auxílio.

Posto isto, a atividade “Saltando com os monstinhos”, proporcionou um momento lúdico e enriquecedor para a aprendizagem das crianças. Além disso, promoveu a concentração e a motivação das crianças, pois esta atividade possuía um caráter lúdico e envolvia movimento, diferenciando daquelas que já tinham sido realizadas anteriormente. Relativamente às áreas de conteúdo, foi possível abordar a temática das emoções e das cores e domínio da Educação Física, mais concretamente, o movimento de saltar com os dois pés, promovendo assim a articulação entre as diversas áreas.

c) Pescaria dos números

Esta atividade tinha como finalidade abordar o domínio da matemática, mais especificamente, a contagem e a identificação dos números. Assim sendo, sugeri às crianças que se sentassem à volta da mesa, sendo que no seu centro estava uma caixa com seis peixes, uma cana de pesca e um dado. Primeiramente, comecei por explicar a atividade, exemplificando o seu objetivo, ou seja, as crianças, à sua vez, teriam de lançar o dado, sendo que nas suas faces estava representado os números de 1 a 6, com os desenhos dos peixes. Consoante o número de peixes que lhes foi atribuído, as mesmas teriam de pescar, com a cana, o respetivo número de peixes. Apesar desta atividade ter sido cada criança, à sua vez, as mesmas ajudaram-se, umas às outras, a identificar os números e a realizar a contagem dos peixes. Deste modo, foi possível verificar que muitas das crianças já sabiam identificar os números, no dado, sem recorrer à contagem dos peixes desenhados. Porém, outras precisavam de contar o número de peixes, representados no dado, para identificar o respetivo número.



Figura 11 - Realização da atividade "Pescaria dos números"

A atividade "Pescaria dos números" permitiu abordar o domínio da matemática, mais concretamente a contagem e a identificação dos números, de uma forma lúdica, sendo que as crianças demonstraram interesse, promovendo assim motivação e concentração. Além disso, esta atividade promoveu a cooperação, no sentido que as crianças se ajudavam mutuamente na contagem dos peixes.

Tabela 6 - Diário de Bordo, 22 de novembro de 2022

No entanto, algumas crianças não estavam a conseguir esperar pela sua vez de participar. Por isso motivo tanto eu como a educadora tivemos de chamar à atenção, para que estas respeitassem a vez do colega. Desta forma, no meu ver, a atividade deveria ser feita em pequenos grupos, enquanto as restantes crianças brincavam livremente na sala.

5.5.5 Avaliação do Projeto

Após a implementação do projeto Investigação-Ação, refleti acerca da minha prática e das estratégias implementadas para colmatar o problema definido, através da leitura dos diários de bordos e de conversas com a educadora cooperante. Neste sentido, posso afirmar que o problema não foi resolvido totalmente, devido ao tempo reduzido da prática pedagógica. No entanto, foi visível que o grupo demonstrou uma grande evolução, para um curto espaço de tempo, no que concerne à motivação e concentração, durante a implementação das atividades pedagógicas. Para que a questão-problema fosse resolvida era necessário mais tempo para implementar as estratégias definidas. Porém, a educadora cooperante deu continuidade à resolução da problemática, através da implementação de atividades do interesse das crianças.

No que diz respeito às estratégias realizadas para colmatar o problema, considero que foram adequadas, pois tiveram sempre em conta as necessidades e os interesses do grupo. Para além de promover a motivação e, conseqüentemente, a concentração das crianças, foi possível desenvolver outras competências e valores como a cooperação, a partilha, a interajuda e o respeito.

5.6 Momentos de Aprendizagem

Durante a minha Prática Pedagógica orientei vários momentos de aprendizagem com o grupo de crianças, porém, ao longo deste capítulo, irei apenas realçar três atividades pedagógicas, que considero terem sido mais dinâmicas e motivadoras para as crianças, contribuindo para uma aprendizagem significativa. A primeira diz respeito à temática das emoções. A segunda concerne à temática do Natal e a terceira está relacionada com os costumes e tradições de Natal madeirenses. É de salientar que estas atividades tiveram em conta as necessidades e os interesses do grupo. Para além disso, foi possível abordar várias áreas de conteúdo presentes na Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Neste sentido, evidenciam-se a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente, o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. Desta forma irei apresentar as seguintes atividades.

5.6.1 Caça ao Monstro

Enquadramento nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

Área de Formação Pessoal e Social:

- “Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outras” (Silva et al., 2016, p.34)
- “Cooperar com outros no processo de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.38)

Área de Expressão e Comunicação:

- “Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras” (Silva et al., 2016, p.46)
- “Dominar movimentos que implicam deslocamentos equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar” (Silva et al., 2016, p.46)

Objetivo:

- Desenvolver a capacidade de expressão emocional;
- Identificar as cores;
- Cooperar com os colegas.

Estratégia:

- Realizar uma caça ao tesouro relacionada com a história “O Monstro das Cores”, de Anna Llenas;
- Construir os *puzzles*, em pequenos grupos, com as peças encontradas na caça ao tesouro;
- Dialogar acerca das emoções.

Recurso(s): Peças dos *puzzles*

No dia 16 de novembro de 2022 foi realizada uma atividade para abordar o tema das emoções e das cores, designada “A Caça ao Monstro”. Esta temática, segundo as OCEPE, está inserida na Área da Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação. Neste seguimento, com esta atividade pretendia que as crianças desenvolvessem a capacidade de expressão emocional, de associação de cores e o sentido de cooperação.

Esta atividade, surgiu a partir da história “O Monstro das Cores”, de Anna Llenas, que tinha lido no início dessa semana. Para iniciar a atividade, houve um diálogo, em grande grupo, sobre a história “O Monstro das Cores”, de modo a recordar as emoções que a mesma abordava. Seguidamente, expliquei a atividade que as crianças iriam

realizar, no exterior, sendo que as mesmas teriam de encontrar as peças escondidas, para montar o *puzzle*, em pequenos grupos. Optei, primeiramente, por esconder as peças do *puzzle*, pois as crianças demonstraram ao longo do estágio que têm muito gosto e interesse por este tipo de brincadeiras. Tal como afirmam Coelho e Tadeu (2015 citados por Silva e Pinheiro 2021) é, por isso,

importante que os educadores estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, podem fornecer as informações necessárias para adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência (p.45)

Considero que o facto de a atividade ter sido realizada no espaço exterior, tornou-a mais dinâmica. O espaço exterior é um local onde as crianças estão em contacto com a natureza, exploram os diversos materiais e desenvolvem interações com os colegas (Silva et al., 2016). Além disso, as crianças desenvolvem várias competências motoras, como, por exemplo, andar, correr, rastejar e saltar. Por essas razões, o espaço exterior “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p.27).



Figura 12 - Crianças à procura das peças dos puzzles

Posto isto, chegando ao espaço exterior, as crianças procuraram as peças e, assim que encontraram, colocaram-nas no saco de pano. Logo que as crianças descobriram todas as peças, as mesmas fizeram a contagem das peças, com a minha orientação, de modo a verificar se faltava alguma. Uma vez que estavam todas as peças, sugeri que as mesmas fizessem uma roda no chão para montar os *puzzles* dos monstros, em pequenos grupos.

Tabela 7 - Diário de Bordo, 16 de novembro de 2022

Durante a montagem dos *puzzles*, as crianças ajudaram-se umas às outras, desenvolvendo o sentido de cooperação e associaram corretamente as cores e as emoções dos monstros. No entanto, houve duas crianças, que não quiseram participar na atividade, mas não insisti muito para estas participarem, pois não se deve fazer algo que não é do interesse das mesmas.



Figura 13 - Montagem dos puzzles em pequenos grupos

A construção de *puzzles*, é um tipo de jogo educativo muito utilizado durante a infância, uma vez que contribui para o processo de aprendizagem, assim como, para o desenvolvimento holístico da criança. Numa mesma perspetiva, Kishimoto (2001 citados por Silva & Pinheiro 2021) refere que “o jogo educativo, sendo considerado um recurso,

pode desenvolver diversos conhecimentos essenciais à criança, nomeadamente ao nível da matemática, línguas, lógica, raciocínio, entre outros” (p.45).

Os jogos também promovem a aprendizagem cooperativa, pois normalmente é realizado em pequenos grupos. Através desta cooperação, os alunos ajudam-se mutuamente, contribuindo assim para as suas aprendizagens, tal como indica Silva et al. (2016) a “interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (p.10). Desta forma, é fundamental que os educadores insiram os jogos, nas suas práticas, pois promovem várias vantagens na aprendizagem, assim como, no desenvolvimento das crianças.

Finalizada a montagem dos *puzzles*, houve um diálogo, em grande grupo, de forma a relembrar as emoções dos monstros e as suas respetivas cores, sendo que as crianças associaram corretamente as cores e as emoções de cada monstro. Além disso, as crianças também tiveram a oportunidade de exprimir as emoções que estavam a sentir naquele momento, de modo a desenvolver a capacidade de expressão emocional.

Posto isto, posso afirmar que a atividade “Caça ao monstro” proporcionou um momento lúdico e enriquecedor para as crianças. Através da atividade, as crianças manifestaram envolvimento e interesse no processo de descoberta e exploração. Além disso, conseguiram exprimir as suas emoções, associaram corretamente as cores das peças do *puzzle* e demonstraram satisfação ao cooperar com os colegas na montagem dos *puzzles*, atingindo os objetivos pretendidos.

5.6.2 A Árvore dos Desejos

Enquadramento nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

Área de Formação Pessoal e Social:

- “Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural” (Silva et al., 2016, p.34)

Área de Expressão e Comunicação:

- “Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (Silva et al., 2016, p.50)

- “Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica” (Silva et al., 2016, p.50)

Objetivo:

- Abordar o tema do Natal;
- Desenvolver as capacidades expressivas e criativas.

Estratégia:

- Ler a história “Natalaussaro” de Tom Fletcher;
- Dialogar sobre os desejos das crianças e a importância de acreditar, para que os mesmos sejam alcançados, tal com aborda a história;
- Elaborar uma árvore dos desejos com recursos relacionados com as Artes Visuais

Recurso(s): Molde da árvore de Natal; moldes das bolas de Natal; tintas; esponja, rolo, lápis de cor e cola

No dia 28 de novembro de 2022 foi realizada uma atividade visando a abordagem da temática acerca do Natal, designada “Árvore dos Desejos”. Com esta atividade, segundo as OCEPE, pretendia desenvolver a Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente, as capacidades expressivas e criativas das crianças.

Para iniciar esta temática, reuni o grupo no tapete e apresentei a história “Natalaussaro”, de Tom Fletcher. De modo a promover a participação das crianças, questionei-as acerca da capa do livro como, por exemplo, “O que está representado na capa do livro?” e “O que acham que vai acontecer nesta história?”, para perceber as expectativas das crianças acerca da história. Além disso, durante a leitura da história interagia com o grupo, promovendo a concentração das crianças. Finalizada a leitura da

história, houve um diálogo acerca da sua moral, que estava relacionada com a importância de acreditar nos nossos desejos para que os mesmos sejam alcançados e concretizados.

Posto isto, procedi à próxima atividade e sugeri às crianças que fizéssemos uma árvore dos desejos, sendo que as mesmas ficaram entusiasmadas com a proposta. Assim sendo, primeiramente, pedi às crianças para pintarem a árvore dos desejos, preparada por mim, com tintas, utilizando a esponja e o rolo. É de salientar que, enquanto algumas crianças realizavam a pintura da árvore, as outras brincavam livremente nas áreas da sala e, assim sucessivamente, sendo que todas tiveram oportunidade de participar na pintura.



Figura 14- *Pintura da árvore dos desejos*

Terminada a pintura da árvore dos desejos, propus que as crianças desenhassem os seus desejos numa bola de Natal, que seriam posteriormente coladas na árvore.

Tabela 8 - *Diário de Bordo, 28 de novembro de 2022*

É de salientar que depois das crianças desenharem o seu desejo, eu perguntava o que estava representado e escrevia, para que as mesmas compreendessem a ligação entre a mensagem oral e a escrita. Além disso, optei por escrever, pois alguns desenhos ainda não são concretos, o que é normal nestas idades. Curiosamente, alguns dos desejos representados estavam relacionados com presentes que as crianças gostariam de ter, como por exemplo “Eu quero um dinossauro!”, ou “Eu quero um barco!”. Contudo, uma das crianças (A), representou o seu desejo de uma forma mais criativa, dizendo que “Gostava de voar nas nuvens”, tal como o dinossauro da história contada.



Figura 15 - *Representação dos desejos das crianças*

No dia seguinte, 29 de novembro de 2022, dei continuidade à atividade “Árvore dos desejos”, pois nem todas as crianças conseguiram finalizar no dia anterior. Desta forma, após o lanche, um pequeno grupo ficou na sala a representar os seus desejos com a minha orientação, enquanto as restantes crianças brincavam livremente no espaço exterior. Tal como o dia anterior, as crianças desenhavam os seus desejos para o Natal e escrevia o seu significado.

Tabela 9 - *Diário de Bordo, 28 de novembro de 2022*

Constatei que, em relação aos desenhos, muitas das crianças estão na fase da “garatuja”, ou seja, a forma de exprimir é através de riscos verticais e horizontais. No entanto, há algumas crianças, que já conseguem desenhar, de forma nítida. Além disso, verifiquei que a nível da motricidade fina, muitas ainda têm dificuldade em agarrar corretamente o lápis, contudo, outras já dominam bem.

Finalizado os desenhos dos desejos de todas as crianças, o restante grupo regressou à sala, para colar a sua bola de Natal na árvore dos desejos, com a minha orientação. Posteriormente, fixei a árvore dos desejos concluída no *placard* da sala, de modo às crianças visualizarem o seu trabalho final, sendo que surgiram comentários como “Olha o meu desenho!” ou “Este é o meu desejo!”, demonstrando assim satisfação pela atividade realizada.



Figura 16 - *Resultado da árvore dos desejos*

Para além das crianças realizarem trabalhos que envolvem a expressão artística é fundamental que tenham oportunidade de observar, apreciar e dialogar acerca das suas produções, assim como, dos seus colegas, de modo a perceberem a expressividade dos elementos da comunicação visual como, por exemplo, a cor, as linhas, as formas geométricas, as tonalidades e a figura humana. Através desta apreciação e diálogo, as crianças desenvolvem a sua expressividade, o seu sentido crítico, assim como, o seu imaginário, que é fundamental nesta fase, tal como referem Silva et al. (2016).

Em suma, esta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem várias competências relacionadas com o domínio da Educação Artística, mais concretamente, com o subdomínio das Artes Visuais, integrado nas OCEPE. Através desta atividade, as crianças desenharam e pintaram, explorando e utilizando materiais e instrumentos, como lápis de cor, tintas, esponja e rolo de pintura. Assim sendo, segundo Silva et al. (2016), é fundamental que as crianças tenham oportunidade de experimentar variados materiais e instrumentos na pintura e no desenho, pois contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e das possibilidades de criação. Desta forma, cabe ao educador integrar as Artes Visuais no processo educativo das crianças, para que tenham um maior conhecimento e apropriação de técnicas e instrumentos, promovendo assim uma aprendizagem enriquecedora (Silva et al., 2016).

5.6.3 Tradições de Natal

Enquadramento nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

Área de Formação Pessoal e Social:

- “Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural” (Silva et al., 2016, p.34)

- “Cooperar com outros no processo de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.38)

Área de Expressão e Comunicação:

- “Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras” (Silva et al., 2016, p.46)

Área do Conhecimento do Mundo:

- “Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais” (Silva et al., 2016, p.89)

Objetivo:

- Promover o interesse pelas tradições natalícias madeirenses;

- Cooperar com os colegas.

Estratégia:

- Realizar, a pares, o jogo “Loto de Natal”. Neste jogo, cada par teria um tabuleiro com diversas imagens sobre as tradições natalícias madeirenses, sendo que a cada imagem retirada do saco, as crianças teriam de associar e colocar a imagem no seu tabuleiro até completá-lo;

- Confeccionar, em grande grupo, broas de manteiga.

Recurso(s): Cartões do jogo do loto e ingredientes para a confeção das broas

No dia 9 de dezembro de 2022 foi desenvolvida uma atividade no âmbito da temática dos costumes e tradições de Natal madeirenses, de modo a desenvolver novos conhecimentos e saberes acerca do património cultural das crianças. Através desta atividade foi possível desenvolver Área de Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo, contempladas nas OCEPE. Assim sendo, pretendia promover o interesse pelas tradições natalícias madeirense e a cooperação entre os colegas.

Neste sentido, sugeri ao grupo que reunissem na mesa, de modo a explorar os cartões com imagens de tradições e costumes de Natal madeirenses como, por exemplo as broas, a canja, os sapatinhos, as missas do parto, entre outras.

Tabela 10 - *Diário de Bordo, 9 de dezembro de 2022*

Ao explorar os cartões, o grupo estava um pouco desconcertado, não estabelecendo qualquer ligação com as suas vivências natalícias. Para promover a sua concentração, coloquei algumas perguntas sobre o que representava cada cartão e surgiu algumas respostas curiosas como “panquecas”, para o bolo-rei, “bolo de chocolate”, para o bolo de mel, “bolachas de chocolate”, para as broas de mel, “sopa” para a canja, entre outras.

Após explorarmos os cartões, expliquei que as imagens dos cartões representavam as tradições e costumes da ilha da Madeira e propôs que as crianças jogassem o jogo, “Loto do Natal”, em pequenos grupos, enquanto as restantes crianças brincavam livremente, sendo que primeiramente expliquei as regras do jogo para o grande grupo. O jogo “Loto do Natal”, tinha por base o jogo do loto tradicional, de forma adaptada à temática do Natal. Assim sendo, demos início ao jogo, sendo que cada par tinha um tabuleiro com as imagens exploradas anteriormente e eu retirava dentro do saco, os diversos cartões com as respetivas imagens. As crianças teriam de associar a imagem do cartão e colocá-lo no seu tabuleiro, sendo que ganhava o par que finalizasse primeiro o tabuleiro com todos os cartões.

Tabela 11 - *Diário de Bordo, 9 de dezembro de 2022*

Durante o decorrer do jogo, reparei que uma das crianças (C) já sabia referir alguns dos símbolos natalícios madeirenses, pois a mesma disse “Só me falta os sapatinhos (flor) para acabar o jogo.” Com este comentário, percebi que é possível as crianças adquirirem novos saberes e conhecimentos através de jogos lúdicos, ou seja, aprendendo brincando.

O jogo é considerado uma atividade livre e voluntária, que estabelece regras. Através do jogo as crianças demonstram as suas qualidades e capacidades, respeitam as regras e aprendem a lidar com o facto de ganhar ou perder. Além disso, o jogo coletivo permite que as crianças desenvolvam competências pessoais e sociais e respeitem regras de convivência e cooperação, contribuindo assim para as suas aprendizagens sociais, tal

como refere Silva (2018). Posto isto, os educadores devem inserir os jogos educativos, nas suas práticas, pois contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento holístico das crianças.



Figura 17 - Realização do jogo "Loto do Natal"

No dia seguinte, 10 de dezembro de 2022, dei continuidade à temática acerca dos costumes e tradições de Natal madeirenses. Neste sentido, sugeri às crianças que reunissem no tapete e apresentei o cartaz com a receita das broas de manteiga. Assim sendo, questionei-as sobre as imagens dos ingredientes que estavam na receita, de modo a promover a participação do grupo, e expliquei que iríamos confeccionar broas de manteiga, que, por sua vez, fazem parte das nossas tradições de Natal.

Após a exploração da receita, sugeri às crianças que as mesmas lavassem as mãos e se colocassem à volta da mesa para confeccionar massa das broas. Desta forma, colocamos os ingredientes numa taça e amassamos, com as mãos, até a massa ficar uniformizada. De seguida, prosseguimos para a fase de moldagem das broas, em formato de bola, e colocamos nos tabuleiros, para levar para o forno. Durante a confeção e moldagem das broas, as crianças demonstraram grande satisfação e entusiasmo.



Figura 18 - *Confeção das broas de manteiga*



Figura 19 - *Moldagem das broas de manteiga*

Finalizada a atividade, as crianças realizaram a higienização e sugeri que fizessem o comboio para ir para o refeitório colocar os tabuleiros no forno. Enquanto as broas coziam, as crianças almoçaram, sendo que após o almoço, mostrei as broas cozidas e dei a oportunidade a cada criança de degustá-las, sendo que o feedback foi positivo. Em suma, com esta sequência de atividades, as crianças foram capazes de cooperar com os colegas,

tanto no jogo como na confeção das broas e revelaram gosto e interesse pelas tradições de Natal madeirenses, atingindo os objetivos pretendidos.



Figura 20 - *Ida das crianças à cozinha*



Figura 21- *Colocação das broas no forno*

5.7 Projeto com a Comunidade Educativa

Em conformidade com Silva et al. (2016) as relações entre os diversos intervenientes da educação constituem um papel fundamental para o desenvolvimento do processo educativo. Neste sentido o/a educador/a deve promover essas relações, de modo a contribuir para as aprendizagens das crianças, assim como, para o seu desenvolvimento profissional. Uma das relações que o estabelecimento de ensino beneficia é com a comunidade, mais concretamente, organizações e serviços “(autarquias, serviços de saúde, segurança social, polícia de segurança pública, centros culturais e desportivos, instituições de ensino superior, etc.)” (Silva, et al. 2016, p.30). Esta relação contribui para a implementação das finalidades educativas do estabelecimento educativo.

No âmbito da Prática Pedagógica I, foi desenvolvido um projeto com a comunidade educativa. Este projeto foi realizado, juntamente, com as minhas colegas, que estavam a estagiar na mesma instituição. Neste sentido, após várias sugestões e diálogos com as minhas colegas e a equipa pedagógica, decidimos organizar uma atividade de Pilates, sendo que seria orientada por uma fisioterapeuta. Esta atividade foi destinada à equipa educativa, de modo a promover o bem-estar de todo o pessoal docente e não docente do estabelecimento educativo, pois a área da Educação de Infância é uma área complexa e gratificante, porém exige muito, tanto a nível físico como psicológico.

Deste modo, a prática de Pilates beneficia a saúde, assim como, o desempenho profissional, no sentido em que melhora a postura, que é essencial para as educadoras e técnicas de apoio à infância, pois passam longos períodos em posições estáticas e reduz o stress, que é algo que as profissionais da educação enfrentam, em algumas situações. Além disso, promove equilíbrio mental e emocional, ajudando as educadoras e as técnicas de apoio à infância a demonstrarem uma maior resiliência perante os desafios do dia a dia. Por último, as educadoras ao realizarem a atividade de Pilates, poderão transmitir algumas práticas ao grupo de crianças, transmitindo a importância de um estilo de vida ativo e saudável.

O bem-estar do docente é um fator fundamental na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a saúde emocional e física do docente tem um impacto direto na forma que o mesmo interage com as crianças, no planeamento das atividades pedagógicas e na capacidade de criar um ambiente positivo e estimulante. Assim sendo, os docentes que cuidam do seu bem-estar proporcionam atividades pedagógicas criativas

e motivadoras e um ambiente acolhedor, que, por sua vez, contribui positivamente para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Desta forma, contactamos a fisioterapeuta e expusemos a situação, sendo que a mesma aceitou a cooperação nesta atividade. Assim sendo, com vários dias de antecedência, realizamos e entregamos os convites à equipa educativa da instituição, sendo que a mesma teria de confirmar a sua presença, de modo a organizar o espaço onde se iria realizar a atividade. No dia 6 de dezembro foi realizada a atividade de Pilates, no polivalente da instituição, após o horário de funcionamento da mesma.

Primeiramente, eu e as minhas colegas agradecemos a presença das educadoras, das técnicas de apoio à infância, da professora orientadora da Prática Pedagógica I, assim como a cooperação da fisioterapeuta nesta atividade. Seguidamente, a orientadora da atividade explicou o objetivo da mesma, sendo este a promoção do bem-estar físico e psicológico, através de um conjunto de exercícios que fortalece o corpo e a mente, de forma equilibrada. Desta forma, demos início à atividade, realizando alguns alongamentos, para depois prosseguirmos com os exercícios físicos, orientados pela fisioterapeuta.

Durante a realização dos exercícios, a fisioterapeuta colocou uma música harmoniosa, de forma a criar um ambiente agradável, promovendo o relaxamento e a concentração. Além disso, foi notório o apoio que a fisioterapeuta forneceu, durante a realização dos exercícios, de modo que estes fossem realizados corretamente, evitando possíveis lesões. No final da atividade foi proposto um momento de reflexão e imaginação, à medida que a fisioterapeuta transmitia algumas palavras. Posto isto, a atividade de Pilates proporcionou um momento relaxante e enriquecedor, promovendo o bem-estar físico e psicológico para a equipa educativa, sendo este o principal objetivo deste projeto.

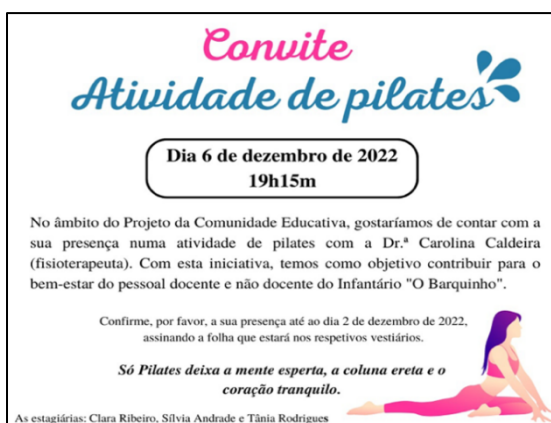


Figura 22 - Convite para a atividade de pilates

5.8 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica na Pré-Escolar

Após tantos anos voltei a estar numa sala de pré-escolar, mas desta vez com um papel diferente, de estagiária. Desta forma, após a finalização do estágio na vertente da Educação Pré-Escolar, importa refletir acerca do desenvolvimento da minha prática pedagógica, mais precisamente os aspetos positivos e menos positivos, de forma a melhorá-la. Em conformidade com Alarcão (1996), a reflexão “baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade na busca da verdade e da justiça” (p.175). Assim sendo, através da reflexão o docente questiona e analisa a sua prática, de modo a encontrar soluções para as suas dificuldades, contribuindo para uma melhor qualidade da educação.

A primeira semana de estágio, ou seja, a semana de observação foi marcada pelo nervosismo e ansiedade, que é normal, pois este estágio possuía uma carga horária superior aos estágios, que realizei durante a minha licenciatura, e esta seria a primeira vez que iria orientar um grupo de crianças nas rotinas, assim como nas atividades. Além disso, também estava preocupada se conseguia integrar no grupo, no entanto, estas dúvidas e preocupações desapareceram assim que interagi com as crianças.

Os três dias de observação permitiram ver vários aspetos cruciais, tais como as características, os interesses e as necessidades das crianças, as rotinas, o espaço da sala, o clima social e as metodologias utilizadas pela educadora cooperante. Assim sendo, considero que a semana de observação foi fundamental para o desenvolvimento da minha ação pedagógica, pois tal como afirmam Máximo-Esteves (2008), a observação “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87).

Relativamente às planificações, estas têm um papel fundamental na prática do docente, pois através delas o mesmo irá determinar o clima da sala de aula, a organização dos trabalhos dos alunos e as estratégias ou atividades de aprendizagem, para atingir objetivos específicos. (Silva & Lopes, 2015). Durante a minha prática pedagógica tive em conta as características, os interesses e as necessidades das crianças, pois planejar “implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Silva et al., 2016, p.15). Além disso, as planificações devem possuir um carácter flexível, pois existem situações imprevistas, sendo que cabe ao docente adequar as atividades planeadas a essas situações.

No que diz respeito às atividades pedagógicas, a maioria delas, tiveram por base a perspectiva construtivista, defendida por Piaget, na qual pressupõe que as crianças têm um papel ativo na construção do seu conhecimento através da interação com objetos. Outro autor que realizou vários estudos acerca do construtivismo foi Vygotsky, que reforça a importância das interações sociais no processo de construção do conhecimento. Assim sendo, através das atividades pedagógicas foi possível promover a aprendizagem cooperativa, as interações sociais, a exploração de materiais, a resolução de problemas momentos de diálogo e discussão e a participação das crianças. Desta forma, as crianças tiveram um papel ativo na construção do conhecimento, tornando as aprendizagens significativas.

É de salientar que as atividades também tiveram em conta a problemática do projeto de Investigação-Ação, que estava relacionada com a motivação, a concentração e o brincar. Neste sentido, foram implementadas atividades lúdicas, no qual as crianças demonstraram curiosidade, interesse e motivação e, conseqüentemente concentraram-se no que estava a ser realizado. Nesta perspectiva, Silva e Sarmiento (2017), afirmam que ao brincar “a criança está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu quotidiano” (p.42). No entanto, confesso que houve atividades em que realmente foi difícil promover a motivação e a concentração das crianças, por mais que as atividades fossem lúdicas e estimuladoras.

Para a implementação das atividades pedagógicas é necessário ter em conta alguns aspetos, tais como, a organização do espaço, dos materiais e do tempo. Relativamente à organização de espaço, tentei que as estratégias pedagógicas, não fossem realizadas somente na sala de atividades. Desta forma, algumas estratégias foram realizadas no polivalente e no espaço exterior pois é um espaço amplo, no qual as crianças podem movimentar livremente. O espaço exterior é um local onde as crianças estão em contacto com a natureza, exploram os diversos materiais naturais e desenvolvem interações com os colegas. Além disso, as crianças desenvolvem várias competências motoras, pois o espaço exterior permite correr, saltar, rastejar, rodopiar, entre outras capacidades. Por essas razões, o espaço exterior “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p.27). Considero que recorri ao espaço exterior para desenvolver algumas atividades pedagógicas, contudo, deveria ter dado mais oportunidade às crianças de explorarem o espaço exterior, pois

realmente contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. No que concerne à organização dos materiais, durante a minha ação pedagógica, tentei diversificar os materiais, nas atividades implementadas, de forma a proporcionar às crianças uma aprendizagem rica. Nesta perspectiva, Botas e Madeira (2013), afirmam que “é importante proporcionar diversas oportunidades de contato com materiais para despertar interesse e envolver o aluno em situações de aprendizagem” (p.254). Além disso, a utilização de materiais permite que as crianças tenham a oportunidade de explorar, manipular e experimentar, promovendo assim, uma aprendizagem de qualidade. Neste sentido, nas atividades implementadas, foram utilizados diversos materiais didáticos, sendo esses, canções, jogos, histórias, *puzzles*, pneus, plasticina, tintas, fantoches, entre outros.

No que se refere à gestão do tempo, considero que foi uma das dificuldades que senti durante a prática pedagógica, pois muitas vezes as atividades alongavam-se mais do que previsto. Deste modo, utilizava os momentos de acolhimento para as crianças finalizarem as atividades mais práticas, que envolvia a expressão plástica, o que não é muito positivo. O momento de acolhimento é importante para as crianças brincarem livremente nas áreas da sala, sendo que não se deve retirar este momento de prazer, uma vez que o brincar “traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas” (Silva & Sarmiento, 2017, p.42).

No entanto, sou da opinião que não se deve apressar a aprendizagem das crianças, mas sim respeitar os vários ritmos de trabalho, pois cada criança tem o seu tempo de aprendizagem. Neste seguimento, Silva et al. (2016) refere que o tempo deve contemplar “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações” (p.27).

Como forma de conclusão, a Prática Pedagógica I foi uma experiência enriquecedora, uma vez que contribuiu positivamente para a minha aprendizagem, enquanto futura educadora de infância. Posso afirmar que desenvolvi várias competências, como a comunicação e a confiança e adquiri ferramentas pedagógicas, que serão fundamentais para o meu futuro profissional. Além disso, percebi o quão importante é o papel do educador no desenvolvimento das crianças, pois é desde tenra idade que as mesmas começam a adquirir novos conhecimentos, capacidades e atitudes. Em suma, finalizo a Prática Pedagógica I com o coração cheio, pois sinto que aprendi tanto com as crianças, como elas aprenderam comigo.

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

No presente capítulo será desenvolvida uma caracterização e reflexão da prática pedagógica na valência no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta sucedeu-se no 1.º ano de escolaridade, sob orientação do Professor Doutor Arnaldo Fonseca e da professora cooperante. A Prática Pedagógica apresentou um total de 120 horas, distribuídas por três dias semanais (segunda, terça e quarta), com a duração de cinco horas diárias, sendo que decorreu entre 6 de março até 24 de maio de 2023.

No decorrer deste capítulo será apresentada a caracterização da instituição de ensino, do PEE, da turma e da sala. Além disso, tendo por base os momentos de aprendizagem, serão apresentadas três atividades. Considero que estas atividades foram significativas para a aprendizagem dos alunos e integraram diversas áreas curriculares. Por último, será feita uma descrição acerca do Projeto com a Comunidade Educativa, implementado durante a prática, e uma reflexão acerca da minha prática pedagógica.

6.1. Caracterização da Instituição de Ensino

A minha Prática Pedagógica na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente no 1.º ano de escolaridade, decorreu no mesmo estabelecimento da prática anterior referida, situado no concelho de Machico. No entanto, esta foi desenvolvida no edifício principal. Neste sentido, tal como já referi anteriormente, esta instituição está integrada num meio mobilizado, no qual existem vários serviços que satisfazem as necessidades da população residente. É de salientar, que esta escola engloba um total de 456 alunos que frequentam o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que existem cinco grupos de Pré-Escolar, com cerca de 100 crianças, e 14 turmas do 1.º CEB, com 268 alunos, divididas pelos diversos anos de escolaridade.

Quanto aos espaços físicos, no rés do chão encontram-se as salas destinadas ao Pré-Escolar, a secretaria, a cantina, as áreas de higiene e espaços exteriores. Em relação ao primeiro andar, este é composto pelas salas do 1.º CEB, sala de Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), pavilhão e áreas de higiene. Por fim, no segundo andar, situam-se as salas destinadas às atividades de enriquecimento curricular, tais como, a sala de TIC, a sala de música, a sala de inglês, a sala de expressão plástica, a biblioteca e a ludoteca.

No que diz respeito à equipa docente, esta é composta por Educadoras de Infância e professores do 1.º CEB, maioritariamente do sexo feminino. Já a equipa não docente, é constituída por Técnicas de Apoio à Infância, Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos, Técnicos Superiores de Biblioteca, Encarregada Operacional, Psicóloga, Terapeuta Ocupacional e Ajudantes da Ação Educativa do Pré-Escolar.

6.2. Caraterização da Turma do 1.º ano

Esta turma é constituída por 17 alunos, sendo seis do género feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Os alunos são participativos, trabalhadores, autónomos, interessados e curiosos, nas atividades desenvolvidas na sala de aula. No entanto, existem diferentes níveis de aquisição do conhecimento, assim como, de ritmos de trabalho, fazendo com que a heterogeneidade seja uma das caraterísticas desta turma. É de referir ainda que neste grupo, não há nenhum aluno com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Quanto às aprendizagens, os alunos ainda estão no processo de aprendizagem de leitura e de escrita, porém existem diferentes níveis de desenvolvimento do mesmo. A área curricular que demonstram mais interesse e facilidade é o Estudo do Meio, ao contrário da Matemática, na qual manifestam uma certa dificuldade em adquirir o conhecimento.

É ainda de salientar que esta turma estabelece uma relação positiva entre a professora e os colegas, sendo que esta é fundamental para a promoção de uma aprendizagem de qualidade. Além disso, os alunos também são respeitadores das regras estabelecidas, contribuindo assim para uma fácil organização da sala de aula e um ambiente de aprendizagem positivo.

6.3. Caraterização da Sala

A sala de aula deve estar organizada consoante as características e necessidades de cada turma, pois, assim corresponderá melhor às dificuldades individualizadas de cada aluno, facilitando a sua aprendizagem. Assim sendo, a sala de aula onde decorreu a minha prática pedagógica, é ampla sendo que os móveis estão organizados, de modo a possibilitar uma fácil circulação. Além disso, possui duas janelas grandes que proporcionam o acesso a uma iluminação natural.

Quanto à disposição das mesas, estas estão organizadas em filas, com os alunos agrupados individualmente, de frente para a secretária da professora, onde se localiza o computador da sala, para um quadro de giz e para uma tela branca, que facilita a projeção tecnológica. Ainda nesta sala, existem vários armários, com os materiais pertencentes aos alunos, como por exemplo, cadernos diários e manuais, assim como materiais destinados às atividades que envolvem as artes visuais. Além disso, a sala também é composta por uma bancada que oferece o acesso à água e ainda integra quatro placards, afixados nas paredes, com o objetivo de expor alguns recursos didáticos, facilitadores da aprendizagem dos alunos.



Figura 23 - *Disposição da sala do 1.º ano*

6.4.Momentos de Aprendizagem

Durante a minha prática pedagógica implementei diversos momentos de aprendizagem com os alunos da turma do 1.º ano. Desta forma elaborei várias planificações, assim como, as respetivas descrições e reflexões das atividades, nos diários de bordos. As atividades propostas foram elaboradas, tendo em conta as temáticas sugeridas pela professora cooperante. Para isso, foram realizadas reuniões semanais, para discutir os temas e os objetivos a serem atingidos.

Assim sendo, serão apresentas três atividades pedagógicas, que considero terem sido mais dinâmicas e motivadoras para os alunos, contribuindo para uma aprendizagem

significativa. A primeira diz respeito à abordagem de uma nova letra. A segunda remete para a temática dos sinónimos e antónimos, da componente de Português. A terceira e última corresponde à temática acerca das estações e meses do ano, presente na componente de Matemática.

6.4.1. Grafismo da Letra z

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais:

Português → Leitura-Escrita → Escrita:

- “Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.7)

- “Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.7)

Português → Leitura-Escrita → Leitura:

- “Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.7)

Artes Visuais → Experimentação e Criação:

- “Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.8)

Objetivo:

- Representar e identificar a letra “z”;
- Pronunciar palavras que contém a letra “z”.

Estratégia:

- Realizar o grafismo da letra “z” através de três técnicas diferentes (caixas de areia, digitinta e plasticina) relacionadas com a Educação Artística;

- Realizar o jogo “Brincando com as palavras”. Neste jogo, teria várias sílabas desordenadas e os alunos, à sua vez, teriam de ordenar as sílabas, de modo a formar palavras com as sílabas “za”, “ze”, “zi”, “zo” e “zu”.

Recurso(s): Caixas de areia, digitinta, plasticina, quadro de giz e cadernos

A abordagem da letra “z” foi realizada no dia 13 de março de 2023, sendo que esta, segundo as AE, está inserida na componente de Português. Com esta atividade pretendia que os alunos fossem capazes de representar e identificar a respetiva letra do alfabeto, assim como, pronunciar palavras que continham a letra “z”. Para isso, primeiramente, coloquei uma pequena canção, no rádio, relacionada com palavras iniciadas com a letra “z”, de forma aos alunos tentarem reconhecer a nova letra que seria abordada.

Tabela 12 - *Diário de Bordo, 13 de março de 2023*

Assim que os alunos ouviram a canção, reconheceram através do som que a letra nova era a letra “z”, sendo que surgiram alguns comentários como, por exemplo, “É o “z” de zebra”.
--

Posteriormente, sugeri que os alunos, em conjunto, cantassem a canção, de modo a estimular a oralidade das palavras iniciadas com a nova letra. Apesar da maioria dos alunos terem reconhecido a letra, através da canção, questionei-os qual era o som que estava muito presente, sendo que os mesmos responderam corretamente. A partir daí, expliquei a grafia da letra “z”, representando-a, no quadro de giz, assim como o seu som. De forma aos alunos praticarem o grafismo da letra “z”, dividi a turma em três grupos, sendo que cada grupo teria a oportunidade de experimentar três técnicas diferentes, através de caixas de areia, digitinta e plasticina, de forma rotativa. Na técnica das caixas de areia, os alunos teriam de realizar o grafismo da letra “z”, em minúsculo e maiúsculo, com o seu próprio dedo, seguindo o exemplo da grafia, que estava representada em grande dimensão, no quadro. Quanto à técnica da digitinta, os alunos tinham uma folha A3, com a representação da letra “z” em minúsculo e maiúsculo e os mesmos teriam de mergulhar o seu dedo na tinta e decalcar. Por último, a técnica da plasticina, os alunos teriam de moldar a letra “z”, em minúsculo e maiúsculo, com recurso à representação da respetiva letra que estava no quadro de giz. É de referir que, durante a prática do grafismo da letra “z”, tinha sempre a atenção de observar se os alunos representavam a letra pelo início e não pelo fim, pois “ensinar por onde se começa o desenho da letra e o sentido do traço ajuda a flexibilizar o gesto, a aceder à caligrafia com menor esforço muscular”, tal como afirmam Baptista et al. (2011, p. 41).



Figura 24 - Grafismo da letra z com caixas de areias



Figura 25 - Grafismo da letra z com tintas



Figura 26 - *Grafismo da letra z com plasticina*

Tabela 13 - *Diário de Bordo, 13 de março de 2023*

Em geral, considero que esta atividade correu dentro das expectativas esperadas, sendo que os alunos demonstram muito entusiasmo e interesse em experimentar as diversas técnicas. Durante esta atividade, tentei acompanhar todos os alunos para verificar se faziam o grafismo da letra “z”, de forma correta, sendo que constatei que a maioria não sentiu muita dificuldade em realizar o grafismo da letra “z”.

É de salientar que durante a realização desta atividade, a professora cooperante ajudou-me a verificar se os alunos executavam corretamente o grafismo da respetiva letra. Esta ajuda foi fundamental, pois assim consegui circular várias vezes pelos grupos, de modo a auxiliar os alunos.

Além desta atividade promover a prática do grafismo da letra “z”, também contribuiu para desenvolver a motricidade fina, que é fundamental nesta etapa de abordagem de novas letras, para uma escrita correta. Após a experimentação das diversas técnicas de grafismo, os alunos representaram a letra “z”, numa folha, de modo a ficar registado no caderno. Seguidamente, realizei um esquema no quadro sobre as sílabas “za”, “ze”, “zi”, “zo”, “zu”, para aos alunos lerem em voz alta. Considero que após a

leitura das sílabas, deveria ter questionado se conheciam palavras que continham as respectivas sílabas, de modo a estimular o reconhecimento do som “z” nas palavras.

Para treinar a oralidade e a interpretação de textos, distribuí uma folha com um pequeno texto, com palavras que continham a letra “z”, sendo que também continha algumas perguntas acerca do mesmo. Neste sentido, propus que os alunos lessem o texto, em voz alta, e respondessem às questões. Por fim, para complementar a abordagem da letra “z”, os alunos realizaram o jogo “Brincando com as palavras”, sendo que neste jogo havia vários cartões com sílabas desordenadas, no quadro, e os alunos, à sua vez, teriam de ordenar as mesmas, com o objetivo de formar palavras que continham as sílabas “za”, “ze”, “zi”, “zo” e “zu”. Primeiramente, solicitei aos alunos para registarem as sílabas desordenadas e tentarem formar as palavras e só após verificar as respostas, os alunos, à sua vez, dirigiram-se ao quadro para formar as palavras. Na minha perspectiva a abordagem da nova letra ficou bem consolidada, com o planeamento destas sequências de atividades. Os alunos tiveram a oportunidade de praticar o grafismo da letra “z”, através de técnicas variadas envolvendo a componente da Educação Artística, mais precisamente, as Artes Visuais, que, por sua vez, é uma área do interesse dos mesmos. As artes, segundo Jorge-Ferreira (2020), permitem ao aluno “aprender de forma mais simples e estimulante” (p.100). Por isso, é essencial que os docentes insiram nas suas práticas a componente da Educação Artística, juntamente, com outras áreas de conteúdo, promovendo a interdisciplinaridade e, conseqüentemente, uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

6.4.2. Bingo dos Antónimos

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais:

Português → Gramática:

- “Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas” (Direção-Geral da Educação, 2018. p.11)

- “Descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si” (Direção-Geral da Educação, 2018. p.11)

Objetivo:

- Rever os sinónimos e antónimos;
- Cooperar com os colegas.

Estratégia:

- Realizar o jogo “Bingo dos antónimos”. Neste jogo cada par teria um cartão com várias palavras, sendo que a cada palavra anunciada os alunos teriam de mencionar o antónimo. Caso tivessem a palavra, os alunos teriam de colocar um feijão por cima da mesma e ganhava o par que completasse primeiro o cartão;

- Preencher a folha de grelha de avaliação pelos pares;
- Realizar um exercício sobre sinónimos e antónimos.

Recurso(s): Cartões do jogo do bingo, feijões e quadro de giz

O jogo “Bingo dos antónimos” foi realizado dia 22 de março de 2023, sendo que este tinha como objetivo rever o conteúdo gramatical sobre os sinónimos e antónimos. Este conteúdo, segundo as AE, está inserido na componente de Português. Desta forma, comecei por rever, oralmente, em conjunto com os alunos, o significado de sinónimo e antónimo, com o recurso alguns exemplos. Posteriormente, os alunos realizaram o jogo do bingo sobre os antónimos, de modo a praticar o conteúdo. Assim sendo, neste jogo cada para tinha um cartão com várias palavras distintas. A cada palavra anunciada, cada par, à sua vez, teria de mencionar o antónimo correspondente a essa palavra. Caso tivessem o antónimo da palavra, os alunos teriam de colocar um feijão por cima do mesmo, sendo que ganhava o par que completasse primeiro o cartão com todas as palavras.

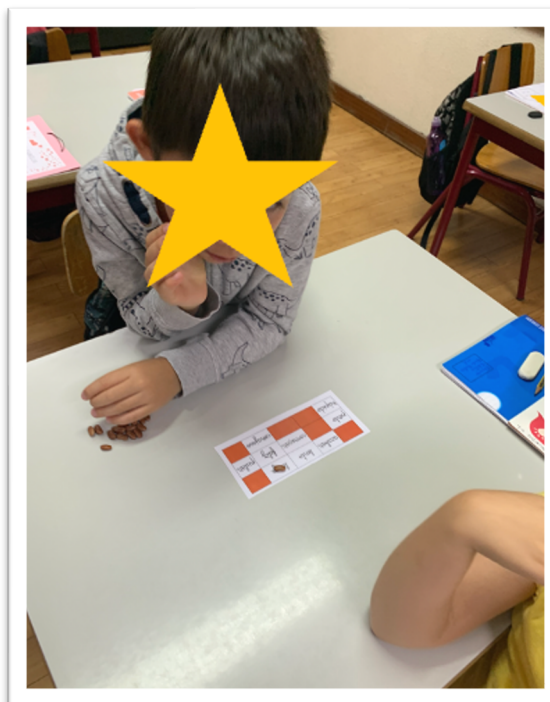


Figura 27 - Realização do jogo "Bingos dos antónimos" a pares

Tabela 14 - Diário de Bordo, 22 de março de 2023

Durante o jogo, os alunos estavam motivados, interessados e agitados, pois queriam ser os primeiros a completar o cartão. Neste sentido, houve momentos em que tive dificuldade em prosseguir com o jogo, devido ao barulho e da agitação dos mesmos.

No entanto, é normal quando os alunos realizam jogos estejam mais entusiasmados, pois é do interesse dos mesmos, daí o facto de haver mais barulho. É de referir que durante o jogo, poderia também questionar os alunos acerca dos sinónimos de cada palavra anunciada, para abordar os dois conteúdos gramaticais, os sinónimos e os antónimos. Porém, optei por não questionar, pois o objetivo do jogo era descobrir os antónimos das palavras e os alunos poderiam confundir.

É de salientar que, após a realização do jogo, os alunos preencheram uma grelha de avaliação pelos pares, de forma a refletirem acerca do desempenho dos colegas durante o jogo "Bingo dos antónimos". A maioria dos alunos teve uma avaliação positiva por parte dos seus colegas, pois cooperaram com os seus parceiros e estiveram empenhados na realização do jogo. A avaliação formativa, segundo Lopes e Silva (2012), é vista "como um processo ativo e intencional que envolve professores e alunos na recolha

sistemática de dados sobre a aprendizagem.” (p.13). Desta forma através desta recolha de informações, o docente tem a possibilidade de melhorar as estratégias, contribuindo positivamente para as aprendizagens dos alunos.

De forma aos alunos terem algum registo no caderno sobre este conteúdo, escrevi duas frases no quadro relacionadas com as palavras do jogo, para os alunos rescrevê-las, alterando a palavras destacadas por um sinónimo ou antónimo. Durante a resolução percebi que a maioria dos alunos estava com alguma dificuldade, por isso optei por fazer em conjunto com os mesmos. Já a segunda frase, realizaram individualmente, sendo que circulava pela sala para proceder à correção da mesma.

Considero que o jogo “Bingo dos antónimos” proporcionou um momento lúdico e enriquecedor para as aprendizagens dos alunos, atingindo assim os objetivos pretendidos. No final do jogo, os alunos demonstraram um *feedback* positivo, solicitando para realizar mais vezes este tipo de atividade. O jogo é um recurso essencial no processo de aprendizagem dos alunos, pois permite adquirir ou complementar conhecimentos. Além disso, permite que os alunos tenham uma maior motivação e interesse, que é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, tal como referem Alves e Bianchin (2010). Desta forma, é possível afirmar que “o jogo enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança não só pode como deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, privilegiando o espaço da sala de aula” (Alves & Bianchin, 2010, p.285).

6.4.3. As Estações e os Meses do Ano

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais:

Matemática → Geometria e Medida → Tempo:

- “Reconhecer e ordenar cronologicamente acontecimentos” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.37)

Artes Visuais → Experimentação e Criação

- “Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.8)

- “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.9)

- “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.9)

Objetivo:

- Reconhecer e ordenar cronologicamente as estações e os meses do ano;
- Cooperar com os colegas;
- Manifestar as suas capacidades expressivas e criativas nas suas produções.

Estratégia:

- Dialogar, em grande grupo, sobre as estações e os meses do ano;
- Realizar um cartaz sobre as estações e os meses do ano em pequenos grupos.

Recurso(s): Cartolina, lápis de cor, cola, quadro de giz e cadernos

A abordagem sobre as estações e os meses do ano realizou-se no dia 9 de maio de 2023. Esta temática está contemplada, segundo as AE, na componente de Matemática. Neste seguimento, esta atividade tinha como intuito que os alunos fossem capazes de reconhecer e ordenar cronologicamente acontecimentos, assim como, cooperar com os colegas e manifestar as suas capacidades expressivas e criativas nas suas produções. Desta forma, comecei por perguntar aos alunos quantas estações tem um ano, de modo a perceber os conhecimentos prévios dos mesmos acerca deste conteúdo. Com esta questão, percebi que os alunos já tinham alguns conhecimentos, no entanto, não sabiam qual era a primeira estação do ano. Muitos pensavam que era o inverno, porém expliquei que este inicia-se no mês de dezembro do ano anterior e termina no mês de março. Por esse motivo

não é considerado a primeira estação do ano. Além disso, também reforcei o facto de as estações do ano sucederem sempre pela mesma ordem, registando um esquema no quadro.

Seguidamente, questioneei os alunos acerca dos meses do ano, porém percebi que muitos dos alunos ainda não possuíam muitos conhecimentos sobre este conteúdo. Neste sentido, optei por registar, no quadro, os nomes dos meses do ano, por ordem, de modo a lerem em voz alta. De forma a interligar as estações com os meses do ano, expliquei que as estações ocorrem em diferentes meses do ano, especificando cada estação aos seus meses. Para este conteúdo ficar registado no caderno, solicitei aos alunos para escreverem os registos do quadro nos seus cadernos. De seguida, apresentei um vídeo da *Escola Virtual* sobre as estações e os meses do ano para complementar o que já tinha sido explicado anteriormente.

No final, sugeri aos alunos a construção de um cartaz de consolidação, sobre as estações e os meses do ano, para ficar exposto no *placard* da sala, uma vez que era um conteúdo novo. Assim sendo, primeiramente, perguntei quais os elementos caraterísticos de cada estação do ano. De seguida, dividi a turma em quatro grupos, sendo que cada grupo ficou responsável por representar, numa folha, os elementos caraterísticos de cada estação.

Durante a realização dos desenhos, circulava pela sala para orientar os grupos e certificar que todos os alunos estavam envolvidos, na construção do cartaz. É de salientar que, enquanto circulava pela sala, preenchi uma grelha de observação, de modo a avaliar o empenho, a cooperação, a criatividade e a capacidade expressiva dos alunos. A maioria dos alunos teve uma avaliação positiva, pois demonstrou empenho e cooperação na construção do cartaz. No entanto, alguns diferenciaram-se relativamente à capacidade expressiva e à criatividade, demonstrando uma maior confiança e segurança na realização dos desenhos.



Figura 28 - *Construção do cartaz em pequenos grupos*

Tabela 15 - *Diário de Bordo, 9 de maio de 2023*

Esta foi a primeira vez que os alunos fizeram uma atividade em grupo, com um maior número de elementos, pois a maior parte das atividades que realizam é individual ou a pares. No entanto, considero que os trabalhos em grupo são também fundamentais para a aprendizagem dos alunos, uma vez que aprendem uns com os outros.

Além disso, através do trabalho em grupo, os alunos assumem mais responsabilidade para alcançar os seus objetivos, desenvolvem interdependência positiva, no sentido em que têm de partilhar recursos, conhecimentos e apoiarem-se mutuamente. Por último, intensifica as interações sociais, pois os alunos devem comunicar, tomar decisões e gerir conflitos (Johnson e Johnson, 1989; Johnson et al., 1993 citados por Lopes & Silva, 2010). Deste modo, é essencial promover a aprendizagem cooperativa, na sala de aula, pois esta permite desenvolver várias competências que são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Assim que os grupos finalizaram as suas produções, agrupamos todos os desenhos numa cartolina, de modo a construir o cartaz final acerca das estações e os meses do ano. É de salientar que cada grupo teve oportunidade de apresentar as suas produções correspondentes a uma estação do ano, para finalizar este conteúdo.



Figura 29 - Resultado do cartaz sobre os meses e as estações do ano

Em suma, através da construção do cartaz, os alunos foram capazes de reconhecer e ordenar as estações e os meses do ano, cooperar com os colegas e desenvolveram competências da componente da Educação Artística, mais precisamente, das Artes Visuais. Esta é uma área que o grupo demonstra interesse, desta forma ficam mais motivados e envolvidos nas atividades, que é fundamental para o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Frazão (2013), através das dinâmicas que englobam a área da Educação Artística, os alunos desenvolvem a expressão individual, a capacidade de representação da realidade, a imaginação, a criatividade e a motricidade fina, sendo que estas competências são essenciais para o processo de aprendizagem dos alunos. Desta forma, os docentes devem encaminhar os alunos para o mundo das artes, pois traz vários benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

6.5. Projeto com a Comunidade Educativa

No âmbito da Prática Pedagogia II, foi proposto a realização de um projeto que envolvesse a comunidade educativa. Desta forma, após vários diálogos e sugestões com a professora cooperante, decidi implementar uma atividade designada “Operação STOP”. Esta atividade surgiu na temática da segurança rodoviária, que está presente nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, do 1.º ano de escolaridade e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), mais precisamente no 2.º grupo. Tal como indica na ENEC, a Educação para a Cidadania é uma missão que a escola deve suportar. Para isso deve ter em conta os diversos objetivos definidos, sendo que um dos quais sugere “o trabalho em parceria com as famílias e as comunidades.” e o alinhamento “com as especificidades de alunos/as e as prioridades da comunidade educativa.” (Monteiro et al., 2017, p.6).

Neste sentido, organizei a atividade “Operação STOP”, com a colaboração e a participação da Polícia de Segurança Pública, que faz parte da comunidade envolvente da escola. A relação que a escola estabelece com a comunidade educativa, permite que os alunos tenham um maior aproveitamento, assim como, oportunidades escolares que, consequentemente, irá contribuir positivamente no processo de aprendizagem dos mesmos (Batista 2012).

Nesta atividade, os alunos, juntamente com os polícias, teriam de realizar uma operação STOP aos condutores que circulavam à frente da escola. Além disso, teriam de verificar se os condutores respeitavam as regras de circulação, como, por exemplo, a colocação do cinto de segurança e a posse dos documentos de viação. No entanto, para a sua realização, foi necessário redigir um ofício a solicitar ao Comandante da Esquadra Policial do local, o apoio para a dinamização da atividade, no dia 15 de maio de 2023, às 9h30.

Assim sendo, no dia 15 de maio de 2023, dei início à aula de Estudo do Meio, revendo, com os alunos, o conceito de “prevenção rodoviária”, pois já tinha sido abordado na semana anterior. A partir desta definição, exploramos as regras que os condutores e os peões devem ter quando estão a circular nas estradas, sendo que a medida que os alunos mencionavam as regras registava no quadro. De forma a complementar este conteúdo de revisão, apresentei um vídeo relacionado com o mesmo. Seguidamente, questionei aos alunos o que entendiam por “Operação STOP”, sendo uma das alunas respondeu “Serve

para parar!”. Através desta resposta expliquei no que consistia uma “Operação STOP” e o seu objetivo, que é prevenir e controlar acidentes rodoviários. Após esta pequena explicação, informei aos alunos que iriam participar numa “Operação STOP”, sendo que os mesmos ficaram entusiasmados com a ideia. Porém, antes de dar início à próxima atividade, distribui os desenhos e as mensagens acerca da prevenção rodoviária, que os alunos tinham realizado na semana passada, para depois entregarem aos condutores.

Dado a conhecer a atividade aos alunos, os mesmos formaram fila e dirigiram até à entrada da escola, no exterior, onde já se encontravam os dois polícias responsáveis pela orientação da atividade. Neste sentido, os polícias começaram por explicar aos alunos que iriam parar os carros e verificar os documentos de viação, mais concretamente, o livrete e a carta de condução. Desta forma, os alunos organizaram-se em pequenos grupos, de três elementos, sendo que à sua vez participavam na atividade.

Nesta atividade, os alunos conseguiram observar diferentes livretes, desde os mais antigos até aos mais recentes, pois os condutores apresentavam faixas etárias distintas. Além disso, os alunos exploraram as características das cartas de condução e as diferentes matrículas dos carros. É de referir que no final de cada operação STOP, os alunos entregaram os desenhos e as mensagens de prevenção aos condutores, de modo a sensibilizar e consciencializar os acidentes rodoviários.



Figura 30 - Atividade "Operação STOP"



Figura 31 - *Entrega aos condutores das mensagens de prevenção*

Em modo de conclusão, a implementação da atividade “Operação STOP”, com a colaboração da Polícia de Segurança Pública, permitiu que os alunos visualizassem os comportamentos e as situações para prevenir os acidentes rodoviários, garantindo assim a segurança pública. Além disso, os alunos adquiriram vários conhecimentos acerca da prevenção rodoviária, contribuindo para uma aprendizagem mais eficaz.

6.6. Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 1º Ano de Escolaridade

Após a finalização da Prática Pedagógica II, importa refletir acerca da mesma. A reflexão permite analisar os aspetos positivos e as dificuldades sentidas durante a prática, de forma a melhorá-las. Desta forma, os docentes ao serem reflexivos constroem conhecimentos através do pensamento sobre a sua prática (Alarcão, 2010). No entanto, o pensamento reflexivo é uma capacidade que pode ser desenvolvida. Assim sendo, o docente deve ter conta algumas estratégias de desenvolvimento, tais como, realizar uma introspeção das suas ações, integrar a teoria na prática, analisar as situações, questionar outros atores educativos e discutir várias perspetivas e opiniões (Alarcão, 2010).

A primeira semana, ou seja, a semana de observação foi essencial no desenvolvimento de toda a minha ação pedagógica, pois permitiu observar alguns aspetos fundamentais, tais como, as características e os interesses dos alunos, o clima social, a relação que estabeleciam com a professora cooperante e os diferentes ritmos de trabalho. Como a observação era participante, auxiliiei a professora cooperante na implementação de algumas atividades, sendo que também aproveitei esses momentos para estabelecer relações com os alunos, pois contribuí positivamente para o processo de ensino-aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Lopes e Silva (2011) refere que “a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos” (p.63)

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, recorri, primeiramente, à planificação de curto prazo, ou seja, a um plano de aula, no qual descrevia os objetivos pretendidos, estabelecidos nas AE, as estratégias ou atividades, os recursos necessários para cada uma delas e a sua respetiva avaliação. Através das planificações os docentes determinam o clima da sala de aula, a organização dos trabalhos dos alunos e as estratégias ou atividades de aprendizagem, para atingir os objetivos específicos (Silva & Lopes, 2015). Desta forma, podemos afirmar que as planificações possuem um papel fundamental, na prática do docente.

É de referir que as planificações tiveram em conta as características, os interesses e as necessidades dos alunos. Além disso, possuíam um carácter flexivo, devido às situações imprevistas, tal como refere Silva et al. (2016), planear é “estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p.15).

Relativamente às estratégias ou atividades pedagógicas, implementei vários jogos e recursos didáticos, de forma a envolver e motivar as crianças no processo de ensino-aprendizagem. Neste seguimento, Sousa (2003) refere que o “jogo proporciona, de facto, grande prazer e satisfação à criança e são exatamente esta satisfação e prazer que a gratificam e estimulam de tal modo que quanto mais joga, mais se entrega e envolve na vivência lúdica” (p.150). Além disso, os jogos permitem que as crianças aprendam a lidar com os erros, estimulam a descoberta de soluções, promovem interações sociais, sentido de cooperação, aquisição de regras, entre outras competências (Kishimoto, 1994). Desta forma, com as vantagens que o jogo proporciona ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, devemos considerar como uma das principais “ferramentas” educacionais.

Para a realização dos jogos, foi necessário construir recursos didáticos, que promovem uma aprendizagem mais rica aos alunos, na qual os mesmos experimentam e manipulam os objetos. Nesta perspectiva, Botas e Moreira (2013) afirmam que “os materiais podem constituir um suporte físico através do qual as crianças vão explorar, experimentar, manipular e desenvolver a observação” (p.254) Além disso, Piaget, defensor do construtivismo, acredita que a aprendizagem deve ser construída pelos alunos, mais precisamente, em interação com objetos. Deste modo, os docentes devem utilizar recursos didáticos, como um apoio à aprendizagem dos alunos.

Considero que uma das estratégias que devia ter implementado com mais frequência era a organização de trabalho em pequenos grupos, de forma a promover uma aprendizagem cooperativa. Em conformidade com Silva et al. (2018), a aprendizagem cooperativa possui dois objetivos, sendo eles, “cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários” (p.15). Assim sendo, através da aprendizagem cooperativa os alunos partilham os seus conhecimentos uns com os outros, estimulando o sucesso de todos.

Outra estratégia que deveria ter integrado na minha prática, com mais regularidade, era a interdisciplinaridade, que consiste na relação entre vários saberes que, por sua vez, têm em vista o estudo de um objeto em comum. Neste sentido, os docentes ao integrarem a interdisciplinaridade nas suas práticas, possibilitam uma melhor qualidade do ensino, novas experiências, rentabilizam o tempo e melhoram a gestão dos recursos, pois os alunos conseguem trabalhar várias disciplinas, em simultâneo (Pombo, 2004).

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, este é constituído pela organização do espaço, dos materiais e do tempo. Em relação ao espaço, a sala era luminosa e ampla, facilitando a deslocação pela mesma. As mesas estavam organizadas em filas, com os alunos agrupados individualmente que, no meu ver, não é muito adequado para o trabalho em pequenos grupos. Assim sendo, considero que a disposição das mesas devia ser a pares ou em “U”, de modo a facilitar a aprendizagem cooperativa. Quanto aos materiais didáticos, a sala disponha de alguma variedade, porém, não possuía muitos recursos tecnológicos, apenas um computador e um projetor. Em certas atividades era útil o quadro interativo ou *tablets*, de modo a envolver os alunos no processo de aprendizagem.

Relativamente ao tempo, a professora cooperante possuía um horário bem definido, no entanto, este era flexível consoante a necessidade de abordar determinados conteúdos

e o surgimento de atividades fora do contexto de sala de aula. Já a minha gestão de tempo, era uma das minhas maiores dificuldades, pois as atividades alongavam-se mais do que previsto, devido aos diferentes ritmos de trabalho, às dúvidas dos alunos ou à necessidade de utilizar mais tempo para abordar um determinado conteúdo. Isto fazia com que, algumas vezes, as atividades planejadas, fossem concluídas no dia seguinte. Desta forma, é fundamental que as planificações sejam flexíveis.

Em modo de conclusão, a Prática Pedagógica II foi enriquecedora, pois permitiu desenvolver várias competências, que serão essenciais para o meu futuro profissional, enquanto futura professora do 1.º CEB. A orientação da professora cooperante e do orientador científico foram fundamentais nesta experiência. Assim sendo, saliento que os diálogos, a troca de opiniões e os conselhos permitiram adquirir aprendizagens, que serão úteis para o meu crescimento profissional e pessoal. Além disso, os alunos tiveram um papel crucial na minha ação pedagógica, pois demonstraram sempre respeito, educação, motivação e interesse no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, posso afirmar que nesta experiência aprendi com os alunos, assim como, eles aprenderam comigo.

Capítulo VII – Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo será apresentada uma caracterização e reflexão da Prática Pedagógica na valência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente no 4.º ano de escolaridade. Esta foi realizada sob orientação do Professor Doutor Arnaldo Fonseca e da professora cooperante. A Prática Pedagógica apresentou um total de 120 horas, distribuídas por três dias semanais (segunda, terça e quarta), com a duração de cinco horas diárias, sendo que decorreu entre 9 de outubro até 4 de dezembro de 2023.

Ao longo deste capítulo será apresentada uma caracterização da instituição de ensino, do PEE, da turma e da sala. Além disso, serão referidas três atividades que considero terem sido mais significativas para os alunos. Por último, será exposto o Projeto com a Comunidade Educativa, implementado durante a prática e uma reflexão acerca da minha prática pedagógica.

7.1. Caracterização da Instituição de Ensino

A segunda Prática Pedagógica, realizada na vertente do 1.º CEB, mais concretamente no 4.º ano de escolaridade, decorreu numa escola situada no concelho do Funchal, de caráter pública. Esta instituição está inserida num meio movimentado da cidade, sendo que existem vários serviços, destinados às necessidades da população residente, de várias naturezas: segurança pública, comerciais, saúde pública, educativos e legislativos.

Este estabelecimento é constituído por cerca de 207 alunos, sendo 45 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, a frequentar a Educação Pré-Escolar e 162 alunos, com idades entre os seis e os dez anos, a frequentar o 1.º CEB. Assim sendo, existem dois grupos de Pré-Escolar e oito turmas com atividades curriculares do 1.º CEB, sendo quatro do turno da manhã (1.º e 2.º ano) e quatro do turno da tarde (3.º e 4.º ano). Durante todo o dia decorrem atividades extracurriculares consoante os turnos curriculares. No que concerne aos espaços físicos, existem salas de aula para o 1.º CEB; salas de EPE; sala de biblioteca que é também a sala do futuro da escola; sala de Expressão Plástica; sala de Expressão Musical e Dramática/ Áreas Artísticas; sala de informática; secretaria; sala de professores; gabinete destinado à

Direção da Escola; cantina; campo exterior; espaços recreativos (parque infantil e um pequeno recinto coberto para as atividades desportivas e recreativas nos dias de chuva) e áreas de higiene. É de salientar que as salas de aulas são compostas por equipamentos necessários ao funcionamento das atividades, sendo que há acesso à internet em todas as salas. Além disso, em todas as salas curriculares e de enriquecimento curricular têm computador, tela e projetor.

No que diz respeito ao corpo docente, este é constituído por Educadoras de Infância e Professores do 1.º CEB, sendo a maioria do sexo feminino. Quanto ao corpo não docente, este é composto por Assistentes Operacionais, Técnicas de Apoio à Infância, Técnico Superior de Biblioteca e Técnico Superior (Secretaria).

7.2. Projeto Educativo

O PEE deste estabelecimento de ensino está em vigor entre 2023 e 2027, sendo que tem como tema principal “Uma escola de todos e para todos”, fazendo referência para uma escola inclusiva, promotora de aprendizagens significativas para todas as crianças e alunos, tal como refere na Lei N. º54/2018, de 6 de julho:

As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. (p.2921)

Assim sendo, primeiramente este documento apresenta uma fundamentação e enquadramento geral do tema. Posteriormente, segue-se a caracterização da escola e do seu meio envolvente; a caracterização da comunidade escolar, mais concretamente os discentes e famílias, o corpo docente, o corpo não docente, os órgãos de direção, administração e gestão entre outros intervenientes; a fundamentação essencial para a elaboração do PEE, como base nos documentos orientadores, e a metodologia de trabalho utilizada para a criação do PEE.

7.3. Caraterização da turma do 4.º ano

Esta turma é constituída por 19 alunos, sendo 10 do género masculino e nove do género feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Os alunos são participativos, dinâmicos, autónomos, interessados e curiosos, nas atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula. A turma é heterogénea devido aos diferentes ritmos de trabalho e de aquisição de conhecimentos. Acrescida a estas características é também uma turma com alguma falta de concentração, pois distraem-se com muita facilidade, sendo necessário, chamar à atenção. É de referir ainda que neste grupo três alunos são acompanhados pelo professor de Educação Especial, uma vez que estão diagnosticados com défice de atenção.

Em relação aos seus interesses, esta turma demonstra curiosidade e gosto pela área curricular de Estudo do Meio. Para além disso, no geral, apresentam conhecimentos a nível cultural, uma vez que a maioria dos alunos nasceu ou é descendente da Venezuela. Em contrapartida, a área curricular que transmitem mais dificuldade em adquirir conhecimentos é a Matemática.

No que diz respeito às relações sociais, é visível que existe uma relação positiva entre os alunos, assim como, com a professora, contribuindo assim para um ambiente de aprendizagem calmo e com uma valorização dos conhecimentos dos alunos.

7.4. Caraterização da Sala

A sala de aula onde decorre a minha prática pedagógica não era muito ampla, ou seja, tinha uma pequena dimensão. No entanto, era composta por várias janelas que proporcionavam uma iluminação natural. Quanto à organização da sala, os alunos estavam agrupados em grupos de quatro ou a pares, sendo que este tipo de organização promove a aprendizagem cooperativa, que por sua vez, é eficaz pois, em “grupo, os alunos são mais capazes de realizar as tarefas de aprendizagem e aprender com os próprios erros.” (Lopes & Silva, 2010, p.145).

Além disso, na parte da frente da sala possuía a secretária da professora, onde se localizava o computador, o quadro de giz com uma tela branca que permitia a projeção tecnológica. Na parede lateral à secretária da docente, possuía um *placard* destinado à fixação dos trabalhos artísticos, realizados pelos alunos, assim como, os cartazes, de modo a consolidar as aprendizagens.

No que concerne à organização dos materiais, no fundo da sala existia um armário destinado para a arrumação das capas dos alunos, assim como uma bancada com lavatório, que também servia para organizar os materiais destinados às atividades relacionadas com as artes visuais. Além disso, na parte da frente da sala, possuía um armário com os cadernos e os manuais dos alunos, que eram necessários durante as aulas.



Figura 32 - *Disposição da sala do 4.º ano*

7.5. Momentos de Aprendizagem

Ao longo da minha prática pedagógica dinamizei vários momentos de aprendizagem com os alunos da turma do 4.º ano. Todas as atividades foram planejadas, tendo em conta as temáticas sugeridas pela professora cooperante. Porém, iriei apenas apresentar três atividades pedagógicas, que suscitaram um maior interesse e motivação dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem significativa dos mesmos. A primeira refere-se à temática acerca do sistema excretor, que está presente na componente de Estudo do Meio. A segunda diz respeito à temática dos sistemas do corpo humano, que, por sua vez, também está relacionada com a primeira atividade. A terceira e última atividade remete para uma temática da componente de Matemática, mais precisamente, círculos e circunferências.

7.5.1 O Sistema Excretor

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais:

Estudo do Meio → Natureza

- “Descrever, de forma simplificada, e com recurso a representações, os sistemas digestivo, respiratório, circulatório, excretor e reprodutivo, reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.7)

Artes Visuais → Experimentação e Criação

- “Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land’art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.8)

- “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.9)

- “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.9)

Objetivo:

- Descrever o sistema excretor;
- Manifestar as suas capacidades expressivas e criativas.

Estratégia:

- Dialogar, em grande grupo, sobre o sistema excretor e urinário;
- Apresentar uma maquete acerca do sistema urinário;
- Representar o sistema excretor através de um desenho;
- Realizar uma experiência sobre o sistema urinário.

Recurso(s): Maquete sobre o sistema urinário, folha branca, lápis de cor e materiais para a experiência

A abordagem da temática acerca do sistema excretor ocorreu no dia 9 de outubro de 2023. Este tema, segundo as AE, está contemplado na componente de Estudo do Meio, sendo que com esta atividade pretendia que os alunos fossem capazes de descrever o sistema excretor e manifestar as suas capacidades expressivas e criativas.

Assim sendo, para iniciar este tema, da disciplina de Estudo do Meio, os alunos escreveram nos “bilhetes à entrada” o que entendiam por sistema excretor. Através dos “bilhetes à entrada”, percebi que a maioria dos alunos ainda não tinham muitos conhecimentos acerca deste sistema do corpo humano, porém alguns já sabia que os rins e a bexiga faziam parte deste sistema. Seguidamente, apresentei um vídeo, da *Aula Digital*, sobre o sistema excretor, para os alunos verificarem se as informações do vídeo correspondiam ao que eles tinham escrito.

A partir deste vídeo, expliquei, de uma forma simples e clara, em que consistia o sistema excretor e os órgãos que o compoñham. Uma vez que, no sistema excretor, as substâncias prejudiciais ao nosso corpo são expulsas pelo sistema urinário e pela pele, apresentei uma maquete funcional acerca do sistema urinário, de forma a explicar o seu procedimento e as funções dos rins e das vias urinárias (ureteres, bexiga e uretra). Assim sendo, coloquei um pouco de água na maquete, para os alunos perceberem o percurso que a urina efetua até chegar à uretra, onde é expulsa.

Tabela 16 - Diário de Bordo, 9 de outubro de 2023

Considero que esta maquete foi muito útil para os perceberem melhor acerca do sistema urinário, pois estava muito próximo do real e acho que se tivesse mostrado apenas uma imagem do manual, não teria tanto impacto na aprendizagem dos alunos.

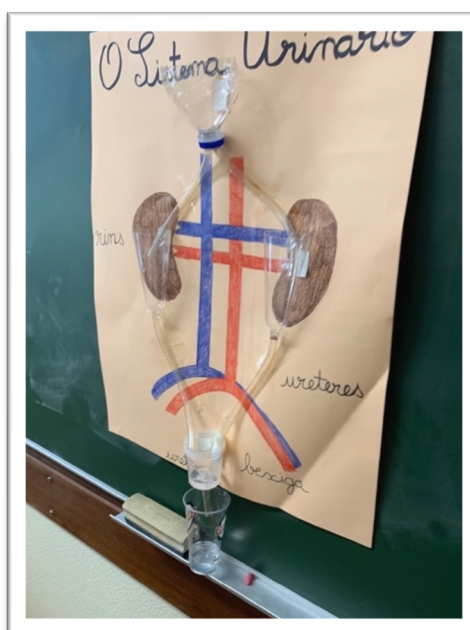


Figura 33 - Maquete sobre o sistema urinário

Após a apresentação da maquete, solicitei aos alunos para representarem o sistema urinário, através de um desenho, identificando a sua constituição, isto é, os órgãos que o compõe. Optei por planejar esta atividade, que envolvia a componente das artes visuais, pois, durante a semana de observação, percebi que os alunos tinham gosto e interesse por esta componente. Além disso, na sala de aula estava exposto vários desenhos, realizados pelos alunos, o que demonstra o interesse dos mesmos pelas expressões artísticas. As áreas das expressões devem ser abordadas, pois estão integradas no currículo, sendo que podem ser trabalhadas, juntamente, com outras áreas ou componentes, promovendo, assim, interdisciplinaridade. Através da interdisciplinaridade, é possível promover novas experiências de ensino e, conseqüentemente, uma melhor qualidade do ensino, pois existe uma integração de duas ou mais componentes (Pombo, 2004).

No que diz respeito às expressões artísticas, estas contribuem para o desenvolvimento holístico, assim como, para a aprendizagem dos alunos, pois promove a criatividade, a expressão de ideias e de emoções, a socialização, a autonomia, o pensamento crítico, entre outras competências (Bahia, 2020). Desta forma, os docentes devem introduzir, habitualmente, as expressões artísticas, nas suas práticas pedagógicas, pois é uma mais-valia para o processo de aprendizagem dos alunos.



Figura 34 - Exemplo de um desenho sobre o sistema excretor

Finalizado os desenhos, os alunos preencheram os “bilhetes à saída”, ou seja, escreveram o que tinham aprendido sobre o sistema excretor. Através das respostas que

os alunos escreveram, percebi que os alunos adquiriram os conhecimentos essenciais sobre este sistema. Além disso, demonstrou que o conteúdo foi transmitido, de forma clara, contribuindo, assim, para a aprendizagem dos alunos.

Os bilhetes à entrada e à saída, são um exemplo de um instrumento da avaliação formativa, para perceber os conhecimentos prévios dos alunos, assim como, os conhecimentos adquiridos após a abordagem de um determinado conteúdo. A avaliação formativa está relacionada com o *feedback*, pois esta permite recolher informações cruciais sobre a aprendizagem dos alunos, ou seja, os sucessos ou as dificuldades (Pereira, 2022). Desta forma, a avaliação formativa possui um papel crucial no processo ensino-aprendizagem, pois permite melhorar, principalmente, as aprendizagens dos alunos.

De modo a complementar a abordagem do sistema excretor, mais concretamente, o sistema urinário, dei início à experiência “Qual a função dos rins?”. Nesta experiência os alunos, à sua vez, colocaram o algodão, que representava os rins, a areia, que representava as substâncias desnecessárias no nosso corpo, num funil. De seguida, colocaram a água, que representava o sangue no funil. Através desta pequena experiência os alunos perceberam que os rins filtravam o sangue, devolvendo as substâncias necessárias para o nosso corpo, enquanto as substâncias prejudiciais, posteriormente, iriam ser dissolvidas na água, formando a urina. No final, os alunos construíram uma frase acerca da experiência que visualizaram.

Tabela 17 - *Diário de Bordo, 9 de outubro de 2023*

No meu ver, esta experiência foi enriquecedora para a aprendizagem dos alunos e refletiu-se nas frases que construíram sobre o que aprenderam acerca da experiência, ou seja, sobre a função dos rins.
--

As experiências são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois permitem ao aluno uma melhor compreensão de um determinado conteúdo ou conceito. Neste sentido, através da experimentação, os alunos têm oportunidade de testar e visualizar as suas hipóteses, construindo, assim, a sua aprendizagem (Duckworth, 1998).



Figura 35- *Experiência sobre o sistema urinário*

Posto isto, com estas sequências de atividades, os alunos conseguiram adquirir conhecimentos acerca do funcionamento e da constituição do sistema excretor. Além disso, também desenvolveram competências expressivas e criativas, na representação do sistema excretor, através de um desenho. Desta forma, posso afirmar que os objetivos pretendidos nestas atividades foram atingidos com sucesso, contribuindo assim para uma aprendizagem de qualidade.

7.5.2 Os Sistemas do Corpo Humano

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais:

Estudo do Meio → Natureza

- “Descrever, de forma simplificada, e com recurso a representações, os sistemas digestivo, respiratório, circulatório, excretor e reprodutivo, reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.7)

Artes Visuais → Experimentação e Criação

- “Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land’art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.8)

- “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.9)

- “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.9)

Objetivo:

- Rever os sistemas do corpo humano (sistema digestivo, respiratório, circulatório, excretor e reprodutor);

- Manifestar as suas capacidades expressivas e criativas;

- Cooperar com os colegas.

Estratégia:

- Construir um cartaz sobre um dos sistemas do corpo humano em pequenos grupos;

- Apresentar cada cartaz à turma, de forma a mencionar as funções do sistema e os órgãos que o constitui;

- Preencher a TAF “Duas Estrelas e Um Desejo”, sendo que os alunos teriam de mencionar duas estrelas, ou seja, dois aspetos positivos no seu trabalho e um desejo que significa algo que consideram que podiam melhorar no trabalho;

- Realizar o jogo de tabuleiro sobre os sistemas do corpo humano. Neste jogo, cada aluno teria de lançar um dado numerado de 1 a 6. Consoante o número que lhe foi atribuído teria de responder à questão associada à cor da casa onde calhou. A cada resposta correta, a equipa recebia um ponto, sendo que ganhava quem obtivesse mais pontos.

Recurso(s): Cartão “Kapaline”, canetas de feltro, cola, projetor e dado.

No dia 25 de outubro de 2023 estava planeado realizar uma revisão acerca dos sistemas do corpo humano, sendo eles, o sistema digestivo, respiratório, circulatório, excretor e reprodutor, os quais já tinham sido abordados, nas semanas anteriores. É de referir que esta temática está, segundo as AE, inserida na componente de Estudo do Meio. Com esta atividade pretendia que os alunos fossem capazes de descrever os sistemas do corpo humano, manifestar as suas capacidades expressivas e criativas e cooperar com os colegas. Assim sendo, propus aos alunos que construíssem um cartaz, em pequenos grupos. Desta forma, formei os grupos, de forma heterógena e distribui um sistema a cada grupo. Neste cartaz, os alunos teriam de representar o sistema atribuído, através de um desenho e indicar os nomes dos órgãos que constituem esse sistema. Assim que os grupos estavam constituídos, distribui uma tela branca, a cada grupo, que seria o cartaz para representar o sistema. Além disso, solicitei aos alunos que preparassem os materiais, como, por exemplo, lápis, cores, canetas, borracha, marcadores e cola, que seriam essenciais para o desenvolvimento do cartaz, e também aconselhei os alunos a distribuírem responsabilidades por cada elemento do grupo. Esta distribuição de funções é essencial nos trabalhos em pequenos grupos, pois permite que todos os elementos tenham um papel ativo na realização da atividade, contribuindo, assim, para o processo de aprendizagem. Além do mais, permite que haja um melhor aproveitamento do tempo na realização da atividade.

Tabela 18 - *Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023*

Durante a realização do cartaz, observei que os alunos conseguiram organizar nas tarefas, sendo que cada aluno tinha uma responsabilidade na atividade, como, por exemplo, fazer o desenho, pintar, escrever os nomes dos órgãos ou preparar a apresentação, ou seja, todos tiveram um papel ativo nesta atividade. Desta forma, senti que houve muito envolvimento de todos os alunos na construção dos cartazes e pelo feedback que tive, eles gostaram muito de realizar esta atividade.

Esta atividade promoveu a aprendizagem cooperativa, que segundo Lopes e Silva (2010), “é uma metodologia na qual os alunos em grupos pequenos e heterogêneos se entrelaçam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a conseguir objectivos comuns” (p.144). A aprendizagem cooperativa contribui para as aprendizagens e o desenvolvimento holístico dos alunos, pois permite desenvolver várias

competências tais como, espírito de equipa, responsabilidade individual, motivação, cooperação, interajuda, autoestima, pensamento crítico, entre outras (Pereira, 2022). Desta forma, os docentes devem promover o trabalho em grupo, nas suas práticas pedagógicas, pois contribui positivamente para o processo de ensino-aprendizagem.



Figura 36 - Construção do cartaz em pequenos grupos

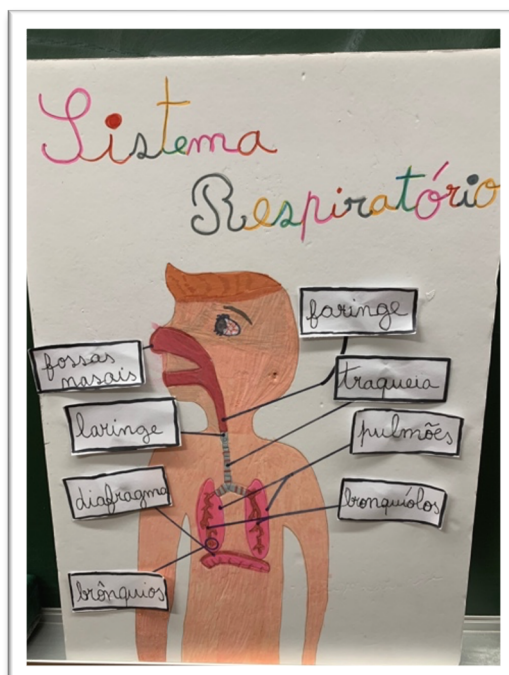


Figura 37 - Exemplo de um cartaz sobre o sistema respiratório

Assim que os alunos finalizaram os seus cartazes, disponibilizei algum tempo para os mesmos organizarem a sua apresentação. Nesta apresentação, os alunos teriam de mostrar o cartaz e mencionar o seu sistema, a sua função e os órgãos que o compõe. Para alunos do 4.º ano, no meu ver, estiveram com uma postura correta nas apresentações orais, sendo que cada elemento do grupo teve oportunidade de participar. Nas apresentações os alunos recorreram à leitura no papel, como é normal nestas idades, apesar de saberem explicar por suas palavras. Além disso, as representações dos sistemas estavam bem executadas. Os alunos desta turma, em particular, tinham gosto e interesse pela componente das Artes Visuais. Neste sentido, integrava esta área, sempre que possível, juntamente, com outras componentes, promovendo interdisciplinaridade. Através da interdisciplinaridade, os alunos experienciam novas experiências de ensino, pois há uma integração de dois ou mais saberes disciplinares (Pombo, 2004). Assim sendo, os mesmos sentem-se mais motivados e interessados, contribuindo positivamente, para o processo de ensino-aprendizagem.

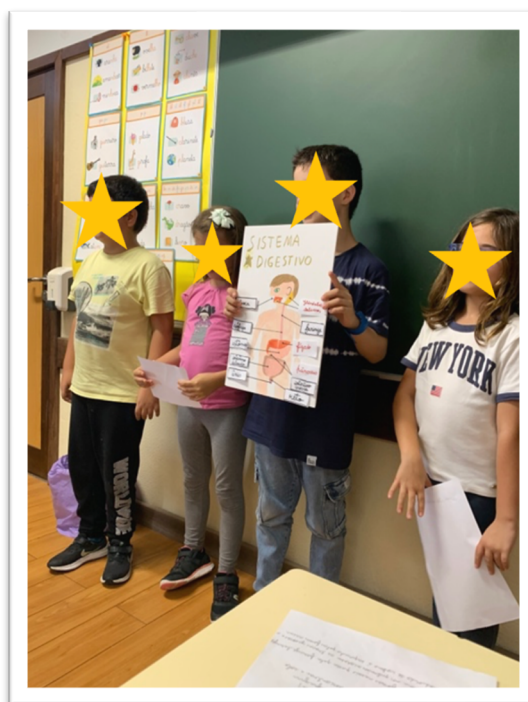


Figura 38 - *Apresentação dos cartazes sobre os sistemas do corpo humano*

Após as apresentações, os alunos realizaram um jogo de tabuleiro sobre os sistemas do corpo humano, de modo a finalizar as revisões desta temática. Assim sendo, os alunos dividiram-se em duas equipas. Cada equipa teria de responder a uma questão sobre um determinado sistema, sendo que cada vez que acertava na pergunta percorria o percurso, até chegar ao final. É de referir que neste jogo, o tabuleiro estava projetado no

painel branco, de forma às duas equipas visualizarem o seu percurso. Curiosamente, as duas equipas conseguiram responder corretamente a todas as perguntas, porém, apenas uma ganhou, pois conseguiu terminar mais cedo o percurso do tabuleiro. Os jogos assumem um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem (Gioca, 2001). Isto porque, o jogo educativo possui duas funções, sendo elas, lúdica, no sentido em que proporciona prazer e diversão, e educativa, pois, permite complementar saberes, conhecimentos e aprendizagens. Além disso, os jogos promovem interações sociais, aquisição de regras, atenção e concentração, que, por sua vez, é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento holístico dos alunos (Kishimoto, 1994).



Figura 39 - Jogo de tabuleiro

No final, os alunos preencheram uma TAF, “Duas Estrelas e Um Desejo”, em que os mesmos teriam de indicar dois aspetos positivos na atividade sobre o cartaz e um aspeto que achassem que poderiam melhorar. Em geral, os alunos consideraram as suas representações dos sistemas como um aspeto positivo e as apresentações orais como algo que teriam de melhorar. Este tipo de avaliação formativa proporciona o envolvimento dos alunos no processo avaliativo, promovendo a autoavaliação. Por sua vez, esta integração contribui para que o docente apoie e encontre estratégias, de forma a melhorar as aprendizagens dos alunos.

Através destas atividades os alunos conseguiram atingir os objetivos pretendidos, ou seja, conseguiram transmitir os seus conhecimentos sobre o sistema do corpo humano

atribuído, através da apresentação oral. Além disso, desenvolveram as suas capacidades expressivas e foram capazes de cooperar com os colegas, na construção do cartaz sobre o sistema do corpo humano, atingindo os objetivos pretendidos.

7.5.3 Círculo e Circunferência

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais:

Matemática → Geometria e Medida → Figuras Planas → Círculo e Circunferência:

- “Distinguir círculo de circunferência” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.43)
- “Compreender que os pontos de uma circunferência estão à mesma distância do seu centro e identificar esta distância com a medida do raio” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.43)
- “Relacionar a medida do raio com a medida do diâmetro” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.43)

Artes Visuais → Experimentação e Criação

- “Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land’art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.8)
- “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.9)
- “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.9)

Objetivo:

- Distinguir círculo de circunferência e raio de diâmetro;
- Manifestar as suas capacidades expressivas e criativas.

Estratégia:

- Realizar o círculo, a circunferência, o diâmetro e o raio;
- Construir uma flor através do compasso e decorá-la;
- Realizar uma ficha sobre círculos e circunferências.

Recurso(s): Folha de papel; compasso e lápis de cor

No dia 8 de novembro de 2023 foi realizada a abordagem do círculo e da circunferência, sendo que esta temática, segundo as AE, está presente na componente de Matemática. Esta atividade tinha como intuito que os alunos fossem capazes de distinguir círculo de circunferência e raio de diâmetro, assim como, manifestar as suas competências expressivas e criativas.

É de salientar que, no início da aula, não mencionei aos alunos que iríamos abordar essa temática. Assim sendo, comecei por informar aos alunos que iríamos utilizar o compasso para fazer bolas. Os alunos, imediatamente, ficaram duvidosos e curiosos, pois não sabiam o que era um compasso, nem a sua função. Desta forma, mostrei um compasso e expliquei a sua função, demonstrando numa folha de papel. Os alunos ficaram, realmente, admirados com a utilização do compasso e mostraram logo interesse em experimentá-lo. Como era a primeira vez dos alunos a utilizar o compasso, disponibilizei um tempo para os mesmos treinarem a sua utilização, numa folha de papel. Alguns alunos, conseguiram adaptar-se bem à utilização do compasso, já outros necessitaram de mais tempo para treinar, porém, no final, todos conseguiram utilizar corretamente o compasso, realizando circunferências perfeitas.



Figura 40 - *Construção de circunferências*

Seguidamente, sugeri aos alunos para realizarem uma bola através do compasso, em duas folhas de papel, sendo que solicitei que pintassem uma das bolas e recortassem-

na. Assim que todos os alunos finalizaram de pintar e recortar, coloquei uma questão: “Qual dessas bolas que realizaram, com o compasso, é um círculo e uma circunferência?”. Alguns dos alunos responderam corretamente, porém não sabiam explicar o motivo. Neste sentido, expliquei e exemplifiquei, no quadro, que o círculo é formado pela circunferência e pelo seu interior e a circunferência é a linha de fronteira do círculo (a linha que o contorna). Além disso, solicitei aos alunos para dobrarem o círculo ao meio e sublinharem a dobragem, com uma caneta de cor, sendo que questionei qual era o nome da reta criada, através da dobragem. Apenas um aluno conseguiu responder corretamente, pois já possuía alguns conhecimentos acerca desta temática, porém expliquei que o diâmetro é uma reta que liga dois pontos da circunferência passado pelo centro. Por fim, propôs aos alunos para realizarem uma reta do centro até a um ponto da circunferência, com outra cor diferente à reta do diâmetro, e questionei-os acerca do nome dessa reta. Tal como anteriormente, o mesmo aluno respondeu corretamente, sendo que aproveitei a sua resposta para explicar que o raio era a metade do diâmetro e, por sua vez, o diâmetro era o dobro do raio.



Figura 41 - *Recorte dos círculos*



Figura 42 - *Construção do diâmetro no interior do círculo*

Após estas construções e explicações sobre círculos e circunferências, apresentei um cartaz acerca desta temática, sendo que fiz algumas perguntas aos alunos para perceber se tinham entendido este novo conteúdo. Através das respostas, percebi que os alunos conseguiram adquirir os conhecimentos essenciais, o que demonstra que o conteúdo foi transmitido, de forma clara.

Tabela 19 - *Diário de Bordo, 8 de novembro de 2023*

Considero que o facto de os alunos terem feito cada passo, desde a criação dos círculos e das circunferências, à construção do diâmetro e do raio, fez que com os mesmos percebessem melhor, pois eles próprios estavam a construir, não foi só transmissão de conhecimentos.

De modo aos alunos praticarem o uso do compasso, propus que criassem uma flor e decorassem-na, seguindo as indicações de um vídeo. Assim sendo, apresentei o vídeo numa tela branca, para que todos conseguissem visualizar. É de salientar que durante a atividade, pausava o vídeo, a cada passo, para que todos os alunos acompanhassem a construção da flor e circulava pela sala, para auxiliá-los. Assim que todos os alunos finalizaram a construção da flor, com o compasso, pedi que a decorassem, de forma livre,

sendo que surgiram flores muito criativas. Através desta atividade, os alunos desenvolveram os seus conhecimentos matemáticos, assim como, as suas competências na componente de Artes Visuais, promovendo assim interdisciplinaridade.



Figura 43 - *Exemplo de uma flor realizada com o compasso*

O docente deve promover a educação para as artes, pois desenvolve várias competências essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Uma dessas competências é a criatividade, que, por sua vez, é um facilitador de aprendizagem, que permite à criança de imaginar, inventar e criar soluções (Sousa, 2003).

No final da aula, os alunos realizaram uma ficha sobre círculos e circunferências, individualmente. Esta ficha tinha como intuito consolidar tudo o que foi abordado acerca desta temática, sendo que também foi uma forma de os alunos terem um registo do novo conteúdo. Assim que todos finalizaram, foi feita a correção da ficha, no quadro, para os alunos perceberem os seus possíveis erros.

Em suma, através destas atividades os alunos conseguiram manusear corretamente o compasso e compreenderam a diferença de círculo e circunferência e de raio e diâmetro, através das suas construções manuais. Além disso, manifestaram as suas capacidades expressivas e artísticas na construção de uma flor, com o passo. Desta forma, posso afirmar que os alunos atingiram os objetivos estipulados para esta temática.

7.6 Projeto com a Comunidade Educativa

Na Prática Pedagógica III foi proposto a realização de um projeto que envolvesse a comunidade educativa. Desta forma, após várias ideias, sugestões e diálogos com a professora cooperante, resolvi implementar uma atividade com a cooperação da associação *Europe Direct Madeira*, que realiza apresentações e debates acerca da União Europeia. Esta atividade surgiu através da abordagem da temática sobre a União Europeia, que consta nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, no 4.º ano de escolaridade.

Achei por bem contactar a associação, pois a temática acerca da União Europeia suscitava muito interesse nos alunos. Apesar deste tema já ter sido abordado, os mesmos poderiam adquirir novos conhecimentos e curiosidades sobre a União Europeia, contribuindo positivamente para o processo de aprendizagem dos mesmos. Neste seguimento, Batista (2012) afirma que “os laços estabelecidos com outras escolas, instituições, associações ou empresas promovem novos fluxos de informação, partilha de conhecimentos, trabalho cooperativo, recursos inovadores, etc.” (p.47).

Ao contactar a associação, ficou combinado com a equipa técnica da mesma deslocarem-se à escola no dia 8 de novembro de 2023, para realizarem uma apresentação sobre a União Europeia aos alunos. Neste sentido, no dia 8 de novembro, pelas 14h30, recebemos a equipa técnica da *Europe Direct Madeira* na sala de aula, para que explicassem no que consistia a União Europeia. Desta forma, os elementos da equipa apresentaram-se e questionaram os alunos, para perceber os conhecimentos prévios dos mesmos acerca da temática. Seguidamente, expuseram uma apresentação do *PowerPoint*, com algumas informações e curiosidades acerca da União Europeia, como, por exemplo, os países, a moeda, a bandeira e o hino. É de salientar que durante a apresentação, os alunos demonstraram interesse e tiveram um papel ativo, pois tentavam responder a todas as questões colocadas pela equipa e exponham questões relevantes.

Após a apresentação, os elementos da *Europe Direct Madeira*, sugeriram aos alunos a realização de um *Quizz*. Neste *Quizz*, havia várias perguntas sobre a União Europeia e cada equipa teria de responder corretamente, sendo que ganhava a que tivesse mais pontos, no final. Através deste jogo, foi possível verificar que os conhecimentos transmitidos sobre a União Europeia foram bem adquiridos, pois a maioria acertou as respostas do *Quizz*. No final, os alunos receberam um livro com informações e atividades sobre a União Europeia.



Figura 44 - Apresentação sobre a União Europeia

Posto isto, posso afirmar que a realização das atividades com a cooperação da *Europe Direct Madeira* permitiu que os alunos adquirissem mais conhecimentos acerca da União Europeia, promovendo assim uma aprendizagem significativa. Além disso, estas atividades contribuíram para motivar os alunos, pois tiveram novas experiências e oportunidades, que serão essenciais para processo de aprendizagem dos mesmos.

7.7 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 4.º ano de Escolaridade

A reflexão possui um papel crucial, na prática do docente, pois permite analisar os aspetos positivos e as dificuldades, de forma a melhorá-la. Nesta linha de pensamento, Alarcão (2010) refere que a reflexão “ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas” (p.50), com o intuito de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, irei refletir acerca da minha Prática Pedagógica II, que teve a duração de 120 horas, distribuídas por três dias semanais.

Na primeira semana, ou seja, na semana de observação, observei vários aspetos fundamentais para o desenvolvimento da minha ação pedagógica, tais como, as características e os interesses dos alunos, a relação que os alunos estabeleciam entre eles e com a professora cooperante, o clima social, entre outros. Assim sendo, saliento que esta turma era muito interessada, participativa e motivada pelas aprendizagens, apesar de, por vezes, desconcentrarem-se com os colegas. A relação que os alunos estabeleciam entre eles e a professora cooperante era afetiva, criando um clima social positivo. Por último, realço que, os alunos demonstravam gosto e interesse pela Educação Artística, mais precisamente, as Artes Visuais, pois nos *placards* da sala, estavam expostos vários trabalhos, relacionados com esta componente.

No que concerne às atividades pedagógicas, primeiramente, organizei-as numa planificação a curto prazo, ou seja, num plano de aula. Assim sendo, descrevi os objetivos pretendidos, explícitos nas AE, as estratégias ou atividades pedagógicas, os materiais necessários para cada uma delas e o modo de avaliação. É de salientar que também previa um determinado tempo para cada atividade, de forma a cumprir o plano. No entanto, defende-se que a planificação deve possuir uma flexibilidade, devido às situações imprevistas (Silva et al., 2016).

Relativamente às estratégias ou atividades pedagógicas, dei ênfase à aprendizagem cooperativa. Desta forma, implementei várias atividades que envolvia o trabalho em pequenos grupos, pois, para além de proporcionar várias vantagens do processo de aprendizagem, era do interesse dos alunos. Através da aprendizagem cooperativa, os alunos assumem diferentes papéis, ou seja, têm um papel ativo, enquanto o docente é apenas mediador da aprendizagem. Além disso, aprendem a partilhar os conhecimentos, uns com os outros, estimulando o sucesso de todos (Silva et al., 2018).

Outra estratégia que esteve muito presente na minha ação pedagógica foi a implementação de atividades relacionadas com a Educação Artística, mais concretamente, as Artes Visuais. As artes contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois promovem a criatividade, a expressão de ideias e emoções, a autoperceção, a autorrealização, o pensamento crítico, entre outras competências (Sousa, 2003). Todas as competências que são adquiridas e desenvolvidas através das artes são essenciais para o sucesso escolar das crianças. Desta forma, cabe ao docente integrar esta componente nas suas práticas, relacionando-a com outras áreas do currículo, promovendo, assim, interdisciplinaridade e uma aprendizagem mais rica e de qualidade.

Nesta prática pedagógica, responsabilizei-me pelas aulas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que possibilitou a integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, implementei várias atividades, na qual os alunos tiveram contacto com diferentes tipos de tecnologias, tais como, computadores, *tablets* e robôs. Os recursos tecnológicos auxiliam os alunos na construção dos conhecimentos, pois permitem que os mesmos explorem, interpretem e organizem várias informações, tornando-os ativos e autónomos no processo de ensino-aprendizagem (Jonassen, 2007). Desta forma, quando as tecnologias são utilizadas corretamente pelos alunos, ou seja, para a construção das suas aprendizagens são consideradas inovação pedagógica (Fino, 2015).

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, este é constituído pela organização do espaço, materiais e tempo. Em relação à organização do espaço, a sala de aula era luminosa, com uma dimensão pequena, que, por vezes, dificultava a circulação. Quanto aos materiais, a sala estava equipada com diversos recursos, que possibilitava novas experiências de aprendizagem. É de referir nesta escola, havia uma “sala do futuro”, caracterizada pela tecnologia, sendo que era composta por um quadro interativo, *tablets* e robôs. Estes equipamentos foram úteis na minha ação pedagógica, pois auxiliaram os alunos na construção dos seus conhecimentos e promoveram uma aprendizagem rica e diferenciada. Porém, considero que deveria ter proporcionado, com mais frequência atividades na “sala do futuro”, uma vez que, esta apresenta vários recursos tecnológicos benéficos para a aprendizagem dos alunos.

Relativamente à organização do tempo, o horário era definido pela professora cooperante, com o dia da semana e o tempo estipulado para cada componente do currículo. No entanto, este era flexível, consoante a necessidade de abordar um

determinado conteúdo ou o surgimento de atividades, fora do contexto de sala de aula. Quanto à gestão de tempo dos momentos de aprendizagem, foi uma das dificuldades sentidas na minha ação pedagógica, pois, algumas vezes, as atividades prolongavam-se mais do que o previsto. Contudo, acredito que consegui gerir melhor o tempo, comparativamente às práticas pedagógicas anteriores.

Em suma, a Prática Pedagógica II foi uma experiência enriquecedora, pois consegui adquirir conhecimentos e competências que serão cruciais para o meu futuro profissional, enquanto professora do 1.º CEB. Esta ação pedagógica não poderia ter sido desenvolvida sem a orientação e o apoio da professora cooperante e do orientador científico, que tiveram um papel fundamental nesta experiência. Além disso, os alunos também contribuíram positivamente na minha ação pedagógica, e conseqüentemente, na aprendizagem dos mesmos, promovendo o sucesso de todos. Nesta experiência sinto que os alunos aprenderam comigo, assim como, aprendi com eles.

Considerações Finais

Terminada esta etapa da minha formação acadêmica, sinto-me concretizada, pois sempre ambicionei trabalhar na área da educação, mais precisamente, na docência. Desta forma, posso afirmar que realizei um sonho, que estava presente em mim algum tempo, e sinto-me feliz por escolher esta área. A área da educação transcende o simples ato de aprender e ensinar, ela assume um papel fundamental na construção do caráter e dos valores dos cidadãos, para que haja uma sociedade mais justa.

Ao longo dos cinco anos de formação acadêmica, adquiri vários conhecimentos, capacidades e competências, que coloquei em ação nas práticas pedagógicas. Desta forma, ao longo deste percurso, tive oportunidade de evoluir e refletir acerca do meu processo de aprendizagem, enquanto futura docente.

A reflexão é um ato crucial, na prática docente, uma vez que permite analisar os aspectos positivos e menos positivos da sua ação, de forma a melhorá-la. O aperfeiçoamento da prática pedagógica, irá contribuir para melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem, assim como, para o desenvolvimento profissional do próprio docente. Assim sendo, o pensamento reflexivo deve estar presente nas práticas dos docentes, pois sem reflexão não há mudança na educação.

A implementação da metodologia de Investigação-Ação é também essencial, na prática docente, pois permite colmatar problemáticas que possam surgir. Este tipo de

metodologia inclui mudança, compreensão e, sobretudo, reflexão de uma determinada prática. Dado que na educação, a prática e a reflexão estão inteiramente relacionadas, é essencial que neste tipo de metodologia, o docente tenha uma postura reflexiva e investigativa, de modo a contribuir para o reconhecimento e a colmatação dos problemas. No meu caso, implementei esta metodologia na Prática Pedagógica I, mais precisamente na EPE, porém considero que é adequada para as restantes práticas pedagógicas, da valência do 1.º CEB. Relativamente às práticas pedagógicas, estas ocorreram em escolas diferentes, à exceção da Prática Pedagógica I e II, que foram realizadas na mesma escola, porém em edifícios diferentes. Assim sendo, possibilitou-me ter uma melhor perceção dos diferentes contextos, das formas de trabalho, das estratégias utilizadas, dos ritmos de trabalho e das turmas heterogéneas. Neste seguimento, posso afirmar que as práticas pedagógicas foram um grande desafio, pois tive de sair da minha zona de conforto e adaptar-me ao contexto de cada escola.

A primeira semana de observação foi fundamental para o desenvolvimento da minha ação pedagógica, pois permitiu observar vários aspetos, tais como, as características e os interesses dos alunos, a relação que os alunos estabeleciam com a docente, o clima social, a rotina diária, entre outros aspetos. Desta forma, estes dias de observação proporcionaram uma melhor compreensão do contexto e auxiliaram na elaboração e implementação das atividades pedagógicas. Para a elaboração das atividades, recorri à planificação, na qual descrevi os objetivos pretendidos, as estratégias e o respetivo tempo, os recursos necessários e o modo de avaliação. A planificação é essencial, na prática docente, pois permite organizar as atividades pedagógicas, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz.

No que concerne às atividades pedagógicas, nas três práticas, dinamizei atividades em que os alunos tivessem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, implementei atividades lúdicas, que, por sua vez, era do interesse dos alunos, promovendo um ambiente educativo dinâmico, estimulador e envolvente. Na EPE foi possível realizar várias atividades de carácter lúdico, uma vez que as mesmas estavam relacionadas com temáticas ou festividades, que a educadora cooperante tencionava abordar. Já no 1.º CEB, há um currículo para cumprir por parte dos docentes. Neste sentido, a professora cooperante fornecia-me os conteúdos a serem abordados, sendo que optava por abordá-los de uma forma mais lúdica e dinâmica, afastando os manuais e a realização de fichas. Posso afirmar que foi um grande desafio, pois em alguns contextos educativos ainda prevalece a mentalidade que o manual é o foco do ensino. Contudo, há

uma crescente conscientização acerca da importância de integrar estratégias mais interativas, lúdicas, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Concluindo, estes cinco anos de formação acadêmica foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional, pois enfrentei várias dificuldades e desafios e, acima de tudo, adquiri diversos conhecimentos e experiências, que serão cruciais enquanto futura docente. É com o coração cheio, que termino esta etapa, mas tenho esperanças de que será um início de uma nova fase, recheada de oportunidades. Cada vez mais tenho a certeza de que a área da educação foi a melhor escolha para a minha vida profissional, pois, realmente, é gratificante fazer parte do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças. A área da educação também é exigente, uma vez que requer ao docente muito trabalho e estudo, de forma a melhorar as suas práticas. Porém, quando fazemos o que gostamos o trabalho deixa de ser uma obrigação e torna-se uma satisfação pessoal e profissional.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo . In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora .
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores: Colóqui sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21-30). Porto Editora .
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* . Cortez Editora .
- Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287.
- Alves, M., & Varela , T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2) , 31-61.
- Bahia, S. (2002). Da educação à arte e à criatividade . *Sobredotação*, 3(2), 101-126 .
- Bahia, S. (2020). O que as artes nos podem ensinar. In A. C. Duarte, & N. Cristóvão, *Educação, Artes e Cultura: Discursos e Práticas* (pp. 15-23). Centro de Investigação em Educação - CIE-UMa .
- Balancho, M. J., & Coelho , F. M. (1994). *Motivar os Alunos - Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Texto Editora .
- Baptista, A., Viana , F., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Barguil, P. (2006). Reflexões sobre a relação professor-aluno a partir das pesquisas de Piaget e Vygotsky. In J. G. Pascual, & A. M. Dias, *Construtivismo e Educação Contemporânea* (pp. 93-125).
- Batista, S. (2012). *A relação escola-comunidade: políticas e práticas* . ESCXEL .
- Bessa, N., & Fontaine , A. M. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica . *Educação, Sociedade & Culturas* , 123-147 .
- Bodgan, R., & Biklen , S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* . Porto Editora.
- Botas, D., & Moreira , D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1.º Ciclo . *Revista Portuguesa de Educação* , 26(1), 253-286.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional* . Edições Cosmos .
- Cardona, M. J., Silva , I., Marques , L., & Rodrigues , P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar* . Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, M. d. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem* . [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho] Repositório da Univesidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19748>
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora .
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigaçãom Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* . Almedina .

- Coutinho, C., Sousa , A., Dias , A., Bessa, F., Maria José, F., & Vieira , S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura, 8(2), 355-380.*
- Cunha, F., & Uva , M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças . *Interações , 12(41), 133-159.*
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto Editora .
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico.* <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente . In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto Editora .
- Fazenda, I. (2008). Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In I. Fazenda, *O que é interdisciplinaridade?* (pp. 17-28). Cortez Editora .
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica .* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fino, C. N. (2015). Quatro ideias sobre a relação entre TIC e currículo. In J. Morgado, G. Mendes , A. Moreira , & J. Pacheco , *Currículo Internacionalização Cosmopolitismo - Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros Volume II* (pp. 123-130). De Facto Editores .
- Fonseca, K. (2012). *Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. Onis Ciência, 1(2), 16-31.*
- Fontes, A., & Freixo , O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa .* Livros Horizontes .

- Fosnot, C. T. (1998). Construtivismo: Uma teoria psicológica da aprendizagem . In C. T. Fosnot, *Construtivismo e Educação - Teoria, Perspectivas e Prática* (pp. 23-58). Instituto Piaget .
- Fossile, D. (2010). Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista ALPHA*(11), 105-117.
- Frazão, C. (2013). Seres imaginários: Expressão plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 1(1), 329-335.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular* . Universidade Aberta . <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3424>
- Gioca, M. (2001). *O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos* . [Tese de Mestrado, Universidade da Amazônia] . <https://www.doccity.com/pt/docs/o-jogo-e-a-aprendizagem-na-crianca-de-0-a-6-anos/9165766/>
- Gomes, L. (2016). *Alunos desatentos: Estratégias para a sala de aula* . [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich] Repositório Comum . <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/16851>
- Gouveia, F., & Pereira , G. (2023). Escola e Comunidade: Uma Parceria Essencial a uma Educação de Qualidade. In L. Rodrigues, & J. Sousa , *Educação e Desenvolvimento Comunitário* (pp. 255-270). Imprensa Académica.
- Guimarães, S. (2010). *Construtivismo e aprendizagem* . Publicações do IF-SC.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith , K. (2000). A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdade: Qual é a Evidência de que Funciona? *Pensar, Dialogar e Aprender* , 30(4) 91-102.

- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas - Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora .
- Jorge-Ferreira, S. (2020). O domínio da Educação Artística na creche e no jardim de infância enquanto caminho para a criatividade. In S. Jorge-Ferreira, *Infância com artes e artes na infância: Implicação das artes no processo de crescimento e desenvolvimento da criança* (pp. 92-120). Científica Digital .
- Jófilo, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola . *Educação: Teoria e Práticas*(2), 191-208 .
- Julyan, C., & Duckworth , E. (1998). Uma perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem das ciências . In C. T. Fosnot, *Construtivismo e Educação - Teoria, Perspectivas e Prática* (pp. 85-108). Instituto Piaget .
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Pioneira.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción* . Editorial Graó .
- Lopes, J. P., & Silva , H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um Guia Prático para o Professor*. PACTOR .
- Lopes, J., & Silva , H. (2010). *O professor faz a diferença* . Lidel.
- Lopes, J., & Silva , H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora .
- Marques, I. A. (2019). *A Brincar Também se Educa*. Marcador .
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrillo, J., Silva , L., . . . Rodrigues , S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* . Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., . . . Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Morgado, J. C. (2018). Políticas, Contextos e Currículo: desafios para o Século XXI. In J. C. Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira, & A. Vieira, *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 72-83). Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida, & J. Tavares, *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto Editora.
- Pacheco, J. (2018). Teorias Curriculares: Entre o Estado e o Sujeito. In M. Aguiar, A. Moreira, & J. Pacheco, *Currículo: entre o comum e o singular* (pp. 63-84). Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pereira, A. (2022). *A Avaliação Formativa na melhoria das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Politécnico do Porto.
- Pereira, G. (2022). A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: que desafios? *Revista Diversidades*, 15-20.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora.

- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio D'Água .
- Quitembo, A. (2018). Currículo, formação de professores e desenvolvimento curricular no contexto africano. In J. C. Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira, & A. Vieira, *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 198-216). Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta .
- Rocha, M. d. (2018). O brincar no tempo livre da criança. Em T. Sarmento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 58-76). Porto Editora .
- Rocha, M. S., & Fraga, N. (2017). Processos de liderança no projeto de aprendizagem cooperativa. In C. N. Fino, & J. M. Sousa, *(Contra) tempos de educação e democracia, evocando John Dewey* (pp. 157-170). CIE-UMa.
- Roldão, M. d. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto Editora .
- Roldão, M. d., & Sílvia de Almeida . (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. d., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) .
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto Editora .
- Santos, N. (2007). *As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma Abordagem à Luz da Inovação Pedagógica; Estudo de um Caso numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Região Autónoma da Madeira*. [Dissertação de

Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Madeira.
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1610>

- Silva, A. (2018). Brincar e aprender: Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. Ferreira , & R. Madeira , *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37). Porto Editora.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto* . Pactor .
- Silva, H. S., Moreira , S., & Lopes , J. P. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Pactor .
- Silva, I., Marques , L., Mata , L., & Rosa , M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2018). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira , *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora .
- Silva, T., & Pinheiro , A. (2021). Brincar e intervir à distância: Uma missão (quase) impossível. *Sensos-e*, 8(1), 43-54.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 1.º volume - Bases Psicopedagógicas*. Edições Piaget .
- Sousa, J. M. (2018). Currículo e Cidadania. In L. Rodrigues, & N. Fraga , *Europa, Educação, Cidadania* (pp. 87-96). CIE-UMa.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado, & J. M. Alves , *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-90). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).

Vieira, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática* . Edições Pedagogo.

Zabalza, M. Á. (1994). *Diários de Aula* . Porto Editora .

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* . Edições Asa.

Referências Normativas

Decreto-Lei N.º 137/2012, de 2 de julho. Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, N.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, N.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, N.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Diário da República, N.º 137/2016 – II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, N.º 143 - II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Homologo as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. Diário da República N.º 138/2018 - II Série. Assembleia da República

Decreto-Lei N.º 344/1990, de 2 de novembro. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. Diário da República, N.º 243/1990 – I Série. Assembleia da República.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República N.º 34/1997 - I Série – A. Assembleia da República.